



# Evolução da graduação presencial no Rio Grande do Sul: tendências, desigualdades e desafios

Lívio Luiz Soares de Oliveira\*

## 1 Introdução

Alterações estruturais nas dinâmicas geopolíticas e no cenário econômico mundial que marcaram o fim da Guerra Fria, como a Queda do Muro de Berlim em 1989, a dissolução da União Soviética em 1991, a crescente financeirização do capital e o avanço célere da globalização, foram determinantes na revisão do papel do Estado no final do século XX (Campolina; Diniz, 2014). Nesse contexto de grandes transformações globais, essa fase foi marcada por mudanças significativas na realidade socioeconômica do Brasil, sintetizadas nas diversas reformas adotadas nos governos Collor-Itamar e Fernando Henrique Cardoso (FHC). O fio condutor dessas reformas tinha como objetivos principais, entre outros, superar a estagnação da economia que ocorreu na década de 80, resultante da crise da dívida externa, o fim da hiperinflação, a estabilização da moeda, a retomada do crescimento econômico e a plena reintegração do Brasil ao mercado global de capitais, cujos fluxos de investimento direto, direcionados ao país, colapsaram devido à moratória da dívida externa decretada pelo governo Sarney em 1987 (Sallum Júnior, 1999; Sallum Júnior, 2011). Já nas duas primeiras décadas do século XXI, os governos Lula, Dilma e Temer adotaram outra série de reformas e iniciativas, em consonância com o contexto internacional da época (Mancebo, 2017; Saviani, 2018).

As mudanças que aconteceram nesse período, incluindo reformas institucionais e econômicas, como a redefinição do papel do Estado, principalmente com a implementação, em 1995, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no primeiro mandato de FHC (Mancebo, 2017; Mancebo *et al.*, 2015; Mancebo *et al.*, 2016), a adoção da austeridade fiscal, a desregulamentação da economia, a liberalização do comércio externo e a privatização de empresas estatais (Yano; Monteiro, 2008), por sua vez, demandaram uma revisão das políticas públicas, incluindo as relacionadas à educação, especialmente no que diz respeito ao ensino superior, já que, de acordo com Mancebo *et al.* (2016, p. 214) “a predominância financeira põe exigências ao Estado, bem como demanda novos ordenamentos jurídicos para as políticas públicas, incluindo as destinadas à formação na educação superior”. Além disso, segundo Mancebo *et al.* (2015, p. 33): “As reformas, onde ocorreram, invariavelmente remeteram à necessidade de expansão do sistema, o que de fato tem ocorrido, mesmo que a intensidade seja variável entre os países”. Nesse contexto, tornou-se necessário modificar, atualizar e adaptar os parâmetros adotados para a formação de capital humano altamente qualificado, que é um dos papéis essenciais do ensino superior, conforme as novas exigências do mercado de trabalho. Para atender a essa demanda, o setor privado foi chamado a participar mais ativamente e decisivamente do processo de expansão do ensino superior, dadas as limitações e as crescentes restrições orçamentárias do setor público. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (Brasil, 1996), foram

---

\* Analista pesquisador em Economia da Divisão de Estudos de Atividades Produtivas (DEAP) do Departamento de Economia e Estatística (DEE) da Secretaria do Planejamento, Governança e Gestão (SPGG).



adotadas mudanças significativas no modelo de financiamento do ensino superior, tanto público quanto privado (Oliveira, 2016).

A LDB estabeleceu a autonomia das universidades para a elaboração e a aplicação de seus orçamentos, bem como para a busca de fontes alternativas de financiamento. Também criou as bases para a elaboração e a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2001 (Brasil, 2001a), o qual, segundo Mancebo *et al.* (2016), intensificou a articulação universidade/sistema produtivo, baseado na busca constante da inovação. O PNE de 2001 estabeleceu, como uma das metas para o ensino superior, ampliar e consolidar o sistema de educação à distância.

As instituições privadas retomaram seu crescimento numérico por meio de uma vigorosa expansão de seu número de vagas, impulsionada pelos programas federais de financiamento do ensino superior privado, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (Brasil, 2001b) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) (Brasil, 2005).

Com o crescimento econômico propiciado pelo *boom* das *commodities*, na década de 2000, que ocorreu nos dois primeiros mandatos de Lula (2003 a 2010), a partir de 2006, o investimento público ganhou papel estratégico como meio de acelerar a expansão do ensino superior no Brasil. Isso se tornou possível com a implementação de algumas medidas, como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Brasil, 2007), que incluiu a construção de novas universidades federais e a ampliação dos *campi* já existentes.

Por outro lado, o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 (Brasil, 2014) teve como algumas das principais metas para a educação superior aumentar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida<sup>1</sup> para 33% dos jovens na faixa de 18 a 24 anos, com foco na qualidade, e elevar a oferta, no segmento público, para 40% das novas matrículas. Apesar dos esforços empreendidos a partir da implementação das políticas públicas citadas anteriormente, a crise econômica instalada no Brasil em meados da década de 2010, no segundo mandato de Dilma Rousseff (Barbosa Filho, 2017), e as decorrentes restrições orçamentárias colocaram em xeque a viabilidade dessas metas no curto prazo.

A despeito das oscilações econômicas das últimas décadas, o ensino superior no Brasil experimentou uma significativa expansão, com a participação tanto do setor público quanto do privado. Esse crescimento foi motivado por diversos fatores, como mudanças nas leis educacionais, a abertura econômica do país e a crescente demanda por profissionais qualificados. Outro marco significativo do crescimento do ensino superior em anos recentes refere-se à importância e a participação cada vez maior da modalidade de educação à distância (EaD), principalmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006 (Mancebo, 2017; Castro; Araújo, 2018), como implementação de uma das metas do PNE de 2001 (ampliar e consolidar o sistema de educação à distância).

No entanto, ainda há desafios a serem superados, como a garantia da qualidade do ensino superior, a democratização do acesso e a redução dos custos. As metas estabelecidas no PNE de 2014 foram importantes para o enfrentamento desses desafios e para a consolidação do ensino superior brasileiro como um instrumento de desenvolvimento socioeconômico do país.

---

<sup>1</sup> A taxa bruta de matrícula relaciona o total de matriculados no ensino superior, sem exceção de idade, com o estrato populacional total de jovens entre 18 e 24 anos. Já a taxa líquida de matrícula relaciona o total de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior com o total de jovens nessa faixa etária na população total.



Este texto está dividido em cinco partes. Após esta Introdução, a seção 2 discorre sobre a metodologia utilizada neste trabalho. A seção 3 analisa o processo de massificação do ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul, fazendo menção a alguns de seus principais desafios e implicações socioeconômicas. A seção 4 aborda a evolução da graduação presencial no ensino superior gaúcho, no período de 2000 a 2022. Ao final, a seção 5 traz as Considerações finais.

## **2 Metodologia**

A metodologia empregada neste estudo consiste na análise descritiva e também exploratória (Gil, 2008) dos números de instituições de ensino superior (IES), cursos, vagas, inscritos, ingressantes, matrículas e concluintes de graduação presencial no Rio Grande do Sul, no período de 2000 a 2022. Segundo Gil, ambas as análises constituem uma etapa essencial da pesquisa científica voltada para o entendimento inicial dos dados coletados. Essa abordagem tem como principal objetivo resumir, organizar e interpretar os dados, de modo a compreender suas características principais sem, necessariamente, realizar inferências ou testar hipóteses.

A análise descritiva, de acordo com Gil, consiste na apresentação dos dados de forma clara e sintética, geralmente por meio de tabelas, gráficos, etc. Esse tipo de análise busca evidenciar padrões, tendências e comportamentos gerais das variáveis estudadas, facilitando a compreensão dos fenômenos observados. Por outro lado, a análise exploratória tem um caráter mais aberto e investigativo. É utilizada principalmente em estudos preliminares, quando ainda há pouca informação sobre o objeto de estudo. Segundo o autor, esse tipo de abordagem permite levantar hipóteses, identificar relações e definir caminhos para análises mais aprofundadas. Em resumo, conforme Gil (2008), as análises descritiva e exploratória não visam confirmar teorias, mas entender os dados em sua totalidade e são fundamentais para orientar as etapas posteriores da pesquisa científica.

Os dados deste estudo foram obtidos por meio dos microdados do Censo da Educação Superior e da Sinopse Estatística da Educação Superior, ambos sob responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O processo investigativo baseou-se em revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais e consulta às bases estatísticas utilizadas. A análise foi realizada por meio da leitura, da comparação e da interpretação de diferentes autores, além da descrição, da análise, da avaliação e da interpretação dos dados estatísticos disponíveis.

Os microdados usados, após extraídos das respectivas bases, foram tabulados e organizados utilizando o Excel para calcular percentuais de participação relativa e taxas de crescimento, com categorização por tipo de IES (pública ou privada) e por variável demográfica (sexo, raça/cor). O período 2000-2022 foi escolhido porque, além de ter dados mais recentes, é uma série histórica longa o suficiente para abranger marcos significativos, como a implementação do PNE em 2001, a expansão do Fies a partir de 2010, o PNE de 2014, a crise econômica de 2014/2015, do segundo governo Dilma, e a eclosão da pandemia do coronavírus a partir de 2019/2020, o que permitiu analisar a evolução do ensino superior do Rio Grande do Sul em contextos de crescimento e de retração ao longo de mais de duas décadas.

## **3 Massificação do ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul**

O ensino superior é um importante fator de desenvolvimento econômico e social. Ele contribui para a formação de mão de obra qualificada, para a inovação tecnológica e para a geração de renda. No



Brasil, esse segmento da educação vem crescendo de forma significativa nas últimas décadas. Segundo dados do Inep, em 2022, o país possuía 9,4 milhões de matrículas em cursos presenciais e à distância, no ensino superior, o que representou um aumento de 248,1% em relação a 2000, quando havia 2,7 milhões de matrículas nas duas modalidades de ensino. Apesar do significativo crescimento nas últimas décadas, o ensino superior no Brasil ainda enfrenta desafios para se tornar verdadeiramente universal e acessível a todos, como pode ser evidenciado pelos dados da taxa líquida de matrícula ou da taxa líquida de escolarização da graduação. Segundo o Inep (2004), a taxa de escolarização líquida da graduação é o quociente, multiplicado por 100, do total de matriculados com idade de 18 a 24 anos no ensino superior sobre o total da população com idade de 18 a 24 anos. A taxa de escolarização líquida é considerada, pelo Inep, equivalente à taxa líquida de matrícula.

Trow (2005), tomando como base diferentes faixas da taxa líquida de matrícula, define três fases na evolução do ensino superior: (a) sistema de elite – taxa líquida de matrícula de até 15%; (b) sistema de massas – taxa líquida de matrícula entre 16% e 50% e consolidado quando atinge 30%; (c) sistema de acesso universal – taxa líquida de matrícula acima de 50%.

Segundo dados do Inep, em 2012, a taxa líquida de escolarização da graduação no Brasil foi de 19,5%, aumentando para 25% em 2022, ainda aquém da meta de 33% estabelecida pelo PNE de 2014 para o ano de 2024 (Brasil, 2014). Por outro lado, a taxa de escolarização líquida da graduação no Rio Grande do Sul teve uma expansão menor do que a do Brasil, tendo crescido de 23,1% em 2012 para 26,6% em 2022. Essa taxa também ainda está abaixo da estipulada pelo PNE de 2014 para 2024.<sup>2</sup> Apesar disso, o sistema de ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul, segundo os critérios de Trow (2005), está em processo de se consolidar, em termos de acesso, como um sistema massificado, pois está próximo do percentual de 30% da taxa líquida de matrícula.

### **3.1 Implicações da massificação do ensino superior**

O aumento das taxas líquidas de escolarização da graduação tem uma série de implicações socioeconômicas importantes. Entre elas, estão a inclusão social, a capacitação da força de trabalho e o desenvolvimento econômico.

#### **3.1.1 Inclusão social**

O crescimento das taxas líquidas de escolarização da graduação pode viabilizar uma maior inclusão social. Ampliar o acesso ao ensino superior pode proporcionar oportunidades para indivíduos oriundos de estratos inferiores de renda e de grupos historicamente excluídos, como os pretos, os pardos e os indígenas, contribuindo para uma maior equidade social. As políticas públicas, como a reserva de cotas e programas de apoio à educação superior, como o Prouni e o Fies, também têm como um dos seus objetivos diminuir as desigualdades de acesso à educação superior. Alguns estudos sinalizam que, por exemplo, a maioria dos estudantes de cursos tradicionais, como Medicina, Psicologia e Odontologia, são de cor branca e oriundos de famílias de alta renda, o que indica a necessidade de políticas que gerem maior equidade de oportunidades de acesso ao ensino superior a grupos não brancos, principalmente no caso dos cursos mais prestigiados e concorridos (Ristoff, 2014; Lopes *et al.*, 2021; Figueiredo *et al.*, 2022). Isso é crucial em um país como o Brasil, onde as desigualdades socioeconômicas ainda são profundas.

---

<sup>2</sup> Além disso, ainda está distante da taxa líquida de 37% para o ano de 2024 estabelecida na meta 12 do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2020).



### 3.1.2 Capacitação da força de trabalho

Um maior número de graduados pode incrementar uma força de trabalho mais capacitada profissionalmente, capaz de atender às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e diversificado, desde que haja o necessário investimento na oferta de cursos com qualidade acadêmica satisfatória. Isso é particularmente relevante em um contexto de globalização e inovação tecnológica, que requer que as IES adaptem seus currículos para atender às novas demandas, que incluem competências digitais, capacidade de inovação e habilidades para operar em um ambiente de competitividade internacional. O ensino superior não deve ser visto como uma mera “fábrica de diplomas”, conforme mencionado por Carnoy (2002), mas como um *locus* privilegiado e de excelência, que fornece ferramentas necessárias para lidar, de forma eficaz, eficiente e efetiva, com um cenário de transformações aceleradas, com ênfase na produção de conhecimento alinhado às inovações tecnológicas e às exigências do mercado global (Martins, 2021).

### 3.1.3 Desenvolvimento econômico

A democratização do acesso ao ensino superior pode impulsionar o desenvolvimento econômico. Graduados tendem a ter maiores salários e melhores condições de trabalho, o que, por sua vez, estimula o crescimento econômico. Nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>3</sup>, também chamada de “Clube dos Ricos”, os diplomados no ensino superior com 55 a 64 anos de idade ganham, em média, 70% a mais do que aqueles sem graduação. Os jovens adultos com curso superior ganham 35% a mais. O caso do Brasil é ainda mais emblemático: os graduados com curso superior na faixa etária entre 25 e 64 anos têm 150% a mais de ganhos em seus salários do que quem não possui graduação. Esse é o maior retorno entre todos os países integrantes da OCDE ou associados a ela. Por outro lado, o Brasil é o país que tem a menor taxa de escolarização líquida do ensino superior no contexto citado (OECD, 2018).

## 3.2 Desafios da massificação do ensino superior

Apenas o aumento quantitativo das matrículas no ensino superior não é suficiente para impulsionar o desenvolvimento social e econômico, porque há determinados desafios que precisam ser superados para atingir esse objetivo, como a qualidade do ensino, a infraestrutura, a evasão e a retenção.

### 3.2.1 Qualidade do ensino

O crescimento das taxas líquidas de matrícula no ensino superior precisa ser acompanhado por um correspondente aumento da qualidade da educação ofertada. É fundamental que as IES busquem oferecer uma formação que tenha como um de seus focos principais a qualidade do ensino, para que os graduados sejam adequadamente capacitados e qualificados para o mercado de trabalho. Do contrário, a mera ampliação quantitativa das matrículas apenas aumentará o número de portadores de diplomas universitários sem maiores perspectivas de empregabilidade. A expansão do número de IES com baixa exigência acadêmica e infraestrutura precária contribui apenas para a formação de profissionais sem a qualificação prática e teórica necessária para atender às demandas do mercado de trabalho. Haverá,

---

<sup>3</sup> A OCDE é uma organização internacional de cooperação entre nações, que estimula a adoção de padrões de governança comuns em questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. É formada por 38 países, entre eles, desenvolvidos e emergentes, e está sediada em Paris. O Brasil é ainda um país associado à OCDE, e não integrante, embora esteja em processo de avaliação, juntamente com outros países emergentes, para ser admitido como membro pleno da organização.



nesse caso, saturação do mercado com o aumento de diplomados sem uma sólida formação acadêmica, gerando o fenômeno conhecido como “engenheiros de Uber” (Sala *et al.*, 2024). Essa é uma expressão que denota a subutilização da qualificação formal, em que profissionais com ensino superior em áreas técnicas ou científicas acabam trabalhando em ocupações de baixa qualificação como motoristas de aplicativos. O conceito expressa a dissonância entre o título acadêmico e a realidade profissional, sinalizando falhas estruturais tanto no sistema educacional quanto no mercado de trabalho.

Gusso e Nascimento (2014) mencionam que cerca de 40% dos concluintes das diversas áreas de engenharia eram provenientes de cursos com conceito 1 ou 2 no Enade, portanto de baixo desempenho. Em contrapartida, menos de 30% dos formandos eram oriundos de cursos considerados de alto desempenho, com conceito 4 ou 5. Sguissardi (2015) menciona uma dicotomia resultante de uma expansão do ensino superior de perfil apenas quantitativo: desconectada de uma verdadeira inclusão de acesso, permanência e conclusão dos estudos superiores, resulta, de um lado, em um sistema de elite e de alta qualificação para poucos e, de outro, em um sistema de “massas” e de baixa qualificação para muitos.

### 3.2.2 Infraestrutura

A expansão das matrículas no ensino superior deve ser acompanhada de investimentos em infraestrutura. Muitas IES podem enfrentar desafios em manter uma infraestrutura apropriada e oferecer suporte educacional de qualidade, o que requer instalações adequadas, laboratórios atualizados e bibliotecas equipadas. Nesse contexto, existe a necessidade de políticas educacionais que incentivem não apenas a expansão quantitativa, mas também o aprimoramento da infraestrutura das IES, para garantir que os alunos tenham acesso a uma formação compatível com o mercado de trabalho (Rybalko *et al.*, 2023). Na ausência de tais investimentos, haverá aumento do número de graduados sem a qualificação necessária para o exercício profissional.

### 3.2.3 Evasão e retenção

Embora o aumento das matrículas seja positivo, é necessário implementar políticas que garantam a permanência dos alunos nas IES de modo a concluírem de forma satisfatória seus respectivos cursos de graduação. Essas políticas são fundamentais, especialmente para aqueles que mais necessitam desse tipo de suporte, como é o caso dos que vêm de contextos socioeconômicos desafiadores e dos que pertencem a grupos historicamente desfavorecidos. Pesquisas como as de Silva *et al.* (2022), Nierotka *et al.* (2023a) e Nierotka *et al.* (2023b) sinalizam que, embora o acesso à educação superior tenha sido democratizado, a evasão acadêmica ainda é uma questão crítica. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é uma das principais políticas adotadas no Brasil para lidar com esse problema, oferecendo suporte financeiro, moradia e alimentação para estudantes de baixa renda (Silva; Sampaio, 2022).

Em suma, o progresso em direção a um sistema massificado de ensino superior, conforme definido por Trow (2005), é importante para o Brasil e para o Rio Grande do Sul. A expansão acelerada da EaD tem desempenhado um papel decisivo nesse processo de transição para um sistema de ensino superior massificado (Castro; Araújo, 2018). No entanto, é fundamental que esse crescimento seja acompanhado de políticas eficazes, que abordem questões de qualidade, infraestrutura, evasão, retenção, inclusão e permanência dos alunos nos cursos, conforme discutido nesta seção. Somente assim será possível maximizar os benefícios sociais e econômicos do aumento das taxas de matrícula, impulsionando o ensino superior como alavanca real para o desenvolvimento social e econômico sustentável e equitativo.



Do contrário, esse potencial de impacto da expansão do ensino superior será reduzido, ao se consolidar um sistema assimétrico, com alta qualificação e elitizado para uma minoria de um lado e massificado e com baixa qualificação para uma maioria de outro, o que irá tão somente aprofundar as desigualdades socioeconômicas já existentes.

## 4 Análise de dados da graduação presencial

Nesta seção, será realizada uma análise descritiva e exploratória (Gil, 2008) dos dados de números de IES, cursos, vagas, inscritos, ingressantes, matrículas e concluintes de cursos de graduação presenciais, a fim de traçar um panorama da evolução do ensino superior no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2000 e 2022. Os dados, conforme já mencionado na seção 2, são oriundos dos microdados do Censo da Educação Superior e da Sinopse Estatística da Educação Superior, ambos elaborados e divulgados pelo Inep.

As IES podem ser classificadas em universidades (públicas ou privadas), centros universitários, institutos federais e faculdades. Essa classificação está relacionada à estrutura organizacional, à autonomia acadêmica, à abrangência das atividades (ensino, pesquisa e extensão) e a critérios de funcionamento definidos pelo Ministério da Educação (MEC). O Quadro 1 mostra a diferença entre as IES.

Quadro 1

Diferenças entre as instituições de ensino superior (IES)

<b>Critério</b>	<b>Universidade</b>	<b>Centro Universitário</b>	<b>Faculdade</b>	<b>Instituto Federal</b>
Foco principal	Ensino, pesquisa e extensão (indissociáveis)	Ensino (com alguma pesquisa e extensão)	Ensino	Educação técnica e tecnológica; inclusão social
Autonomia	Alta — pode criar/extinguir cursos e <i>campi</i>	Alta — pode criar/extinguir cursos	Baixa — depende de autorização do MEC	Alta — semelhante à de universidades
Pesquisa e extensão	Obrigatórias	Recomendáveis	Não obrigatórias	Fortemente estimuladas
Titulação docente	1/3 com mestrado ou doutorado	1/3 com mestrado ou doutorado, mas sem obrigação estrita	Menor exigência de titulação	Exigência de qualificação técnica e acadêmica
Tempo integral	1/3 dos docentes em tempo integral	1/3 dos docentes em tempo integral, porém mais flexível	Sem exigência específica	Varia por curso e política interna
Oferta de cursos	Graduação, especialização, mestrado e doutorado	Graduação e especialização (poucos têm pós <i>stricto sensu</i> )	Principalmente graduação e cursos tecnológicos (tecnólogos)	Técnicos, graduação e pós-graduação
Natureza administrativa	Pública ou privada	Geralmente privada	Geralmente privada	Pública federal
Acesso	Via vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)/ Sistema de Seleção Unificada (Sisu) ou processo seletivo próprio	Via vestibular, Enem/Sisu ou processo seletivo próprio	Via Enem/Sisu ou processo seletivo próprio	Via Enem/Sisu e processo seletivo próprio

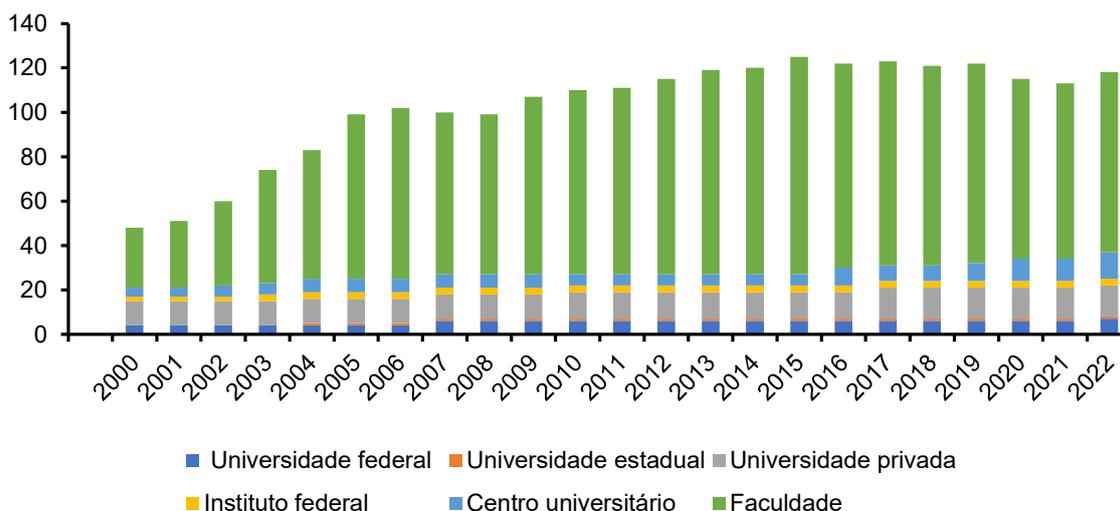


## 4.1 Evolução do número de instituições de ensino superior

O Gráfico 1 mostra a evolução do número de IES no Rio Grande do Sul, por tipo de organização administrativa, entre 2000 e 2022.

Gráfico 1

Número de instituições de ensino superior (IES), por tipo de organização administrativa, no Rio Grande do Sul — 2000 a 2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

Entre os anos de 2000 e 2022, o número total de IES no Rio Grande do Sul aumentou de 48 para 118, resultando em uma expansão de 145,8%. No entanto, essa expansão pode ser dividida em dois períodos. No primeiro deles, entre 2000 e 2005, com o impacto imediato de programas de apoio à educação superior, como o Fies<sup>4</sup> e o Prouni<sup>5</sup>, houve um crescimento acelerado, com o número total de instituições mais do que dobrando, tendo aumentado de 48 para 99, resultando em uma variação de 106,3%. Por outro lado, no segundo período, de 2006 a 2022, houve uma variação de apenas 15,7%, com aumento de 102 para 118 IES.

Em termos de participação relativa do número de instituições de ensino públicas e privadas no total, em 2000, os percentuais eram de 12,5% (6 IES) e de 87,5% (42 IES) respectivamente e, em 2022, passaram a ser de 10,17% (12 IES) e de 89,83% (106 IES). Portanto a participação relativa do número de instituições de ensino privadas no total aumentou no período.

Ao se analisar a participação relativa de cada tipo de IES no número total, nota-se que houve aumento de participação dos centros universitários (de 8,33% para 10,16%) e das faculdades (de 56,25% para 68,64%). Universidades federais, universidades privadas e institutos federais (IFs) tiveram queda de participação de 8,33% para 5,93%, de 22,91% para 11,86% e de 4,16% para 2,54% respectivamente.

<sup>4</sup> O Fies, criado em 1999 e implementado em 2001, surgiu como uma opção de financiamento aos estudantes de baixa renda para ingresso em IES privadas.

<sup>5</sup> O Prouni, administrado pelo MEC, oferece bolsas de estudo integrais ou parciais (de até 50%) para estudantes de instituições de ensino superior privadas que ainda não possuem diploma de graduação.



O crescimento do número de IES foi impulsionado principalmente pelo aumento do número de IES privadas, especialmente de faculdades privadas<sup>6</sup>, cujo número passou de 27 em 2000 para 81 em 2022, com uma variação de 200% no período. No entanto, em 2022, houve uma diminuição do número de faculdades em relação ao máximo atingido em 2015, que foi de 98. Essa queda foi a principal causa da redução do número de IES gaúchas em 2022 (total de 118), que foi inferior ao número de instituições existentes há uma década, em 2013 (119), e menor que o número máximo de IES em todo o período, alcançado em 2015 (125). O número de centros universitários, todos eles privados, subiu de 4 para 12 (aumento de 200%).

O número de IES federais passou de 7 (4 universidades, 2 institutos e 1 faculdade) no ano 2000 para 11 (7 universidades, 3 institutos e 1 faculdade) em 2022. A expansão, nesse caso, foi de 57,1% no período. O Rio Grande do Sul também possui uma universidade estadual, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que começou a funcionar em 2001. Assim, existiam, em 2022, 12 IES públicas no total.<sup>7</sup>

O aumento significativo do número de IES no Rio Grande do Sul, no período, é um desdobramento da expansão da oferta do ensino superior no Brasil como um todo. Essa expansão foi incentivada, no caso das IES privadas, por programas de apoio à educação superior, como o Fies e o Prouni. Esses programas foram fundamentais para a viabilidade da democratização do ensino superior no Brasil. Eles possibilitaram que milhares de estudantes de estratos inferiores de renda ingressassem em IES privadas, que se tornaram as principais responsáveis pelo aumento da oferta de vagas e de cursos superiores no país e, conseqüentemente, no Rio Grande do Sul.

No caso das IES públicas, o crescimento numérico foi possível por meio de algumas políticas públicas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>8</sup>, implementado em 2007 (Brasil, 2007). Essa expansão do ensino superior tanto na rede pública como na rede privada esteve em sintonia com as metas estabelecidas nos PNEs de 2001 e de 2014.

O crescimento do ensino superior no Rio Grande do Sul também foi consequência de um processo de interiorização, baseado na criação de novas instituições em cidades do interior do estado (Oliveira, 2017). Esse processo foi e é importante para aumentar o acesso ao ensino superior à população de todo o território gaúcho. No entanto, é preciso enfatizar que o crescimento do número de IES não necessariamente implica elevação automática da qualidade do ensino oferecido. É necessário que as IES

<sup>6</sup> No RS, em 2000, havia apenas uma faculdade federal. Esse número se manteve em 2022.

<sup>7</sup> Recentemente, o governo federal anunciou a criação de mais cinco IFs no Rio Grande do Sul, que serão instalados nos municípios de Caçapava do Sul, Gramado, Porto Alegre, São Leopoldo e São Luiz Gonzaga. A previsão é de que os investimentos sejam de R\$ 125 milhões e que sejam criadas 7 mil vagas (Brasil, 2024b). Os três atuais IFs do RS localizam-se no interior: o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) é sediado em Bento Gonçalves, o Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha) tem sede em Santa Maria e o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) localiza-se em Pelotas. Esses três IFs foram criados em 2008 (Oliveira, 2017).

<sup>8</sup> Em 2006, o Inep lançou o documento intitulado **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade! Período de 2003 a 2006**, que apresentava o planejamento para a criação de 10 novas universidades federais e a implantação ou a consolidação de 49 *campi* nas cinco regiões do país. A proposta previa a abertura de 30 mil novas vagas de graduação, com o objetivo de ampliar a inclusão social, reduzir as desigualdades regionais e "reorientar a organização do ensino superior no Brasil" (Brasil, 2006, p.11). Como parte da concretização desse plano, foi instituído, por meio do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, o Reuni, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A criação do programa teve como base a meta prevista no item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação de 2001, que estabelecia o objetivo de matricular, no mínimo, 30% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. De acordo com o art. 1.º do referido decreto, o principal objetivo do Reuni é a criação de condições para ampliar o acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, por meio de um melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos já existentes nas universidades federais.



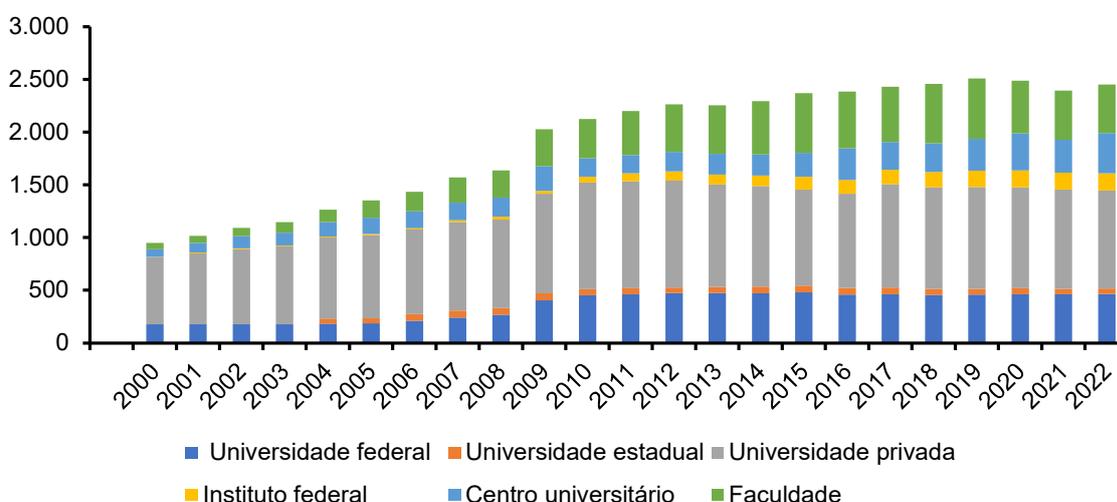
invistam na qualidade acadêmica e na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, conforme discutido na seção 3.

## 4.2 Evolução do número de cursos de graduação presenciais

O Gráfico 2 apresenta a evolução do número de cursos de graduação presenciais, por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, entre 2000 e 2022.

Gráfico 2

Número de cursos de graduação presencial, por tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

No total, o número de cursos presenciais cresceu, no período, de 949 em 2000 para 2.450 em 2022, com uma variação de 158,2%. Como ocorreu no caso do número de IES, o crescimento do número de cursos, no período, pode ser dividido em duas fases. Na primeira, entre 2000 e 2012, houve uma expansão significativa (138,4%), com o número de cursos aumentando de 949 para 2.262. Na sequência, entre 2013 e 2022, houve uma modesta variação de 8,7%, com a quantidade de cursos crescendo de 2.254 para 2.450.

Quanto à participação do número de cursos de IES públicas e de IES privadas no total, em 2000, os percentuais eram de 19,07% e de 80,93% respectivamente e, em 2022, passaram a ser de 27,67% e de 72,33%. Assim, o percentual de cursos de graduação presenciais de IES públicas no total aumentou no período, embora ainda se mantenha distante do percentual da participação dos cursos de IES privadas.

Quando se analisa o crescimento do número de cursos por tipo de IES, os IFs se destacam. O número de cursos presenciais nessas instituições cresceu 3.160% entre 2000 e 2022: de 5 para 163. Segundo Mancebo *et al.* (2016, p 213),

Na rede pública, as possibilidades de expansão parecem recair nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com forte direcionamento às demandas do mercado. Temos por hipótese que essa rede, no campo público, poderá manter um certo ritmo de expansão, pois é composta por instituições que racionalizam o uso de recursos financeiros, o que é almejado por qualquer Estado capitalista, em tempos de crise.

O crescimento do número de cursos nos IFs pode ser compreendido como uma resposta às demandas do mercado de trabalho por habilidades mais técnicas e práticas. A presença dos IFs em



regiões mais periféricas, ofertando formação de qualidade, contribui para a descentralização do acesso ao ensino superior. Ampliar a capacidade e o alcance dos IFs, em termos tanto de vagas quanto de infraestrutura, será um desafio diante das restrições orçamentárias que essas instituições também enfrentam. Além disso, é importante garantir que os cursos oferecidos pelos IFs estejam alinhados com as necessidades dos mercados de trabalho local e regional.

Na sequência, ainda com relação ao aumento do número de cursos, vieram as faculdades, com um crescimento de 666,7%: de 60 para 460, os centros universitários, com um aumento de 421,9%: de 73 para 381, as universidades federais, com crescimento de 163,1%: de 176 para 463, e as universidades privadas, com expansão de 46,6%: de 635 para 931. É importante observar que, em 2011, o número de cursos nessas instituições atingiu um pico de 1.117.

Em termos de participação relativa no total de cursos oferecidos pelas IES, entre 2000 e 2022, as universidades federais mantiveram participação estável (de 18,54% para 18,89%). Os IFs, os centros universitários e as faculdades aumentaram significativamente suas participações relativas: de 0,52% para 6,65%, de 7,69% para 15,5% e de 6,32% para 18,77% respectivamente.<sup>9</sup> Por outro lado, as universidades privadas, embora ainda mantenham a predominância no total de cursos, tiveram uma queda de participação bastante expressiva (de 66,91% para 38%).

Na rede pública, programas de expansão, como o Reuni, contribuíram para aumentar o número de cursos em IES federais e, na rede privada, programas de apoio ao ensino superior, como o Fies e o Prouni, incentivaram a criação de novos cursos e permitiram que mais estudantes tivessem acesso à formação de nível superior. Por outro lado, a sustentabilidade financeira de muitas IES privadas, principalmente aquelas que integram os grandes conglomerados educacionais, depende fortemente de políticas públicas de financiamento e isso se torna um desafio conforme diminuem os recursos destinados a essas políticas em decorrência das crescentes restrições orçamentárias dos governos. De acordo com Sguissardi (2015), as Portarias 21 e 23 do Fies, de 29 de dezembro de 2014, que tornaram mais rígidos os critérios de financiamento do programa, tiveram grande impacto nas receitas das IES privadas.

Em resumo, os dados mostram que a expansão do número de cursos presenciais nos diversos tipos de IES mais do que dobrou no período, no Rio Grande do Sul, ampliando, de forma significativa, o acesso ao ensino superior no estado, o que impacta o aumento do nível educacional da população gaúcha, gerando mão de obra mais capacitada profissionalmente, o que é fundamental para o desenvolvimento econômico regional.

### 4.3 Evolução do número de vagas em cursos de graduação presenciais

O Gráfico 3 mostra a evolução do número total de vagas em cursos de graduação presenciais, por tipo de IES, no período de 2000 a 2022. É nítido o crescimento da oferta total de vagas nos cursos presenciais de graduação, nas IES do Rio Grande do Sul. O número de vagas subiu de 85.168 para 230.113, gerando uma expansão de 170,2% no indicador, o que significa um percentual de crescimento semelhante ao do número de cursos (158,2%) explicado anteriormente. Houve um forte crescimento de 326,3% entre 2000 e 2017, quando a oferta atingiu um pico de 363.113 vagas. Por outro lado, de 2017 a 2022, houve uma queda de 36,6% na oferta total de vagas. Essa queda ocorreu apenas nas IES privadas,

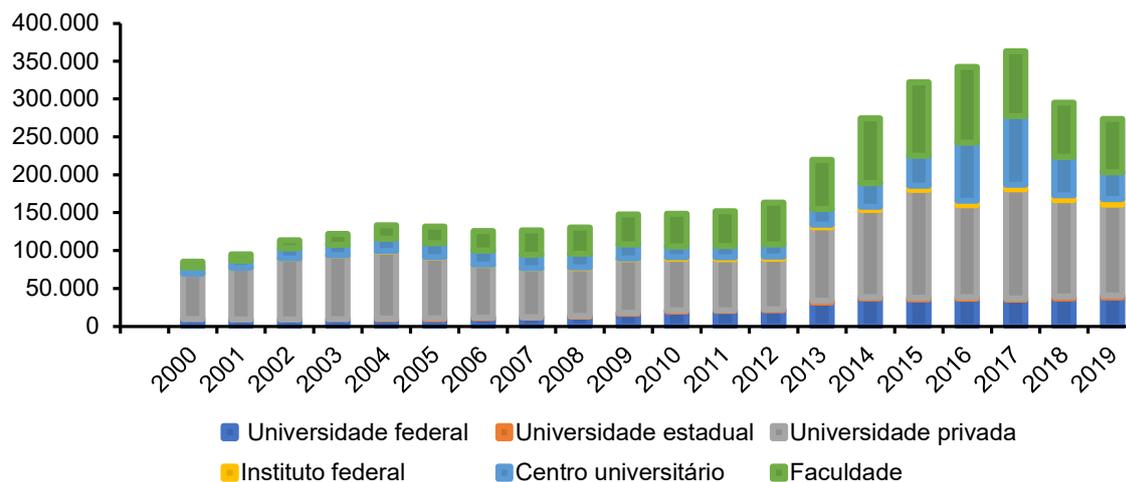
<sup>9</sup> Conforme pode ser observado no Gráfico 2, as respectivas participações relativas de universidades federais (18,89%) e de faculdades (18,77%) no total de cursos foram praticamente iguais em 2022.



principalmente, entre outros fatores, em decorrência da diminuição dos repasses do Fies, conforme será mostrado adiante.

Gráfico 3

Número de vagas de graduação presencial, por tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

Entre 2000 e 2004, o número de vagas em IES privadas, no RS, teve um grande crescimento, passando de 75.617 para 122.702, resultando em um aumento de 62,3%. Por outro lado, o número de vagas em IES públicas (IES federais e UERGS) aumentou apenas 9,3% no período, passando de 9.551 para 10.442. O crescimento expressivo do número de vagas nas IES privadas, entre 1999 e 2004, pode ser explicado principalmente pelas políticas públicas adotadas no período (Oliveira, 2018), que estimularam a criação de novas instituições e a expansão da oferta de vagas nas já existentes anteriormente.

Na sequência, no período entre 2005 e 2009, o número de vagas nas IES privadas aumentou de 120.493 para 128.419, resultando em uma variação de apenas 6,6%, muito inferior à do período entre 2000 e 2004 (62,3%). Em contrapartida, a oferta de vagas nas IES públicas aumentou 72%: de 11.038 em 2005 para 18.985 em 2009. Uma das principais explicações para esse desempenho proeminente das IES públicas no período foi a implementação do Reuni em 2007 (Oliveira, 2018).

Entre 2010 e 2017, houve aceleração do crescimento de vagas nas IES privadas, que aumentaram de 125.022 para 320.430, com variação de 156,3%. No período, a oferta de vagas nas IES públicas aumentou 83,3%, de 23.281 para 42.683, ainda como efeito do Reuni. A expansão da oferta de vagas nas IES privadas ocorreu principalmente por causa do aumento significativo de recursos do Fies<sup>10</sup>, que, na época, não possuía limite de vagas, tinha regras de acesso muito mais flexíveis e não incluía processo seletivo. Esse crescimento expressivo nos repasses do Fies para o Rio Grande do Sul entre 2010 e 2017 pode ser visto na Tabela 1. Os valores dos repasses<sup>11</sup> de Certificados Financeiros do

<sup>10</sup> O Fies deslançou em 2010, quando a taxa de juros do financiamento foi reduzida e o acesso ao crédito concedido pelo programa foi facilitado (Oliveira, 2018).

<sup>11</sup> Segundo informações que constam no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2024a), “Os pagamentos dos encargos educacionais às entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, por conta dos contratos de financiamentos formalizados pelos estudante junto aos agentes financeiros do Fies, são efetuados mediante o repasse mensal



Tesouro – Série E (CFT-E) às mantenedoras das IES gaúchas aumentaram de R\$ 31,15 milhões em 2010 para R\$ 1,564 bilhão em 2017, o que resultou em um crescimento exponencial de 4.920,9% no período.

De 2018 a 2022, houve queda de 27,3% no número de vagas das IES privadas, de 249.390 para 181.206, como reflexo das mudanças nas regras do Fies em 2014 (Sguissardi, 2015) e 2015 (Alves; Carvalho, 2020), o que reduziu significativamente o volume de recursos para o programa, conforme também pode ser observado na Tabela 1. As IES públicas tiveram aumento de 7,4% do número de vagas no período: de 45.530 para 48.907.

A Tabela 1 mostra os dados dos valores de repasses do Fies para o Rio Grande do Sul e o Brasil e o número de contratos assinados entre 2010 e 2023. Nota-se que os repasses do Fies em títulos CFT-E foram crescentes até 2017, quando atingiram o valor máximo do período: R\$ 1,564 bilhão para o Rio Grande do Sul e R\$ 28,838 bilhões para todo o Brasil. Daí em diante, em razão das mudanças que tornaram mais restritivos os critérios do programa de financiamento estudantil, que ocorreram em 2014 (Sguissardi, 2015) e 2015 (Alves; Carvalho, 2020), os repasses foram diminuindo ano a ano, de modo que, em 2023, os valores foram significativamente menores do que os de 2010. O número de contratos cresceu até 2014. Após os mencionados ajustes no Fies, o número de contratos começou a diminuir, ocorrendo situação idêntica àquela dos repasses, resultando em totais de contratos expressivamente menores em 2023, quando comparados aos totais de 2010.

Tabela 1

Valor dos repasses do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para o Rio Grande do Sul e o Brasil e quantidade de contratos assinados — 2010-2023

ANOS E TOTAL	REPASSES				CONTRATOS			
	RS		Brasil		RS		Brasil	
	Valor (R\$ milhões)	Variação %	Valor (R\$ milhões)	Variação %	QUANTI- DADE	Variação %	QUANTI- DADE	Variação %
2010	31,15	-	246,56	-	10.559	-	75.901	-
2011	146,21	369,3	1.299,09	426,9	13.438	27,3	154.065	103,0
2012	283,43	93,9	3.914,66	201,3	16.023	19,2	377.372	144,9
2013	477,67	68,5	8.052,54	105,7	23.001	43,5	559.259	48,2
2014	422,65	-11,5	5.932,45	-26,3	31.346	36,3	731.957	30,9
2015	427,33	1,1	5.783,20	-2,5	10.667	-66,0	282.384	-61,4
2016	1.383,19	223,7	25.522,28	341,3	10.680	0,1	203.392	-28,0
2017	1.564,32	13,1	28.838,71	13,0	9.032	-15,4	175.925	-13,5
2018	1.255,79	-19,7	22.960,18	-20,4	3.119	-65,5	82.293	-53,2
2019	483,96	-61,5	7.978,41	-65,3	2.547	-18,3	85.037	3,3
2020	247,52	-48,9	3.902,37	-51,1	1.974	-22,5	53.610	-37,0
2021	141,02	-43,0	2.093,16	-46,4	1.081	-45,2	37.313	-30,4
2022	51,09	-63,8	698,00	-66,7	1.676	55,0	50.902	36,4
2023	9,67	-81,1	155,48	-77,7	1.350	-19,5	47.543	-6,6
<b>TOTAL</b>	<b>6.924,99</b>		<b>117.377,10</b>		<b>136.493</b>		<b>2.916.953</b>	

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2024a).

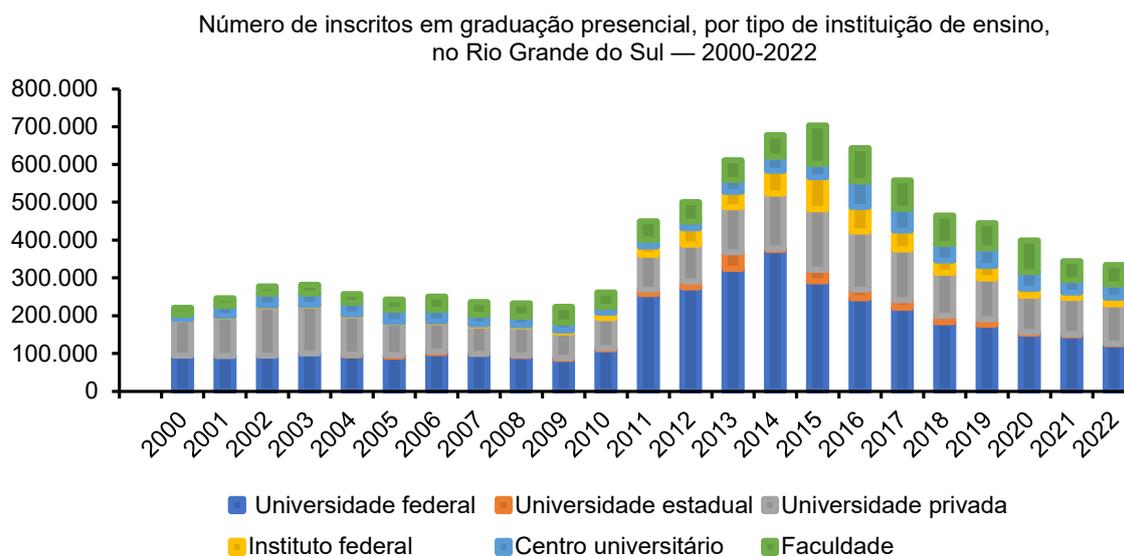
de Certificados Financeiros do Tesouro – Série E (CFT-E), que são títulos públicos emitidos pelo Tesouro Nacional, intransferíveis e que devem ser utilizados prioritariamente no pagamento de contribuições previdenciárias e demais tributos administrativos pela Receita Federal”.



#### 4.4 Evolução do número de inscritos em cursos de graduação presenciais

O Gráfico 4 mostra a evolução, no período, do número de inscritos em cursos de graduação presenciais, por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, entre 2000 e 2022.

Gráfico 4



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

Entre 2000 e 2022, houve expansão de 51,3% do número total de inscritos em cursos presenciais, nas IES gaúchas, que passou de 220.620 para 333.817. No entanto, conforme pode ser observado, o Gráfico 4 mostra três fases distintas desse indicador no período analisado: estabilidade, crescimento acelerado e queda acentuada.

Na primeira fase, que ocorreu entre os anos de 2000 e 2009, houve uma relativa estabilidade no número de inscritos, que aumentou de 220.620 para 223.215 nesse intervalo de tempo. Os fatores que possivelmente explicam essa estabilidade são o crescimento econômico moderado do período e os efeitos ainda em gestação das políticas públicas de inclusão para o ensino superior, como o Prouni e o Fies.

Na segunda fase, que foi de 2010 a 2015, o número de inscritos alcançou o patamar mais elevado da série, com um total de 703.415 candidatos em 2015. Alguns dos principais fatores para esse desempenho foram as modificações estabelecidas pelo Enem em 2009 e a introdução do Sisu em 2010 (Brasil, 2010). A implementação do Enem e do Sisu como mecanismos de ingresso ao ensino superior público no Brasil representou um marco histórico na educação nacional. No Rio Grande do Sul, essa mudança teve um impacto significativo no número de inscritos (demanda por vagas) nas instituições federais de ensino superior (IFES). O Enem, com sua avaliação abrangente e padronizada, passou a ser adotado como mecanismo de ingresso concomitantemente aos tradicionais vestibulares das IFES, democratizando o acesso ao ensino superior e combatendo as desigualdades no processo seletivo. Já o Sisu, ao centralizar as inscrições e a seleção em um único sistema, facilitou o acesso dos estudantes às informações e à escolha das instituições desejadas (Oliveira, 2018).

Outros fatores que podem ser apontados para o aumento expressivo de inscritos no período são o forte crescimento da economia, tanto da brasileira quanto da gaúcha, impulsionado pela exportação de



*commodities*, por programas sociais, pelo aumento do poder de compra da população e pela redução da pobreza. Também houve o aumento de recursos destinados a programas de financiamento, como o Fies, conforme comentado anteriormente.

Os investimentos realizados pelo governo federal na expansão de vagas das IFES gaúchas, principalmente com a implementação do programa Reuni, além da adoção do Enem e do Sisu como mecanismos de ingresso no ensino superior, resultaram em um aumento expressivo do número de inscritos nessas instituições. Esse crescimento significativo da procura, expressa pelo número de inscritos, superior à capacidade de oferta das IFES, evidenciou a necessidade de medidas adicionais para garantir o acesso equânime à educação superior de qualidade.

A terceira fase iniciou em 2016, quando o indicador começou a diminuir em ritmo acentuado, ano após ano, até que, em 2022, foram registrados 333.817 inscritos. Portanto houve uma queda de 52,5% entre esse número e o máximo registrado (703.415 em 2015). A redução do número de inscritos na rede pública do ensino superior do Rio Grande do Sul começou em 2014. Antes, portanto, da queda de inscritos na rede privada, que ocorreu em 2016, possivelmente devido à nova regra de inscrição no Enem. Essa regra estabelecia que estudantes com direito à isenção (por baixa renda ou por ter concluído o ensino médio na rede pública) que confirmassem a inscrição, mas não comparecessem ao exame, perderiam a isenção no ano seguinte (Queda [...], 2024).

Outro dos principais fatores que podem explicar a queda do número de inscritos foi a crise econômica global que ocorreu no período. No exterior, a crise iniciou em 2008 e foi se intensificando ao longo dos anos. No Brasil, houve uma forte recessão nos anos de 2014 e 2015, no segundo mandato de Dilma Rousseff, que impactou a renda das famílias e o mercado de trabalho (Barbosa Filho, 2017). A combinação de motivos, como o aumento do desemprego, a redução do poder de compra da população e os cortes orçamentários governamentais resultantes da crise econômica, que causaram a diminuição dos recursos destinados às IES por meio de programas de incentivo, como o Fies e o Prouni, afetou diretamente a demanda por acesso aos cursos de graduação. Além de todos esses aspectos, a pandemia, iniciada em 2020, teve intensos impactos em todos os setores, incluindo o ensino superior. A incerteza econômica e a adaptação para o ensino remoto, nesse período, podem ter influenciado a queda das inscrições.

Nesse contexto, as três fases distintas do número de inscritos nas IES do Rio Grande do Sul, entre 2000 e 2022, podem ser atribuídas a uma combinação de fatores econômicos, políticas públicas educacionais e eventos externos.

Quanto à participação relativa do número de inscritos em IES públicas e em IES privadas sobre o total, os percentuais eram de 42,67% e de 57,33% em 2000 respectivamente e passaram a ser de 43,01% e de 56,99% em 2022, indicando estabilidade. Em termos de participação relativa de cada tipo de IES no total de inscritos, houve aumento de participação dos IFs (de 0,23% para 5,26%), dos centros universitários (de 5,70% para 10,49%) e das faculdades (de 7,94% para 15,30%). Por outro lado, as universidades federais e as universidades privadas tiveram queda de participação, que passou de 42,43% para 37,22% e de 43,69% para 31,18% respectivamente.

Nota-se, ainda no Gráfico 4, que, entre os anos de 2000 e 2004, o número de inscritos nas universidades privadas foi superior ao de inscritos nas universidades federais. A partir de 2005, a situação se inverteu e o número de inscritos nas universidades federais superou o das universidades privadas,

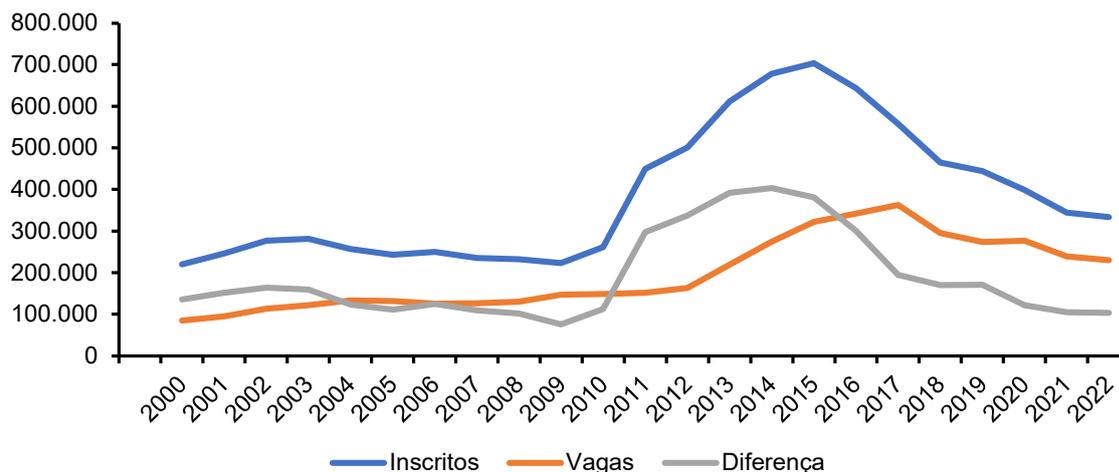


atingindo uma diferença máxima, em 2014, de 227.952 inscritos. A partir daí, este hiato vem diminuindo ano após ano.

Na sequência, o Gráfico 5 compara a oferta de vagas e a demanda nos cursos de graduação presenciais das IES do RS, no período.

Gráfico 5

Oferta de vagas e demanda na graduação presencial, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

O Gráfico 5 mostra um movimento semelhante entre as curvas que representam a oferta de vagas e a demanda nos cursos de graduação presenciais das IES do RS. A distância entre ambas as curvas se manteve em relativa estabilidade entre os anos de 2000 e 2009, quando, nesse último ano, atingiu o menor valor da série (75.811). A partir de 2010, a diferença entre o número de inscritos e o de vagas começou a crescer de forma acelerada até alcançar o valor máximo da série, em 2014 (403.843). Por outro lado, em 2015, começou uma tendência acelerada de queda da distância entre a oferta de vagas e a demanda, que, em 2022, foi de 103.704, menor que a de 135.452 do início da série, no ano de 2000.

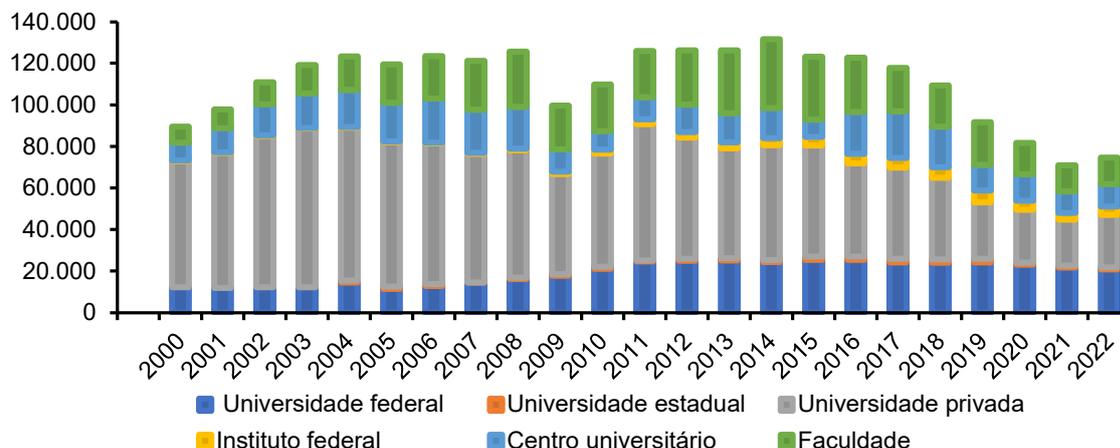
#### 4.5 Evolução do número de ingressantes em cursos de graduação presenciais

O Gráfico 6 representa o número de ingressantes em cursos de graduação presenciais das IES do RS, no período analisado. Esse gráfico apresenta realidades distintas para a evolução do número total de ingressantes segundo o tipo de IES. No caso dos IFs, a tendência foi de crescimento acentuado, com o número total de ingressantes tendo aumentado de apenas 175 em 2000 para 3.927 em 2022, resultando em uma expansão de 2.144%. As universidades federais também apresentaram um significativo aumento de 69,9% no número de ingressantes (de 12.216 para 20.758). As faculdades, de modo semelhante, considerando todo o período analisado, registraram uma forte expansão de 63,6% no indicador, de 7.734 para 12.653, embora esse número seja bem inferior ao pico registrado, que foi de 33.222 em 2014. Portanto, entre 2014 e 2022, houve recuo de 61,9% no número de ingressantes nas faculdades gaúchas. Essa queda pode ter sido consequência da crise que ocorreu em 2014-2015, no governo Dilma, quando houve recuo acentuado do PIB e aumento da inflação e do desemprego (Barbosa Filho, 2017), influenciando a capacidade das famílias de financiarem a educação superior. Os centros universitários tiveram, entre 2000 e 2022, um aumento de 25,5% no indicador, que foi de 8.628 para 10.831, tendo atingido um máximo de 22.452 ingressantes em 2017.



Gráfico 6

Número de ingressantes em graduação presencial, por tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

Por outro lado, as universidades privadas, conforme pode ser observado no Gráfico 6, tiveram o pior desempenho entre as IES, com diminuição de 58,2% no número de ingressantes no período (de 60.740 para 25.344). O maior valor do indicador foi registrado no ano de 2003 (76.411 ingressantes). Desse ano em diante, a tendência foi de queda. Aliás, as universidades privadas foram as principais responsáveis pela redução do número total de ingressantes entre 2000 e 2022, que caiu de 89.493 para 74.536 (-16,7%). Há uma tendência de declínio acentuado do número de ingressantes, principalmente a partir de 2012, sinalizando que as políticas de financiamento estudantil e/ou a capacidade de as famílias pagarem mensalidades privadas diminuíram nesse período. As universidades privadas historicamente absorvem grande parte dos ingressantes no ensino superior, mas a queda recente reflete uma potencial crise econômica e mudanças nas políticas de financiamento. Isso pode indicar um esvaziamento dessas instituições, afetando diretamente suas operações, especialmente das menores e das menos competitivas. As universidades privadas precisarão inovar em termos de oferta de cursos, preços mais competitivos e acessibilidade financeira para recuperar os níveis anteriores de ingressantes. Por outro lado, o governo federal precisaria avaliar as possibilidades, tendo em vista as atuais limitações orçamentárias, de ampliar os programas de apoio ao ingresso no ensino superior, como o Prouni e o Fies.

Em 2000, os percentuais de ingressantes em IES públicas e em IES privadas sobre o total foram de 13,85% e de 86,15% respectivamente. Em 2022, esses percentuais foram de 34,49% e de 65,51%, indicando o aumento da participação relativa das IES públicas, no período, no total de ingressantes.

Ao se analisar a participação relativa no total de ingressantes segundo o tipo de IES, os dados mostram que houve aumento de participação das universidades federais (de 13,65% para 27,84%), dos IFs (de 0,19% para 5,26%), dos centros universitários (de 9,64% para 14,53%) e das faculdades (de 8,64% para 16,97%). No entanto, a participação relativa das universidades privadas no total de ingressantes das IES, no período, foi reduzida à metade (de 67,87% para 34%).

Em termos gerais, observa-se uma tendência de queda do número total de ingressantes nas IES gaúchas a partir de 2015, ano inicial da crise econômica do governo Dilma, após um pico em 2014. Entre esse ano e 2021, houve uma redução de 46,1% no indicador, que caiu de 131.543 para 70.850. A redução do número de ingressantes pode ter impactos no mercado de trabalho, resultando em uma força de



trabalho menos qualificada nos próximos anos, especialmente se a queda continuar. Será necessário adaptar as políticas educacionais e econômicas para tentar reverter essa tendência, talvez com a ampliação de programas de bolsas e de financiamento estudantil. Outra alternativa é a compensação do declínio do número de ingressantes no ensino superior presencial por meio da expansão do número de ingressantes na EaD.

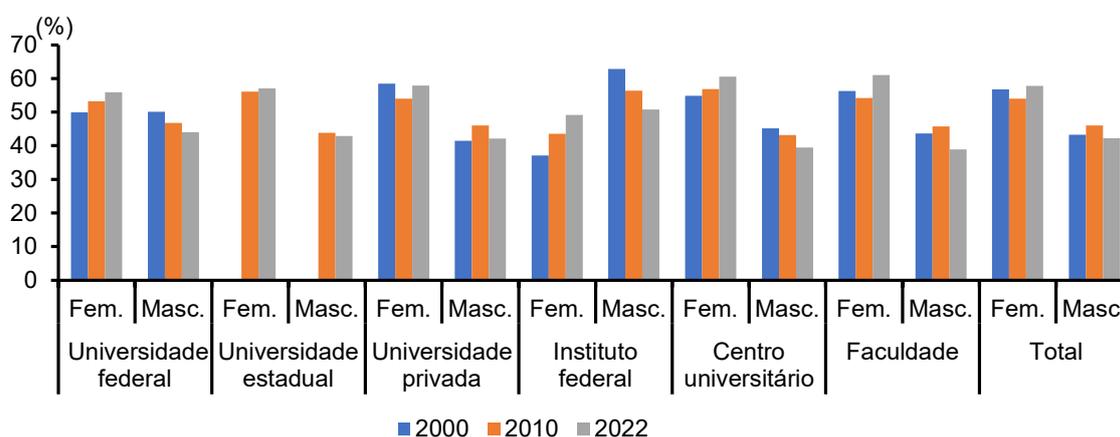
A pandemia, que ocorreu principalmente a partir de 2020, pode ter contribuído para o declínio do número total de ingressantes, uma tendência comum em períodos de crise. A EaD e as dificuldades econômicas durante a pandemia podem ter levado muitos estudantes a adiar ou a abandonar o ingresso no ensino superior presencial. A recuperação econômica pós-pandemia é fundamental para que o número de ingressantes no ensino presencial volte a crescer. As IES que oferecem essa modalidade de ensino também precisam se adaptar às novas realidades pós-pandemia, incluindo um maior uso de tecnologia, formas híbridas de ensino e a oferta de suporte financeiro e psicológico aos estudantes.

Os dados do Gráfico 6 destacam vários desafios e implicações socioeconômicas para o ensino superior no Rio Grande do Sul. A pandemia de COVID-19 agravou esse cenário, mas a adaptação das IES às novas realidades pode ser a chave para garantir o acesso ao ensino superior presencial e, conseqüentemente, o aumento da qualificação da força de trabalho nos próximos anos.

O Gráfico 7 mostra o número de ingressantes, por sexo e por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2000, 2010 e 2022. O ano de 2010 foi escolhido por estar em um meio termo no intervalo de tempo compreendido entre 2000 e 2022.

Gráfico 7

Ingressantes em graduação presencial, por sexo e tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

No ano 2000, as universidades federais eram as únicas IES gaúchas em que a maioria dos ingressantes eram do sexo masculino, ainda que por uma diferença ínfima (50,11% homens e 49,89% mulheres). Uma década depois, em 2010, nessas instituições, as mulheres passaram a predominar, com 53,22% do total de ingressantes, e, no ano 2022, o percentual feminino aumentou para 55,94% do total. As universidades privadas foram as únicas IES em que os percentuais de mulheres ingressantes diminuíram entre 2000 e 2022, ainda que de forma tênue (de 58,49% para 57,88%). Os dados do Gráfico 7 sinalizam algumas constatações:

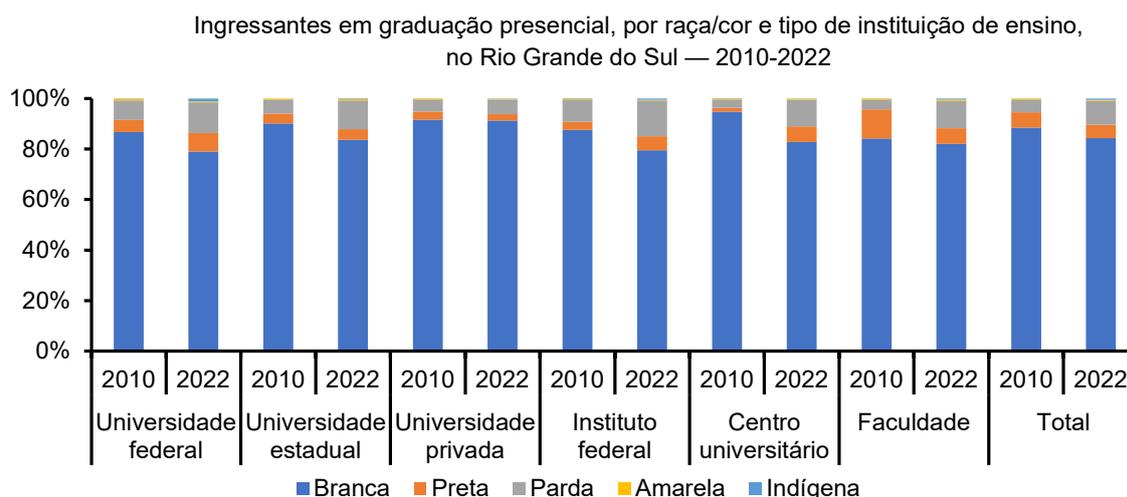


- a) predominância e crescimento do percentual de ingressantes do sexo feminino nos cursos de graduação presenciais, proporcionando um ambiente acadêmico mais igualitário para homens e mulheres, com a ruptura de barreiras que limitavam o acesso feminino ao ensino superior, mudando o cenário educacional acadêmico para o de uma maior inclusão das mulheres e a afirmação dessas como protagonistas no ensino superior;
- b) uma efetiva reversão das disparidades históricas que existiam no passado, em que era muito maior o número de ingressantes homens relativamente ao número de mulheres nos cursos superiores, resultando na atual consolidação de uma maior representatividade feminina no ensino superior do Rio Grande do Sul, o que pode estar relacionado às mudanças no mercado de trabalho e a um maior investimento das mulheres no acesso à graduação.

O Gráfico 7 mostra um cenário complexo de mudanças e desafios no ensino superior do Rio Grande do Sul, com implicações importantes para o desenvolvimento socioeconômico do estado. As transformações, ao longo do período analisado, do número de ingressantes, por sexo e tipo de instituição, são desdobramentos de questões mais amplas sobre a inclusão e a equidade entre os sexos no acesso ao ensino superior, a evolução do papel das IES gaúchas e as mudanças no mercado de trabalho envolvendo as funções desempenhadas nele por homens e mulheres.

Os percentuais de ingressantes em cursos de graduação presenciais, por raça/cor e por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2010 a 2022, estão representados no Gráfico 8.<sup>12</sup> O primeiro ano da série em que houve a disponibilização de dados do perfil racial de ingressantes foi o de 2009. Então, o ano de 2010 foi escolhido como corte temporal inicial para efeito de comparação com os dados do perfil racial da população recenseada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) naquele ano. Da mesma forma, os percentuais de raça dos ingressantes de 2022 serão comparados com os dados do Censo do mesmo ano.

Gráfico 8



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

Alguns dados do Gráfico 8 chamam a atenção:

<sup>12</sup> Esses percentuais consideram apenas aqueles que se autodeclararam integrantes de determinada raça/cor. Foram excluídos os ingressantes que não declararam a raça/cor ou que cujos dados não estavam disponíveis.



- a) **universidades federais** – entre 2010 e 2022, o percentual de ingressantes brancos diminuiu de 86,77% para 79,01%. A participação de ingressantes amarelos também decresceu, foi de 0,61% para 0,37%. Por outro lado, aumentou a representatividade de outras raças, como é o caso dos pardos, dos pretos e dos indígenas, cujos percentuais cresceram de 7,65% para 12,11%, de 4,79% para 7,33% e de 0,19% para 1,19% respectivamente. Este último caso é bastante notável, porque os ingressantes autodeclarados indígenas eram apenas 12, em 2010, em um total de 6.434 ingressantes com raça autodeclarada. Em 2022, os indígenas aumentaram para 224 em um total de 18.873 ingressantes que fizeram autodeclaração. Isso demonstra o impacto dos programas de inclusão, como a Lei de Cotas<sup>13</sup>, adotados pelo governo federal nos anos recentes (Ristoff, 2014; Lopes *et al.*, 2021);
- b) **centros universitários** – houve diminuição expressiva da participação de ingressantes brancos: de 94,88% para 82,78%. Por outro lado, ocorreu um significativo aumento da participação de pardos (de 3,33% para 10,45%) e de pretos (de 1,42% para 6,26%). Indígenas e amarelos também aumentaram sua participação conjunta (de 0,37% para 0,50%). O aumento da representatividade de pardos e de pretos foi notável. Em 2010, havia somente 117 pardos que ingressaram nos centros universitários em um total de 3.514 ingressantes com autodeclaração de raça. Em 2022, o número de pardos aumentou para 1.003 em um total de 9.594 ingressantes. Já os ingressantes pretos aumentaram seu número de 50 para 601 no período;
- c) **faculdades** – os pardos aumentaram significativamente sua participação (de 3,67% para 10,88%). Eram 384 em um total de 10.461 em 2010 e aumentaram para 1.107 em um total de 10.174 em 2022.

Em 2022, as universidades privadas tiveram o maior percentual de ingressantes que se autodeclararam brancos: 91,31%. As universidades federais registraram o maior percentual de pretos (7,33%) e de indígenas (1,19%) e o segundo maior percentual de pardos (12,11%). Por outro lado, os institutos federais tiveram o maior percentual de ingressantes da cor parda (14,13%). Essa maior diversidade racial de ingressantes nas IFES está relacionada às políticas de ações afirmativas, como é o caso dos programas de cotas de ingresso no ensino superior estabelecidos pelo governo federal por meio da Lei de Cotas (Ristoff, 2014; Lopes *et al.*, 2021).

Em termos absolutos, em 2010, o número total de ingressantes não brancos nos cursos de graduação presencial das IES públicas<sup>14</sup> foi de 1.018 (3,08% do total de 32.999 entrantes). Em 2022, o número de ingressantes não brancos nas IES públicas foi de 4.143 (6,33% do total de 65.476). Assim, entre 2010 e 2022, houve, nas IES públicas, um aumento de 105,1% na participação relativa de ingressantes não brancos em cursos presenciais. Por outro lado, nas IES privadas, o número total de ingressantes não brancos em cursos presenciais, em 2010, foi de 3.321 (10,06% do total). Em 2022, o número de ingressantes não brancos nas IES privadas foi de 5.470 (8,35% do total). Dessa forma, em contraste com o que ocorreu nas IES públicas, houve redução de 16,9% na representatividade de grupos não brancos nas IES privadas, entre 2010 e 2022.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> A Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), que reserva 50% das vagas nas IFES para estudantes de escolas públicas, com metade dessas vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas, começou a ser implementada em 2012.

<sup>14</sup> As IES públicas incluem as universidades federais, os institutos federais e a UERGS.

<sup>15</sup> Por outro lado, Oliveira (2025) destaca uma tendência oposta, no período entre 2000 e 2022, nos cursos de graduação EaD do Rio Grande do Sul, em que a proporção de ingressantes não brancos diminuiu nas IFES, enquanto, nas IES privadas,



Em resumo, o Gráfico 8 mostra que as IES públicas, especialmente as federais, têm maior inclusão de grupos raciais não brancos em comparação com as IES privadas. Isso pode ser explicado pelo fato de que as IES públicas são obrigadas a adotar políticas de cotas raciais. Por outro lado, as IES privadas não seguem os mesmos padrões de inclusão, apresentando percentuais significativamente mais altos de ingressantes brancos em 2022, com representatividade ainda limitada de grupos não brancos. Essa realidade pode estar relacionada aos desafios financeiros enfrentados pelos estudantes desses grupos, como os pretos e os pardos, que, em geral, são oriundos de estratos socioeconômicos mais baixos e podem encontrar dificuldades para pagar mensalidades em IES privadas.

Empregando uma perspectiva teórico-histórica, Hasenbalg (2005) analisa como o racismo estrutural influencia desigualdades educacionais, relacionando-as ao legado da escravidão e à exclusão social de afrodescendentes, com ênfase em barreiras socioeconômicas (por exemplo, concentração de pretos em ocupações de baixa renda) e discriminação no sistema escolar. Marteleto (2012) utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1982-2007 para investigar desigualdades educacionais entre brancos, pardos e pretos, destacando fatores estruturais, como pobreza, segregação escolar e discriminação racial. O estudo analisa outros fatores, como a baixa qualidade das escolas públicas frequentadas por pretos e pardos, o impacto do baixo nível educacional dos pais desses grupos e o papel das políticas de ação afirmativa. Marteleto argumenta que mudanças estruturais (por exemplo, expansão educacional) e *shifts* na classificação racial influenciaram a redução das disparidades, mas não eliminaram o racismo estrutural.

Por outro lado, Ristoff (2014) mostra que, no terceiro ciclo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), de 2010 a 2012, a representação de pretos em 16 cursos de graduação, todos eles licenciaturas e cursos de baixa demanda (por exemplo, História, Música, Pedagogia, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras, Matemática, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teatro e Turismo), alcançou ou superou o percentual de pretos na sociedade brasileira (8% conforme o Censo do IBGE de 2010). O estudo destaca que a Lei de Cotas aumentou significativamente o acesso de pretos e pardos às IFES, especialmente em cursos de alta demanda. Institutos federais e novas universidades federais, como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), apresentaram maior inclusão de pretos, pardos e indígenas, com 83% dos IFs cumprindo a meta de 2016 no primeiro ano contra 34% das universidades tradicionais. A democratização do *campus*, incluindo uma maior presença de pretos e pardos, teve uma aceleração do segundo para o terceiro ciclo do Enade. O texto destaca que a diminuição de brancos e o aumento de pretos e pardos foram mais perceptíveis nesse período, refletindo a consolidação de políticas de inclusão. Lopes *et al.* (2021) analisam o impacto da Lei de Cotas na inclusão de grupos sub-representados e mostram que as cotas contribuíram para ampliar o acesso de pretos e pardos, mas que barreiras como evasão e discriminação no ambiente acadêmico persistem.

A questão socioeconômica tem um papel importante na equidade de acesso à educação superior. Grupos raciais não brancos, especialmente pretos e pardos, enfrentam maiores barreiras econômicas e sociais de acesso ao ensino superior, o que se reflete em um menor percentual de ingressantes dessas raças comparativamente com o dos estudantes brancos. IES privadas, que são responsáveis por parte

---

houve um significativo aumento da diversidade racial. A explicação é que os cursos EaD oferecem maior flexibilidade e acessibilidade, especialmente para grupos historicamente desfavorecidos, como os grupos não brancos, entre eles, estudantes de áreas remotas ou com limitações financeiras, que não podem frequentar aulas presenciais (Oliveira, 2024).



significativa da oferta de vagas do ensino superior, não possuem a mesma oferta de programas de bolsas de estudos ou políticas de inclusão que as IES públicas. Isso limita as oportunidades para estudantes de baixa renda, em sua maioria não brancos, impactando a desigualdade racial. Outra implicação fundamental é a necessidade de suporte acadêmico e financeiro, como mentorias e bolsas de estudo, para estudantes pretos, pardos e indígenas que ingressam nas IES, a fim de que seja viabilizado não apenas o acesso, mas também a permanência desses grupos nos cursos e sua efetiva conclusão com êxito.

A inclusão de estudantes de raças historicamente desfavorecidas no ensino superior é um fator fundamental para estimular a mobilidade social e a redução da desigualdade. Ao incentivar o aumento do número de ingressantes pretos, pardos e indígenas no ensino superior, o Estado estará contribuindo para um processo de maior integração social e econômica. Entretanto, para que essa inclusão se torne eficaz, em termos de mobilidade social concreta, é importante garantir aos estudantes dos grupos raciais não brancos uma educação de qualidade, além de estágios e oportunidades de ingresso no mercado de trabalho ao término do curso. Esse é um desafio que vai além das salas de aula e requer políticas públicas eficientes, eficazes e efetivas.

A Tabela 2 mostra uma análise comparativa do perfil racial dos ingressantes na graduação presencial do Rio Grande do Sul, nos anos de 2010 e 2022, relativamente aos percentuais de raça do Censo da população gaúcha nesses dois anos.

Tabela 2

Percentual de ingressantes em graduação presencial, por raça/cor e perfil racial do Censo, nas instituições de ensino do Rio Grande do Sul – 2010 e 2022

RAÇA	2010			2022		
	Ingressantes	Participação Relativa no Censo	Diferença	Ingressantes	Participação Relativa no Censo	Diferença
Branca .....	88,52	83,23	5,29	84,39	78,42	5,97
Parda .....	4,85	10,57	-5,72	9,57	14,67	-5,1
Preta .....	5,99	5,57	0,42	5,19	6,52	-1,33
Amarela .....	0,49	0,33	0,16	0,37	0,07	0,3
Indígena .....	0,15	0,31	-0,16	0,49	0,31	0,18

Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).

Segundo os dados da Tabela 2, entre 2010 e 2022, apesar de ter havido uma queda de 88,52% para 84,39% no percentual de ingressantes da raça branca, que é predominante nas IES gaúchas, a sobrerrepresentação dessa raça, em termos de ingresso, comparativamente com o percentual de brancos no Censo de 2010, teve um aumento de 5,29% para 5,97% em 2022. Isso ocorreu porque, no período, a diminuição do percentual de ingressantes brancos em relação ao total de ingressantes se deu em menor intensidade que a queda do percentual de brancos na população recenseada. De modo semelhante a esse caso, também houve aumento da sobrerrepresentação de ingressantes amarelos: de 0,16% para 0,3%. Os ingressantes indígenas, que estavam sub-representados em -0,16% em 2010, passaram a ter sobrerrepresentação de 0,18% em 2022. Por outro lado, os ingressantes pretos, que estavam sobrerrepresentados em 2010 (0,42%), ficaram sub-representados (-1,33%) em 2022. Já os ingressantes pardos diminuíram seu percentual de sub-representação de -5,72% para -5,1%. Essa persistência da sub-representação de pretos e pardos está relacionada à sua concentração em estratos populacionais de



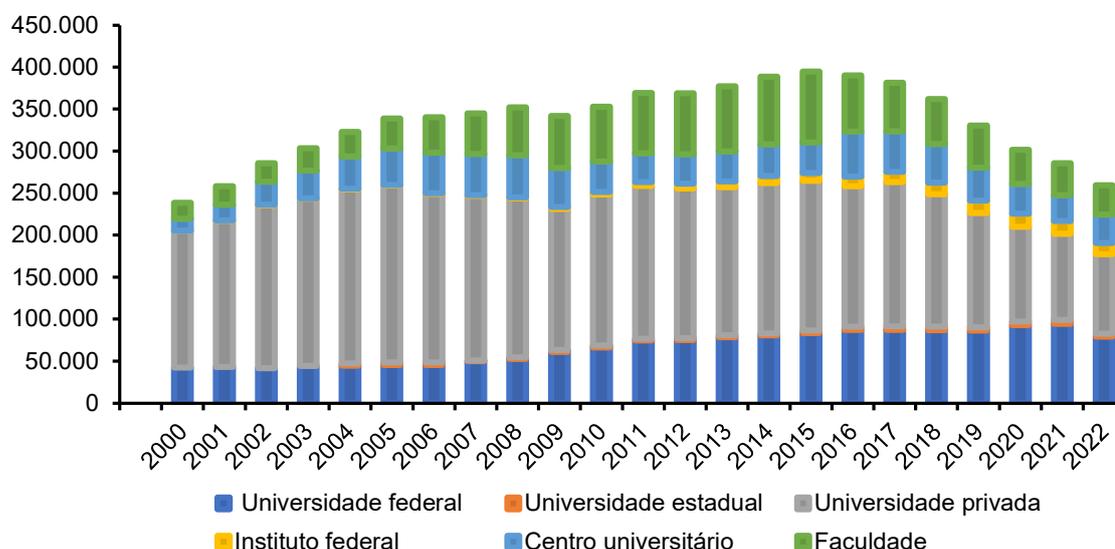
baixa renda e ao acesso desigual à educação básica de qualidade, o que limita o acesso desses grupos étnicos ao ensino superior presencial.<sup>16</sup>

#### 4.6 Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presenciais

O Gráfico 9 mostra a evolução do número de matrículas em cursos presenciais de graduação, por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2000 e 2022.

Gráfico 9

Número de matrículas em graduação presencial, por tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

De 2000 a 2022, o número de matrículas presenciais nas IES gaúchas cresceu de 238.263 para 259.423, resultando em um aumento de 8,9%. No entanto, é preciso observar que, depois de um período inicial de crescimento, o número de matrículas presenciais tem experimentado uma tendência de queda. Após vários anos de expansão, até atingir um pico de 394.678 no ano de 2015, esse indicador começou a sofrer sucessivos recuos, ano após ano. Isso pode ser explicado por vários fatores, entre eles, a crise econômica que se instalou no Brasil a partir do ano de 2014 (Crise [...], 2017; Barbosa Filho, 2017), que reduziu a renda dos trabalhadores e aumentou o desemprego, afetando principalmente o acesso ao ensino superior privado. Outro fator que explica a recente tendência de queda do indicador é a expansão acelerada dos cursos superiores à distância, mais acessíveis em termos financeiros.

Mancebo (2017) analisa a crise econômica ocorrida no Brasil, durante o governo Dilma Rousseff, especialmente entre 2014 e 2016, e seu impacto no ensino superior. A crise, marcada por recessão econômica, desemprego crescente e redução de renda, afetou diretamente o acesso à educação, especialmente, no caso do Rio Grande do Sul, nas universidades privadas e comunitárias, que têm grande dependência financeira das mensalidades pagas pelos estudantes. O aumento da inadimplência nas

<sup>16</sup> Augustin *et al.* (2021) mostram que, para dados de 2014, o percentual de pretos (6%) no total de ingressantes na educação à distância era maior do que o verificado no ensino presencial (4,9%), nas IES do Rio Grande do Sul. Por outro lado, no caso dos pardos, ocorria o contrário (6,4% versus 7,8%). Não foi constatada diferença entre as duas modalidades de ensino no que diz respeito à proporção de brancos (86,6% e 86,8%).



mensalidades, decorrente da crise, impactou negativamente as receitas das instituições privadas. Esse cenário contribuiu significativamente para a queda nas matrículas no ensino superior, tanto no Brasil, em geral, quanto especificamente no Rio Grande do Sul. Como pode ser visto no Gráfico 9, a tendência de queda nas matrículas das IES gaúchas se acentuou nos anos seguintes, incluindo o período da pandemia de COVID-19.

A diminuição de verbas públicas de financiamento, como o Fies, como explicado anteriormente, foi um fator central da evasão de estudantes. Muitas instituições de ensino superior comunitário no estado, como a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e a Universidade do Vale do Taquari (Univates), registraram uma perda expressiva de alunos (entre 45% e 60%) nos últimos anos, fato atribuído também ao impacto da crise econômica e à oferta crescente de cursos à distância com mensalidades mais baixas, o que tornou o ensino superior presencial menos acessível para muitos brasileiros (Zanini, 2022). A combinação de políticas econômicas que falharam em manter a sustentabilidade fiscal do país agravaram as dificuldades, já existentes, de manutenção de programas sociais e educativos. Esse contexto de retração econômica fez com que as instituições enfrentassem dificuldades financeiras, o que, por sua vez, se refletiu na capacidade de atrair e reter estudantes. Portanto a crise de 2014-2016 teve um impacto profundo no ensino superior do país, com desdobramentos que se estendem até o presente, especialmente nas instituições privadas e comunitárias, que sofreram grandes perdas em suas matrículas, como observado no Rio Grande do Sul.

Em termos de participação relativa do número de matrículas em IES públicas e em IES privadas sobre o total, em 2000, os percentuais eram de 17,89% e de 82,11% respectivamente. Em 2022, os percentuais passaram a ser de 37,13% e de 62,87%, o que mostra que a participação das IES públicas no total de matrículas aumentou significativamente e que a meta de 40% do total de novas matrículas na rede pública de ensino superior para o ano de 2024 estabelecida pelo PNE de 2014 ficou próxima de ser alcançada no Rio Grande do Sul.

Quanto ao percentual de matrículas por tipo de IES, houve ampliação significativa de participação das universidades federais (de 17,78% para 30,58%), dos institutos federais (de 0,11% para 5,24%), dos centros universitários (de 5,89% para 12,99%) e das faculdades (de 7,87% para 13,48%). Em contrapartida, houve declínio expressivo da participação relativa das universidades privadas (68,33% para 36,39%). Dessa forma, a combinação de aumento expressivo de participação de matrículas nas IFES e de queda acentuada de matrículas nas universidades privadas, que se acentuou após a crise econômica de 2014-2016, sobre o total de matrículas tornou possível que a meta de 40% de novas matrículas em IES públicas estabelecida no PNE de 2014 esteja próxima de ser atingida.

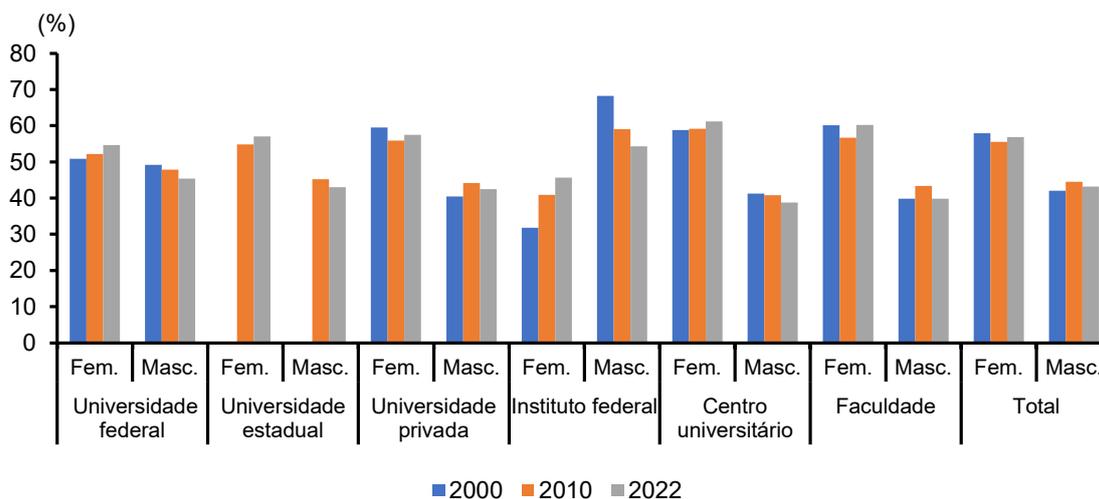
O Gráfico 10 mostra o percentual de matrículas, por sexo e por tipo de IES, para os anos de 2000, 2010 e 2022. Os percentuais de matrículas do sexo feminino, comparativamente com os do sexo masculino, foram de 57,96%, 55,52% e 56,85% nos anos de 2000, 2010 e 2022. As universidades privadas foram as únicas IES em que houve diminuição dos percentuais de matrículas do sexo feminino entre 2000 e 2022: de 59,54% para 57,52%. Os percentuais de matrículas de mulheres se mantiveram superiores aos dos homens nos diversos tipos de IES gaúchas, exceto nos institutos federais. No entanto, esses percentuais, nessas instituições, apresentaram tendência de declínio entre 2000 e 2022, com a contrapartida do aumento dos percentuais de matrículas de mulheres. Por outro lado, no ano de 2022, o maior percentual de matrículas do sexo feminino foi registrado e isso ocorreu nos centros universitários: 61,22%. O número total de matrículas de mulheres aumentou de 138.097 para 147.483, resultando em



um crescimento de 6,8%, inferior à expansão do número de matrículas de homens, que foi de 11,8% no período (de 100.166 para 111.940).

Gráfico 10

Matrículas de graduação presencial, por sexo e tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2000, 2010 e 2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

Os percentuais de matrículas em cursos de graduação presenciais, por raça/cor<sup>17</sup> e por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2010 e de 2022, estão representados no Gráfico 11. Algumas observações merecem ser mencionadas com base nesse gráfico:

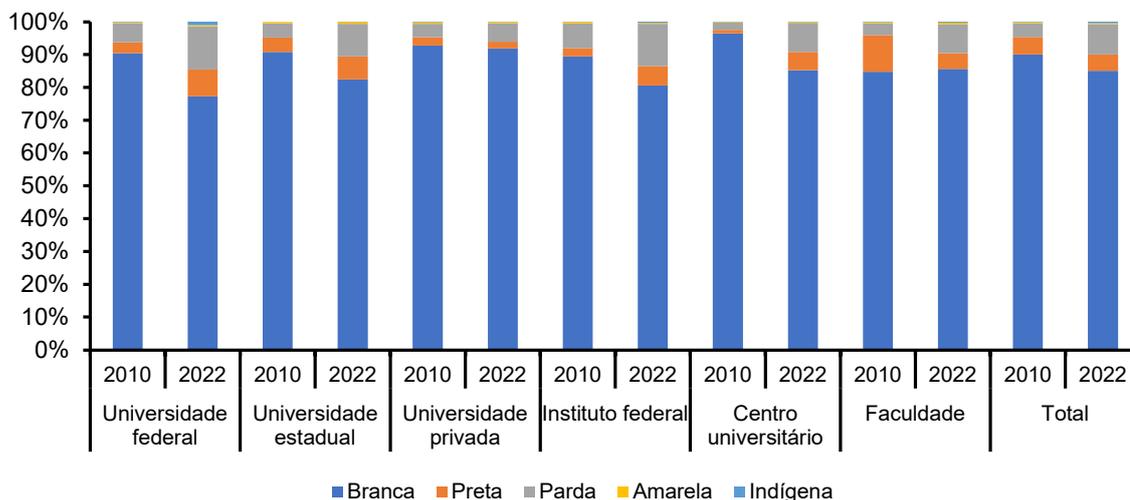
- universidades federais** – houve uma significativa redução do percentual de matriculados brancos (de 90,43% para 77,30%). Essa redução teve como contrapartida o crescimento, no período, da diversidade racial nas matrículas. A participação dos matriculados pretos cresceu de 3,27% para 8,12%. Os pardos aumentaram de 5,82% para 13,16%. Os amarelos e os indígenas elevaram sua participação conjunta de 0,49% para 1,42%;
- centros universitários** – de modo idêntico ao que ocorreu no caso dos ingressantes, houve uma queda significativa da participação de matriculados brancos (96,38% para 85,20%). Por outro lado, ocorreu um expressivo crescimento da participação de pardos (de 2,20% para 8,85%) e de pretos (de 1,14% para 5,55%). Os indígenas e os amarelos também tiveram aumento da sua participação (de 0,29% para 0,40%).

<sup>17</sup> Esses percentuais consideram apenas aqueles que se autodeclararam integrantes de determinada raça/cor. Foram excluídos os ingressantes que não declararam a raça/cor ou que cujos dados não estavam disponíveis.



Gráfico 11

Matrículas em graduação presencial, por raça/cor e tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2010 e 2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

Em 2010, o número de matrículas de não brancos nos cursos presenciais das IES públicas foi de 2.044: 2,22% do total de 91.998 matrículas. Em 2022, o número de matrículas de não brancos aumentou para 18.965: 8,17% do total de 232.108 matrículas, isto é, entre 2010 e 2022, mais do que triplicou a participação relativa de grupos não brancos nas matrículas, em IES públicas (aumento de 267,7%). Em contraste, nas IES privadas, em 2010, o número total de matrículas de não brancos foi de 7.143: 7,76% do total. Em 2022, esse número cresceu para 15.748, mas representou 6,78% do total, resultando em uma redução de 12,6% na representatividade desses grupos nas IES privadas. Em resumo, os dados do Gráfico 11 mostram que, entre 2010 e 2022, de modo idêntico ao que ocorreu no caso do perfil de ingressantes, houve um expressivo aumento da diversidade racial nas matrículas, em IES públicas, e uma redução dessa diversidade nas IES privadas.

A Tabela 3 compara o perfil racial das matrículas em cursos de graduação presenciais do Rio Grande do Sul, nos anos de 2010 e 2022, com os percentuais de raça da população gaúcha recenseada nesses dois anos.

Tabela 3

Percentual de matrículas em graduação presencial, por raça/cor e perfil racial do Censo, nas instituições de ensino do Rio Grande do Sul — 2010 e 2022

RAÇA	2010			2022		
	Matrículas	Participação Relativa no Censo	Diferença	Matrículas	Participação Relativa no Censo	Diferença
Branca .....	90,01	83,23	6,78	85,04	78,42	6,62
Parda .....	4,13	10,57	-6,44	9,18	14,67	-5,49
Preta .....	5,31	5,57	-0,26	4,98	6,52	-1,54
Amarela .....	0,17	0,31	-0,14	0,41	0,31	0,10
Indígena .....	0,38	0,33	0,05	0,38	0,07	0,31

Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).



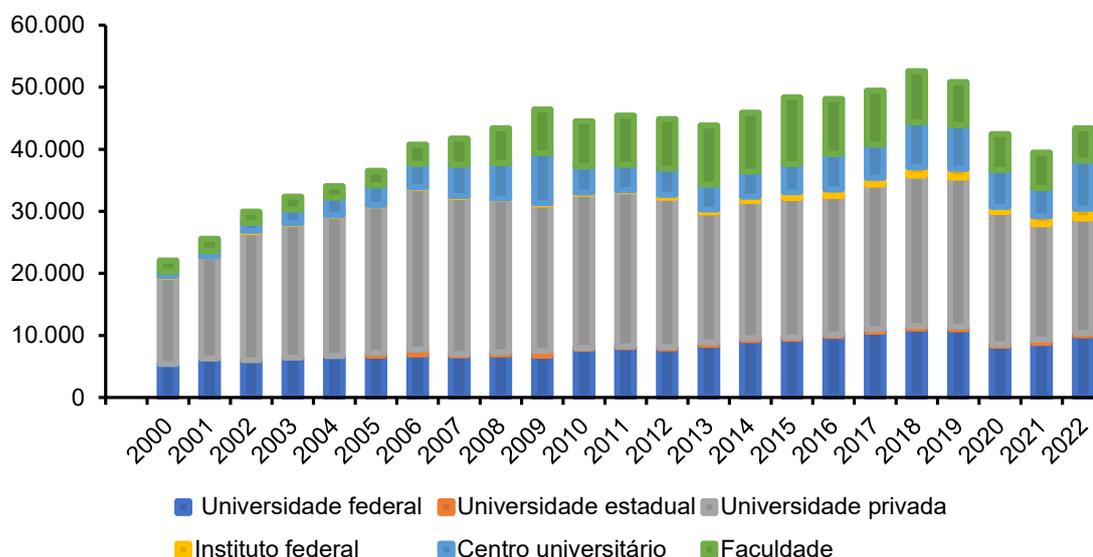
Houve uma redução do percentual de matrículas de brancos e uma leve diminuição da sobrerrepresentação dessa raça, que foi de 6,78% para 6,62%. No caso dos pretos, houve aumento da sub-representação: de -0,26% para -1,54%. Os pardos reduziram sua sub-representação de -6,44% para -5,49%. As matrículas de indígenas estavam tenuamente sub-representadas em 2010 (-0,14%) e, em 2022, se tornaram levemente sobrerrepresentadas (0,10%). Por último, os amarelos aumentaram sua sobrerrepresentação para 0,31%.

#### 4.7 Evolução do número de concluintes em cursos de graduação presenciais

O Gráfico 12 apresenta o número de concluintes em cursos de graduação presenciais, por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2000 e 2022.

Gráfico 12

Número de concluintes de graduação presencial, por tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

O número de concluintes dos cursos de graduação presenciais cresceu 96,3% no período: foi de 22.096 em 2000 para 43.374 em 2022. Os diferentes tipos de IES apresentaram comportamentos distintos nesse indicador. Os institutos federais tiveram a maior expansão percentual (1.673,9%): de 88 para 1.561 concluintes. Os centros universitários também tiveram um aumento acentuado (1.035,3%): de 682 para 7.743 formandos. As faculdades registraram uma expansão de 185,2%: de 1.827 para 5.211 concluintes. As universidades federais tiveram crescimento de 85,9% no indicador: de 5.407 para 10.053. Por outro lado, as universidades privadas registraram o menor crescimento: de 14.092 para 18.452 formandos, resultando em um aumento de 30,9%.

Em 2000, os percentuais de concluintes em IES públicas e em IES privadas sobre o total eram de 24,87% e de 75,13% respectivamente. Em 2022, esses percentuais passaram a ser de 27,58% e de 72,42%, indicando um modesto aumento de participação de concluintes oriundos de IES públicas sobre o total.

Quanto à participação relativa no total de concluintes de cada tipo de IES, ocorreu aumento de participação dos institutos federais (de 0,39% para 3,59%), dos centros universitários (de 3,09% para



17,85%) e das faculdades (de 8,26% para 12,01%). Por outro lado, houve uma pequena queda na participação relativa das universidades federais (de 24,47% para 23,17%) e uma redução expressiva de participação das universidades privadas no total de concluintes (de 63,77% para 42,55%).

A expansão do número de concluintes tem um impacto direto no mercado de trabalho, que recebe mais profissionais formados. Por outro lado, diante do quadro de modesto crescimento econômico das duas últimas décadas no Rio Grande do Sul<sup>18</sup>, esse aumento da oferta de mão de obra qualificada pode gerar desafios relacionados à empregabilidade. Uma maior competição por vagas de emprego pode resultar em dificuldades de absorção dos concluintes dos cursos de graduação em alguns setores em que a oferta de profissionais excede a demanda do mercado. Assim, essa possível saturação em algumas áreas profissionais implica a necessidade de redirecionar a oferta de vagas das IES para cursos com maior demanda.

No Gráfico 12, pode ser observado que, após anos de uma tendência de crescimento, houve uma queda do número de concluintes a partir de 2019 e, principalmente, a partir de 2020, como um possível reflexo direto da pandemia de COVID-19. Enquanto, em 2019, o número de concluintes foi de 50.848, em 2020, ano de eclosão da crise sanitária, o indicador recuou em 16,5%: foi para 42.435. Na sequência, uma nova queda ocorreu em 2021, quando foi para 39.463 formandos. Em 2022, houve uma leve recuperação no indicador, que aumentou para 43.374. A pandemia causou interrupções no calendário acadêmico, desafios no ensino remoto e aumento das restrições econômicas tanto para as IES quanto para os estudantes. O impacto da crise sanitária, em termos de número de concluintes, poderá ainda ter repercussões durante alguns anos, e a recuperação da tendência anterior de crescimento do indicador pode depender de uma série de fatores, como investimentos na infraestrutura das IES e medidas de recuperação econômica que viabilizem o retorno dos estudantes aos cursos presenciais e a conclusão dos seus cursos.

Por último, o Gráfico 12 sinaliza que, para retomar o crescimento sustentável do número de concluintes, pode ser necessário que as IES tenham de investir em políticas de acesso e permanência estudantil. Além disso, a ampliação de programas de estágio e parcerias com o setor privado pode facilitar a transição dos estudantes para o mercado de trabalho, garantindo uma educação alinhada às demandas do mercado. Outra questão importante para o futuro é o foco na oferta de cursos com maior demanda, que podem proporcionar melhores oportunidades de inserção profissional e reduzir a saturação de áreas com excesso de formandos.

O Gráfico 13 apresenta o número de concluintes em cursos de graduação presenciais no Rio Grande do Sul, por sexo e por tipo de IES, para os anos de 2000, 2010 e 2022. Nesses anos, os percentuais de concluintes do sexo feminino, em comparação com os do sexo masculino, foram de 61,88%, 60,50% e 60,02% respectivamente e se mantiveram superiores nos diversos tipos de IES gaúchas, exceto nos institutos federais. Contudo, também nesse caso, a tendência foi de redução dos percentuais de homens e de aumento dos percentuais de mulheres. As universidades privadas, em contraste com os demais tipos de IES, tiveram redução dos percentuais de mulheres concluintes entre

---

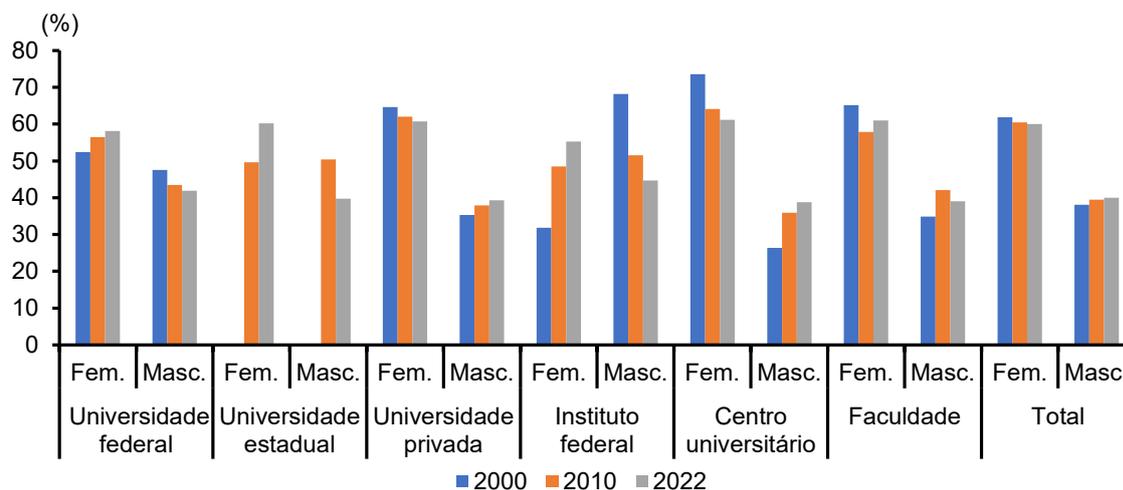
<sup>18</sup> Segundo dados do Departamento de Economia e Estatística da Secretaria do Planejamento, Governança e Gestão do estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2024), a taxa média de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) estadual foi de apenas 1,72% entre 2002 e 2021. Se for considerado o período que vai de 2014, ano inicial da crise econômica do governo Dilma, até 2021, a taxa média de crescimento econômico foi negativa (-0,1%).



2000 e 2022: de 64,67% para 60,70%. Em 2022, houve o maior percentual de concluintes do sexo feminino, o qual se deu nos centros universitários: 61,19%.

Gráfico 13

Concluintes de graduação presencial, por sexo e tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2000, 2010 e 2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

Em termos absolutos, no ano 2000, 13.729 mulheres concluíram cursos de graduação presenciais, e, em 2022, o número aumentou para 26.033, resultando em um crescimento de 89,6%. Por outro lado, o número de concluintes homens aumentou de 8.367 para 17.341 no período (crescimento de 107,3%). A predominância de mulheres concluintes em cursos de graduação sinaliza uma maior ocupação feminina em cargos de liderança e posições de destaque em diferentes áreas profissionais do mercado de trabalho gaúcho.

Os percentuais de concluintes dos cursos de graduação presenciais, por raça/cor<sup>19</sup> e por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2010 e 2022, estão representados no Gráfico 14. Algumas observações merecem ser mencionadas com base nos dados desse gráfico:

- universidades federais** – assim como ocorreu no caso de ingressantes e de matrículas da raça branca, houve uma expressiva queda do percentual de concluintes brancos (de 94,48% para 80,20%). Por outro lado, os percentuais de concluintes das demais raças cresceram significativamente, principalmente de pretos (de 1,57% para 6,47%) e de pardos (de 3,56% para 12,45%). Em termos absolutos, o número de concluintes pretos aumentou de apenas 37 de um total de 2.357 formandos com autodeclaração de raça em 2010 para 591 em um total de 9.128 com autodeclaração em 2022. Os concluintes pardos aumentaram de 84 para 1.136 no mesmo contexto;
- universidade estadual (UERGS)** – os concluintes brancos reduziram sua participação de 93,75% para 86,91%, de forma inversa ao aumento da participação de pretos (de 4,69% para 6,18%) e de pardos (de 1,56% para 6,91%). Houve apenas 1 concluinte pardo, em 2010, em

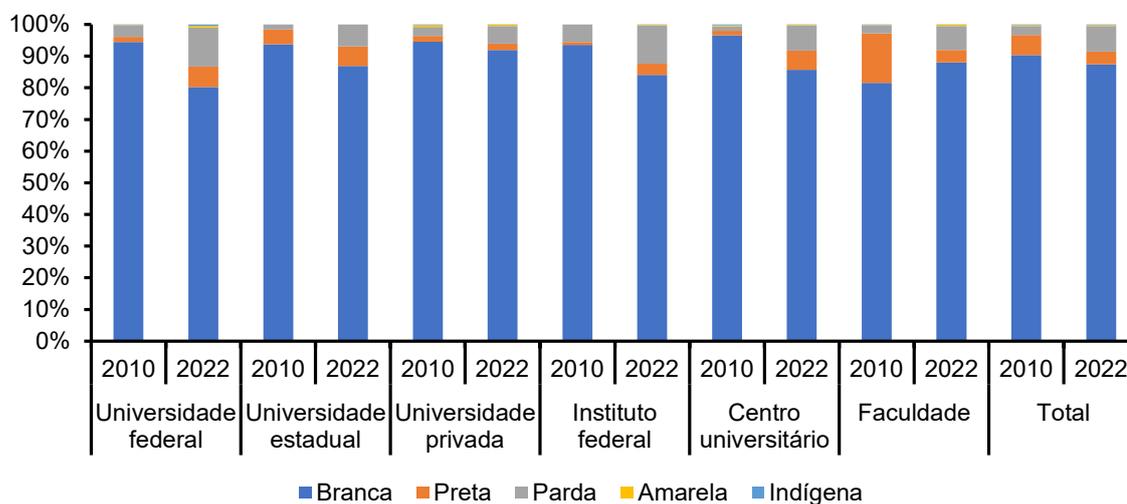
<sup>19</sup> Esses percentuais consideram apenas aqueles que se autodeclararam integrantes de determinada raça/cor. Foram excluídos os ingressantes que não declararam a raça/cor ou que cujos dados não estavam disponíveis.



- 64 concluintes com autodeclaração. Em 2022, foram 19 em 275. Não houve concluintes amarelos e indígenas em 2010 e 2022.
- c) **institutos federais** – os resultados são semelhantes aos das universidades federais. Os concluintes brancos diminuíram sua participação (de 93,52% para 84,05%). Os pardos aumentaram de 5,56% para 12,02%, e os pretos quadruplicaram sua participação (de 0,93% para 3,60%). Os amarelos e os indígenas cresceram de 0% para 0,34%. Em 2010, apenas 1 formando da raça preta concluiu o curso em um total de 108 concluintes com autodeclaração. Em 2022, foram contados 53 formandos pretos em um total de 1.453 matriculados. Os concluintes pardos aumentaram de 6 para 177 em idêntico período;
  - d) **centros universitários** – houve redução expressiva da participação de concluintes brancos (de 96,61% para 85,72%). Por outro lado, os pretos aumentaram de 1,41% para 5,99%, e os pardos, de 1,41% para 7,96%. Em 2010, somente 10 pardos concluíram seus cursos em um total de 707 concluintes com autodeclaração racial. Em 2022, os formandos pardos foram 526 em um total de 6.609 concluintes com autodeclaração. Os concluintes pretos aumentaram de 10 para 396 em idêntico contexto;
  - e) **faculdades** – os pardos tiveram aumento na representação (de 2,57% para 7,60%). O destaque negativo foi a redução do percentual de pretos concluintes, que foi de 15,64% para 3,92%.

Gráfico 14

Concluintes de graduação presencial, por raça/cor e tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2010 e 2022



Fonte dos dados brutos: Inep (2022a).

No ano de 2022, as universidades privadas registraram o maior percentual de concluintes que se autodeclararam brancos: 91,93%. As universidades federais registraram o maior percentual de concluintes pardos (12,45%), pretos (6,47%) e indígenas (0,3%). O segundo maior percentual de pretos foi da UERGS (6,18%). Os institutos federais tiveram o segundo maior percentual de concluintes da cor parda (12,02%). O aumento da diversidade racial, no período analisado, entre os concluintes das IES públicas gaúchas sinaliza, nesse contexto, o impacto positivo dos programas de cotas adotados pelo governo federal nos anos recentes (Ristoff, 2014; Lopes *et al.*, 2021).



Em 2010, o número de concluintes não brancos nos cursos presenciais das IES públicas gaúchas foi de 141 (1,46% do total de 9.649 formandos). Em 2022, foram registrados 2.078 concluintes não brancos (5,2% do total de 39.980 formandos). Assim, no período, houve uma expansão de quase quatro vezes da participação relativa desse grupo nas IES públicas. No caso das IES privadas, em 2010, o número de concluintes não brancos foi de 788 (8,17% do total). Em 2022, esse número foi para 2.950 (7,38% do total), resultando em uma queda de 9,6% na participação relativa de grupos não brancos nas IES privadas.

A Tabela 4 mostra uma comparação do perfil racial dos concluintes da graduação presencial do Rio Grande do Sul, nos anos de 2010 e 2022, com os percentuais do Censo racial da população gaúcha nesses dois anos.

Tabela 4

Percentual de concluintes de graduação presencial, por raça/cor e perfil racial do Censo, nas instituições de ensino do Rio Grande do Sul — 2010 e 2022

RAÇA	2010			2022		
	Concluintes	Participação Relativa no Censo	Diferença	Concluintes	Participação Relativa no Censo	Diferença
Branca .....	90,37	83,23	7,14	87,42	78,42	9,00
Parda .....	2,85	10,57	-7,72	8,03	14,67	-6,64
Preta .....	6,31	5,57	0,74	4,01	6,52	-2,51
Amarela .....	0,18	0,31	-0,13	0,17	0,31	-0,14
Indígena .....	0,29	0,33	-0,04	0,37	0,07	0,30

Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).  
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).

De acordo com a Tabela 4, houve redução do percentual de concluintes da raça branca, mas a sobrerrepresentação dessa raça, em termos de ingresso, teve um crescimento de 7,14% para 9%, em decorrência de o declínio do percentual de concluintes brancos, no período, ter ocorrido em velocidade menor comparativamente com a redução do percentual de brancos na população recenseada. Os pardos tiveram diminuição na sub-representação (de -7,72% para -6,64%). Os indígenas apresentaram estabilidade nos percentuais. Os amarelos passaram a ter sobrerrepresentação em 2022. De modo inverso, os pretos, que estavam sobrerrepresentados em 2010 (0,74%), passaram a ter sub-representação em 2022 (-2,51%). A persistência da sub-representação de pretos e pardos entre os concluintes de cursos de graduação presenciais indica dificuldades de permanência desses grupos no ensino superior, relacionadas a questões já discutidas anteriormente.<sup>20</sup>

## 5 Considerações finais

A taxa de escolarização líquida da graduação no Rio Grande do Sul atingiu um percentual de 26,6% em 2022. Embora ainda esteja aquém da taxa estipulada pelo PNE de 2014 para o ano de 2024 (33%), de acordo com os critérios de Trow (2005), em termos de acesso, o ensino superior gaúcho está

<sup>20</sup> Usando dados de 2019, Augustin *et al.* (2021) mostram que o percentual de pretos (4,8%) no total de concluintes na educação à distância era maior do que o percentual desse grupo no ensino presencial (3,6%), nas IES gaúchas. Situação idêntica ocorreu no caso dos pardos (8,3% versus 7% respectivamente). Por outro lado, a participação relativa dos brancos foi menor na educação à distância (85,5%) do que no ensino presencial (88,7%).



próximo de se consolidar como um sistema massificado (30% de taxa de matrícula líquida). Outro resultado importante é que, em 2022, a participação de novas matrículas no sistema público de ensino superior alcançou 37,13% do total, próximo da meta estabelecida pelo PNE de 2014 para o ano de 2024 (40%). No ano 2000, o indicador era de apenas 17,89%, resultando em um crescimento de 107,5% no período. Assim, em pouco mais de duas décadas, a participação de novas matrículas em IES públicas sobre o total, no Rio Grande do Sul, mais do que dobrou.

O avanço rumo a um sistema de ensino superior massificado, conforme conceituado por Trow, é importante para o Rio Grande do Sul. A rápida expansão da EaD tem sido um elemento chave nessa transição para um sistema de educação superior massificado. Entretanto, é indispensável que esse crescimento seja acompanhado de políticas que abordem, de forma eficaz, aspectos como qualidade, infraestrutura, evasão, retenção, inclusão e permanência dos estudantes nos cursos. Isso garantirá que o aumento das taxas de matrículas gere benefícios sociais e econômicos significativos, posicionando o ensino superior como um verdadeiro motor para o desenvolvimento econômico sustentável e equitativo; caso contrário, o impacto positivo dessa expansão será limitado, resultando em um sistema disfuncional, com cursos bem avaliados restritos a uma minoria e uma educação massificada de baixa qualidade para a maioria, o que poderá intensificar as desigualdades socioeconômicas já existentes.

O ensino superior no Rio Grande do Sul, pela evolução do número de IES, cursos, vagas, inscritos, ingressantes, matrículas e concluintes, cresceu de forma significativa no período entre 2000 e 2022, conforme demonstrado neste trabalho. Esse crescimento foi impulsionado principalmente pela expansão do número de instituições privadas e da EaD.

Já a plena consolidação de uma maior representatividade feminina no ensino superior do Rio Grande do Sul é um processo que traz consigo uma série de impactos positivos, perspectivas promissoras e desafios que precisam ser enfrentados de forma conjunta por toda a sociedade. Por meio de um esforço coletivo, é possível construir um futuro mais justo e menos desigual para todos, em que as mulheres tenham oportunidades de desenvolvimento e sucesso idênticas às dos homens.

Por último, no que concerne à composição racial dos cursos de graduação presenciais, os indicadores sinalizaram um desequilíbrio significativo. Os estudantes brancos e, principalmente, os amarelos estão sobrerrepresentados, superando as respectivas proporções que têm na população geral, conforme dados do Censo. Em contrapartida, os pretos e os pardos, em geral, estão sub-representados no ingresso, na permanência e na conclusão dos estudos. Apesar de persistirem desigualdades significativas na representatividade racial, no ensino superior do Rio Grande do Sul, essas disparidades diminuíram durante o período analisado. É fundamental entender as origens dessas desigualdades e buscar soluções que assegurem o acesso com equanimidade a oportunidades educacionais de qualidade para todas as pessoas. A ampliação da oferta de programas de inclusão para pretos, pardos e indígenas poderia ser uma dessas soluções, assim como buscar a implementação de parcerias público-privadas para investimento na melhoria da infraestrutura das IFES, que têm se destacado, nos anos recentes, no aumento da diversidade étnica do seu alunado ao adotarem políticas de ação afirmativas.



## Referências

ALVES, D. F.; CARVALHO, C. H. A. de. O impacto da expansão do Fies entre 2010 e 2017 no Cumprimento Estratégico 12.6 do PNE (2014-2024). **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 6., p.1-12, 2020. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90497>. Acesso em: 9 jul. 2024.

AUGUSTIN, A. C.; MENEZES, D.; OLIVEIRA, L. L. S. de; AGRANONIK, M.; OLIVEIRA JÚNIOR, R. C. G. DE; CAMPELO, R. G.; GRASSI, A. C. S.; SILVA, H. S. da; ANJOS, G. dos. **Panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SPGG/DEE, 2021. Disponível em:  
<https://dee.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/18175612-relatorio-tecnico-dee-panorama-das-desigualdades-de-raca-cor-no-rio-grande-do-sul.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

BARBOSA FILHO, F. de H. A crise econômica de 2014/2017. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 89, p. 51-60, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/BD4Nt6NXVr9y4v8tqZLJnDt/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais – Reuni. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados sobre número de novos contratos e gastos com o Fies**. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fies>. Acesso em: 9 julho 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2001a. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil 2001b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2005b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm). Acesso em: 8 fev. 2024.



BRASIL. **Lei n.º 12.688, de 18 de julho de 2012.** Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); Institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); [...]. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2012a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12688.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12688.htm). Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2012b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade!** Período de 2003 a 2006. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni: reestruturação e expansão das universidades federais.** Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rio Grande do Sul receberá cinco novos campi de institutos federais.** Brasília, DF: MEC, mar. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/rio-grande-do-sul-recebera-cinco-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 9 julho 2024.

BRASIL. Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, [...]. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/SISUPortariaNormativa2.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CAMPOLINA, B.; DINIZ, C. C. Crise global, mudanças geopolíticas e inserção do Brasil. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 34, n. 4, p. 638–655, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/FwSql5BmzQ3S9HpszrflJSN/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber.** Tradução: Guilherme J. de F. Teixeira. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126819>. Acesso em: 26 maio 2025.

CASTRO, A. M. D. A.; ARAÚJO, N. G. Educação superior no Brasil e a utilização da educação a distância como estratégia de expansão e massificação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [Rio de Janeiro], v. 34, n. 1, p. 189–209, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/80574>. Acesso em: 21 maio 2025.



CRISE econômica reduz número de matrículas na rede privada de ensino superior. [Locução de]: Dayana Vitor. Brasília: EBC, 31 ago. 2017. *Podcast*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2017-08/crise-economica-reduz-numero-de-matriculas-na-rede>. Acesso em: 21 maio 2015.

FIGUEIREDO, A. M.; LIMA, K. C.; MASSUDA, A.; AZEVEDO, G. D. Políticas de ampliação do acesso ao ensino superior e mudança no perfil de egressos de medicina no Brasil: um estudo transversal. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 09, p. 3751-3762, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022279.07092022>. Acesso em: 1.º out. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6. ed, São Paulo: Atlas, 2008.

GUSSO, D. A.; NASCIMENTO, P. A. M. M. **Evolução da formação de engenheiros e profissionais técnico-científicos no Brasil entre 2000 e 2012**. Brasília: IPEA (Texto para Discussão n. 1982). Disponível em: <https://www.econstor.eu/handle/10419/121641>. Acesso em 1.º out. 2024.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

IBGE. **Panorama do Censo 2022 IBGE**. [Rio de Janeiro]: IBGE, [2024]. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 16 out. 2024.

INEP. **Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/dicionario\\_de\\_indicadores\\_educacionais\\_formulas\\_de\\_calculo.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf). Acesso em: 5 maio 2025.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2022**. [Brasília]: Inep, [2022a]. Disponível em: [www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior](http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior). Acesso em: 8 mar. 2024.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. [Brasília]: Inep, [2022b]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em: 8 de mar. 2024.

LOPES, R. A.; SILVA, G. H. G.; FERREIRA, E. B. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [Brasília], v. 102, n. 260, p. 148–176, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.3961>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 205–225, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WFgZf9XLF5RNnB9mjYdN8Mr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 set. 2024.



MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 875-892, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176927>. Acesso em: 18 set. 2024.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvwkGxsJqg7vSCC4xk/>. Acesso em: 20 set. 2024.

MARTELETO, L. J. Educational inequality by race in Brazil, 1982-2007: structural changes and shifts in racial classification. **Demography**, v. 49, n. 1, 2012, p. 337-58. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3698049/>. Acesso em: 2 maio 2025.

MARTINS, C. B. Reconfiguração do ensino superior em tempos de globalização. **Educação & Sociedade**, v. 42, p.1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QdchGgZpwjDrCJnVyhsv7Vj/>. Acesso em: 1.º out. 2024.

NIEROTKA, R. L.; BONAMINO, A. M. C. de; CARRASQUEIRA, K. Acesso, evasão e conclusão no ensino superior público: evidências para uma coorte de estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2023a, v. 31, n. 118, p. 1-25. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399574837008>. Acesso em: 29 abr. 2025.

NIEROTKA, R. L.; SALATA, A.; MARTINS, M. K. Fatores associados à evasão no ensino superior: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 23 ago. 2023b. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9961>. Acesso em: 29 abr. 2025.

OECD. How does the earnings advantage of tertiary-educated workers evolve across generations? **Education Indicators in Focus**, n. 62, [Paris], OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/3093362c-en>. Acesso em: 30 set. 2024.

OLIVEIRA, L. L. S de. A interiorização do ensino superior no Rio Grande do Sul. **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 81-96, 2017. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/indicadores/article/download/3848/3803>. Acesso em: 16 out 2024.

OLIVEIRA, L. L. S. de. Análise da evolução do ensino superior no Rio Grande do Sul no século XXI. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10217>. Acesso em: 15 maio 2025.

OLIVEIRA, L. L. S. de. Análise e perspectivas da educação superior à distância no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: SPGG/DEE, 2025. (Nota Técnica n. 111). No prelo.

OLIVEIRA, L. L. S de. Evolução da oferta e da demanda de vagas no ensino superior do RS: uma análise comparativa. **Researchgate**, 2016. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/376516785\\_Evolucao\\_da\\_Oferta\\_e\\_da\\_Demanda\\_de\\_Vagas\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_do\\_RS\\_Uma\\_Analise\\_Comparativa](https://www.researchgate.net/publication/376516785_Evolucao_da_Oferta_e_da_Demanda_de_Vagas_no_Ensino_Superior_do_RS_Uma_Analise_Comparativa). Acesso em: 16 out. 2024.



OLIVEIRA, L. L. S de. Reformas recentes no ensino superior brasileiro como fatores determinantes de sua expansão no Rio Grande do Sul. **SSRN**, 18 dez. 2018. Disponível em:

<https://ssrn.com/abstract=3279003>. Acesso em: 16 out. 2024.

QUEDA no número de inscritos no Enem é a primeira desde 2008. **R7 Educação**. [São Paulo], 24 fev. 2024. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/queda-no-numero-de-inscritos-no-enem-e-a-primeira-desde-2008-09062015>. Acesso em: 3 jul. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n.º 14.705, de 25 de junho de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, [...]. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, Gabinete de Consultoria Legislativa, 2020. Disponível em: [https://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid\\_IdNorma=62157](https://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=62157). Acesso em: 16 out. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **PIB RS Anual** (Série Histórica 2002-2021). Porto Alegre: SPGG/DEE, 2024. Disponível em: <https://dee.rs.gov.br/pib-anual>. Acesso em: 27 set. 2024.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 19, n.3, p. 723–747, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>. Acesso em: 12 junho 2024.

RYBALKO, A.; KOCHETKOVA, I.; KIN, O.; LIULCHAK, S.; KHMIL, N. Ensino a distância 2023: tendências, desafios, problemas. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, [Araraquara], v. 27, n. esp. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18583>. Acesso em: 3 out. 2024.

SALA, M.; PIOLLI, E.; HELOANI, R. O dilema do (des)emprego dos formados na educação superior no Brasil. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10163>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SALLUM JÚNIOR., B. Governo Collor: o reformismo liberal e a nova orientação da política externa brasileira. **Dados**, v. 54, n. 2, p. 259–288, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/7BMbZ7ST57dTbGbbXvLY6vb/>. Acesso em: 15 set. 2024.

SALLUM JÚNIOR, B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social – Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v.11, n.2, p.23-47, out. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dMdBTK3MtbCJBkNqZWWh48p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2018.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 29 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 18 set. 2024.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867–889, out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV7q5gHBRkDSLrGXr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 set. 2024.



SILVA, D. B. da; FERRE, A. A. de O.; GUIMARÃES, P. S.; LIMA, R.; ESPINDOLA, I. B. Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. **Avaliação** – Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 27, n. 2, p. 248–259, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/5086>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, P. T. de F. e; SAMPAIO, L. M. B. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **RAP** – Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 56, n. 5, p. 603–631, set.-out. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/87932>. Acesso em: 1.º out. 2024.

TROW, M. A. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access**: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>. Acesso em: 25 set. 2024.

YANO, N. M.; MONTEIRO, S. Mudanças institucionais na década de 1990 e seus efeitos sobre a produtividade total dos fatores. In: XXXVI ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 2008, Salvador. **Anais ...** Disponível em: <https://econpapers.repec.org/paper/anpen2008/200807211610100.htm>. Acesso em: 13 set. 2024.

ZANINI, G. Ensino superior privado perdeu entre 45% e 60% dos estudantes. **Extra Classe**, 9 ago. 2022. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/08/ensino-superior-privado-perdeu-entre-45-e-60-dos-estudantes/>. Acesso em: 21 maio 2025.

