



## **Políticas de inclusão, permanência e sucesso acadêmico: os casos de Portugal e Brasil**

**Claisy Marinho-Araújo<sup>1</sup>, Leandro S. Almeida<sup>2</sup>, Alexandra R. Costa<sup>3</sup>, & Amélia Caldeira<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Minho, Portugal.

<sup>3</sup> CIETI/Instituto Superior de Engenharia do Porto, P. Porto, Portugal.

<sup>4</sup> LEMA/SYSTEC/Instituto Superior de Engenharia do Porto, P. Porto, Portugal.

## Introdução

Anualmente aumenta em quantidade e diversidade a população estudantil que frequenta o Ensino Superior (ES) na grande maioria dos países, nomeadamente nos países em processo mais recente de desenvolvimento social e económico. As instituições sociais, e em particular as empresas, requerem quadros profissionais mais capacitados do ponto de vista técnico e científico, assim como um conjunto mais alargado de competências. Jovens e adultos, muitos destes buscando especialização e atualização, sentem o desafio da qualificação como forma de responderem proativamente a estas demandas atuais e futuras da sociedade. Os governos e as instituições são chamados à definição de políticas e implementação de medidas que favoreçam o ingresso, a permanência, a conclusão dos cursos e a empregabilidade dos diplomados.

Neste quadro, o ES se caracteriza como um sistema de ensino complexo na sua missão e práticas. Por um lado, se associa ao desenvolvimento socioeconómico e cultural das sociedades e à redução das desigualdades, por outro favorece, pelas oportunidades de qualificação profissional, reflexão e exercício político, a cidadania e participação social da população formada. Este duplo sentido da sua missão frequentemente introduz tensões nos momentos de decisão e implementação de medidas políticas. O fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, por exemplo, nem sempre se coaduna às metas de formação de recursos humanos altamente qualificados para alavancarem o crescimento e a competitividade económica dos países no cenário mundial ou para atenderem a necessidades específicas do mercado de trabalho.

A tensão entre a produção de conhecimento de valor económico e a formação cidadã dos jovens se agudiza quando a expansão verificada mundialmente nos últimos anos criou oportunidades de acesso de novos perfis de estudantes ao ES. As expectativas económicas nem sempre se aliam ao interesse por acesso académico especialmente dos grupos socioculturais menos favorecidos, que procuram o ES em busca de inclusão e ascensão social, ou seja, em defesa dos seus direitos. Se pensarmos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pelas Nações Unidas, os objetivos educacionais incluem, por exemplo, os estilos de vida mais saudáveis

e sustentáveis, a promoção de sociedades mais democráticas baseadas no respeito aos direitos humanos e cultura de não violência (ONU, 2019). Assim, as contradições e tensões em torno do ES passaram a expor fraturas e fragilidades do sistema, materializadas em insucesso e abandono. De acordo com a Unesco, as altas taxas de evasão existentes no ES, ampliadas com a pandemia de Covid-19, resultaram em perda de 7,9 milhões de estudantes, dos 235 milhões matriculados ao redor do mundo, acrescida de 3,5% de redução nas matrículas (Unesco, 2020).

Aliadas à massificação das oportunidades de acesso ao conhecimento e aos bens culturais hegemônicos, as desigualdades evidenciadas durante a pandemia, mas não menos presentes atualmente, exigem políticas públicas de equidade, inclusão, defesa de direitos humanos e promoção da cidadania. O Relatório de Monitoramento Global da Educação da Unesco alerta que, mesmo antes da crise de COVID-19, apenas 1 em 5 países demonstrou forte compromisso com a equidade na educação por meio de seus mecanismos de financiamento (Unesco, 2021). Torna-se urgente, por isso, a criação de metas orientadoras para ações governamentais tendentes a reduzir desigualdades e exclusão, nomeadamente no ES.

Em 2022, a Unesco organizou, em Barcelona, a Convenção Global sobre Educação Superior (Unesco, 2022), com o objetivo de ampliar esforços comuns para responder aos desafios enfrentados pelo ES no mundo. Os especialistas analisaram que, apesar do total de pessoas no ES ter dobrado nos últimos 20 anos, ainda persistem enormes desigualdades pelo mundo. A Unesco (2022) aponta que apenas 1% dos estudantes mais pobres entre os 25 e 29 anos conseguem completar quatro anos de ES. Já entre os mais ricos, 20% em média acabam obtendo o diploma. As diferenças são nítidas também por região: cerca de 80% dos jovens da Europa e da América do Norte estão fazendo um curso superior, enquanto na África Subsaariana, a proporção é de menos de 10%. Estas claras desigualdades mostram a necessidade de políticas públicas que favoreçam o acesso e o sucesso, em consonância com os objetivos plasmados na Agenda 2030 das Nações Unidas.

Neste capítulo daremos destaque às políticas de inclusão, permanência e sucesso acadêmico, com especial incidência nas iniciativas dos governos

Europeus – em especial em Portugal - e da América Latina – em especial no Brasil.

### **Situação na Europa: O caso de Portuga**

Na Europa, a equidade no ES constitui motivo de preocupação para a maioria das autoridades educativas, como mostrou o relatório Eurydice, a rede da educação e dos sistemas educativos (Comissão Europeia, 2019, 2022). O documento alerta que, para reforçar a dimensão social no ES e melhorar a equidade, é preciso analisar o nível de alinhamento que os sistemas europeus apresentam com os dez princípios e orientações acordados pelos países do Espaço Europeu de Ensino Superior (Principles and Guidelines agreed by all EHEA countries), centrando-se na temática da equidade e inclusão.

Os indicadores do relatório, com referência ao ano letivo 2020/2021, mostraram um cenário prospectivamente favorável à implantação de políticas de equidade. A maioria dos 38 sistemas educativos de 36 países europeus, representando as políticas de ES dessas Unidades Nacionais da Eurydice, desenvolve, pelo menos, uma estratégia ou plano político relevante na área da equidade no ES e possui regulamentação superior que impõe às agências de garantia da qualidade a obrigação de verificar se as IES desenvolvem políticas que visam o reforço da dimensão social, da equidade, da inclusão ou da diversidade. Entretanto, os dados mostram que os sistemas europeus implementaram quase 42% das políticas exigidas para o cumprimento dos compromissos, ou seja, perspectivando uma margem ainda grande de melhoria nas políticas de inclusão e equidade na Europa (Comissão Europeia, 2022).

Portugal está entre os países que implementaram políticas de equidade no ES vinculadas ao diálogo social, e que contam com uma agência de garantia da qualidade que monitoriza as políticas relacionadas com a equidade, com objetivos específicos e mensuráveis. As principais estratégias incluíram bolsas de doutoramento, pós-doutoramento e de ação social a cerca de 128 mil estudantes, entre 2014 e 2018, apoiadas por investimentos do Fundo Social Europeu (Comissão Europeia, 2022). Assim, de acordo com a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) (Portugal, 2023b) atualmente o país possui 396.909 estudantes em 105 IES (34 públicas e 71 privadas), que frequentam 9.754 cursos. Entre 2019 e 2020, havia 97.219 estudantes candidatos a bolsas de

estudo, justificando a continuidade das políticas em curso de apoio aos estudantes oriundos de grupos socioeconómicos menos favorecidos.

Em 2023, novas ações foram lançadas pelo governo português visando garantir um maior sucesso dos estudantes. Com apoios dos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento (FEEI), e do Fundo Social Europeu (FSE), foram financiados concursos integrados ao Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono no Ensino Superior, destinado a estimular o desenvolvimento de mecanismos de apoio à integração académica dos novos estudantes e à promoção do seu sucesso pela adoção de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, nomeadamente o fortalecimento das práticas de autoaprendizagem e de trabalho em equipa (Portugal, 2023a).

A investigação na área igualmente aponta políticas que visam minimizar a desigualdade no ES português. Referindo-se às iniciativas de integração dos *estudantes adultos* “não tradicionais” em Portugal, vários trabalhos (Almeida et al., 2003; Heitor & Horta, 2015; Martins et al., 2005, 2008; Mauriti et al., 2020; Silva & Serrano, 2015) evidenciaram que as regulamentações dos Concursos Especiais para Acesso e Ingresso no Ensino Superior, em Portugal, favoreceram a reconfiguração do perfil do corpo estudantil universitário, nomeadamente com o ingresso de maiores de 23 anos (M23). Entretanto, depois de mais de uma década de implementação, o percentual de adultos que ingressam por esta via, no global do sistema, representa hoje pouco mais do que o mínimo estabelecido na lei (6%) (Oliveira et al., 2021). Segundo estes autores, deve haver uma responsabilidade coletiva crescente para alcançar a melhoria das capacidades técnicas e das qualificações académicas das populações adultas.

Para Oliveira, Mauriti e Pereira (2021), existem fatores que precisam ainda ser enfrentados para que as políticas tenham efetividade, como: resistência, por parte das instituições e dos docentes, à integração deste segmento populacional; ambiente formativo funcionando segundo mecanismos e lógicas de ensino-aprendizagem ajustadas aos jovens, que ainda representam o coletivo prevalecente no sistema; ou as dificuldades de conciliação entre atividades de estudo, laborais e familiares, implicando recursos adicionais específicos ao nível da organização e gestão do tempo. Esses e outros desafios, de acordo com os autores, têm contribuído para que o potencial de crescimento

do segmento de estudantes adultos não tradicionais permaneça cerca de 70% aquém da sua capacidade.

Considerando o tema da equidade em relação à inclusão de estudantes com deficiência, há, em Portugal, iniciativas institucionais estruturadas de apoio. Em conformidade com a Constituição Portuguesa, foi criado o Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES) pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES) em articulação com a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Esse GT tem como missão o aconselhamento do MCTES na definição de estratégias que promovam o acesso e a inclusão de cidadãos com necessidades especiais no ES, nas atividades académicas e no SCTN, mediante a produção de estudos, pareceres e recomendações. Um dos resultados do trabalho do GT-NECTES foi a produção de um relatório preliminar com cerca de 70 recomendações, distribuídas por 26 áreas temáticas, que objetivou subsidiar uma orientação política a entidades, com diferentes níveis de decisão e de influência no universo do ES e do SCTN, a participarem na configuração, implementação, monitoramento e avaliação das recomendações (Portugal, 2017).

Outra importante iniciativa no âmbito nacional foi a criação do Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES), tendo como membros parceiros, a Direção-Geral de Ensino Superior, a UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento da Fundação da Ciência e Tecnologia e o Instituto Nacional para a Reabilitação. Por meio da cooperação entre IES que possuem serviços estruturados de apoio a estudantes com deficiência, os membros do GTAEDDES partilham experiências, desenvolvem iniciativas conjuntas e racionalizam recursos no ES português.

O GTAEDDES, durante mais de 15 anos de existência, relata muitos avanços, mas aponta para o grande trabalho ainda a ser desenvolvido. Além dos inúmeros desafios institucionais e nacionais que o GT evidencia, há que se destacar a urgência de uma legislação específica para a presença de pessoas com deficiência no ES, a inclusão de elementos na avaliação e acreditação dos cursos do ES que incluam as questões de inclusão e desenho universal de aprendizagem (Ribeiro et al., 2019). Essas são também algumas das recomendações do trabalho de Antunes e colaboradores (2020). Reiterando o

crecente interesse do governo português na temática da inclusão, os autores, entretanto, evidenciam a necessidade de uma regulamentação mais uniforme e a dotação, às instituições, de recursos necessários à implementação e melhor eficácia das suas respostas educativas.

Nessa direção, em pesquisa que explorou as concepções de estudantes com deficiência em uma universidade portuguesa, Fernandes e colaboradores (2016) evidenciaram a importância dos sistemas de apoio nas IES desenvolverem uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência, visando a promoção da igualdade de oportunidades e a disponibilização de condições para o envolvimento destes estudantes na vida acadêmica. Com efeito, os participantes da investigação indicaram que subsistem barreiras e desafios para a realização das atividades como as dificuldades provocadas pela própria deficiência, mobilidade segura e ampla, falta de serviços específicos no apoio e a relação com alguns professores, por apresentarem inflexibilidade e preconceito. Os autores apontam para a relevância da criação dos serviços de apoio à inclusão, por parte das IES. Acrescentam a necessidade de adoção de práticas mais inclusivas no cotidiano da universidade, por exemplo a ampliação e diversificação de ações, a sensibilização da comunidade, a formação docente ou a luta contra preconceitos e desinformação.

Depreende-se que, apesar dos avanços, ainda há muito a fazer na direção da diminuição das desigualdades e ampliação da equidade no ES português, especialmente em relação aos estudantes não-tradicionais: com deficiência, mulheres, os mais velhos, de baixo nível económico, pertencentes a minorias culturais, os primeiros das suas famílias a frequentar o ES, entre outros, de acordo com seus contextos (Valadas & Fragoso, 2018). Para estes autores, os esforços da comunidade científica portuguesa nesta temática ainda estão no início, devendo as investigações futuras alargar-se à compreensão de uma série de fenómenos que influenciam a vida destes estudantes, ultrapassando a diversidade como ponto de partida, considerando-a como uma riqueza e um benefício a serem aproveitados para transformar diferenças estruturais em promoção de sucesso de todos.

## Situação na América Latina: O caso do Brasil

Considerando as políticas de inclusão e equidade para além da União Europeia, é relevante indicar o Mapa da Educação Superior (Mesalc), estudo desenvolvido pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior da América Latina e do Caribe (Iesalc), que destaca avanços, mas também aponta desafios a serem enfrentados pela região, onde o ES se apresenta com contrates e desequilíbrios. Um dos dados aponta que, enquanto a taxa bruta do ES da região aumentou de 23% para 52%, entre 2000 e 2018, o perfil social e económico dos ingressantes se concentrou nos estratos sociais mais abastados da sociedade. O percentual de crescimento das matrículas entre os mais pobres foi de 5% em 2018, enquanto para os mais ricos foi de 77% no mesmo ano (Unesco, 2022).

O diagnóstico evidencia que a rede de ES cresce na região, mas não de forma qualitativa, com forte evidência de privatização na América Latina e no Caribe: das 8.910 IES em 2022, apenas 1.231 (13,8%) delas eram universidades ou centros universitários públicos. A expansão, portanto, está apoiada no ensino privado, que privilegiou cursos a partir das necessidades do mercado e não a melhoria da qualidade de vida, a promoção do bem-estar social e os avanços científicos e tecnológicos.

Esse desequilíbrio exponencia os desafios das IES e as políticas públicas da região para favorecer um maior acesso pelos grupos mais vulneráveis e a igualdade de oportunidades. A Conferência “Desigualdades no Acesso à Educação Superior por Populações Desfavorecidas da Região da América Latina e do Caribe no Contexto da Pandemia COVID-19”, realizada pelo IESALC, de forma virtual, em novembro de 2022, promoveu debates e reflexões sobre esta temática. O evento contou com 71 participantes, entre autoridades universitárias, reitores, dirigentes académicos, docentes, discentes e especialistas. O acesso e a permanência de estudantes de grupos minoritários e vulneráveis, a diminuição das desigualdades, o aumento no investimento, a valorização da mobilidade interna, os processos seletivos inclusivos ou a descentralização de instituições para o interior dos países, foram compromissos e metas para o ES evidenciados na reunião em prol da efetiva democratização do acesso, o desenvolvimento e a independência económica e

social dos povos na América Latina e do Caribe. A IESALC considera fundamental que a discussão sobre o direito à educação superior seja colocada na agenda internacional para gerar uma mudança nas políticas públicas e nos marcos regulatórios vigentes (UNESCO, 2023).

Nessa região, o Brasil se destaca. Além de ser um dos maiores países do mundo em área geográfica e população, possui, atualmente, o quarto maior sistema de ES do mundo em termos de matrículas, ficando atrás apenas da China, Índia e Estados Unidos (UNESCO, 2022). De acordo com o último Censo do Ensino Superior (INEP, 2020), o Brasil possui um total de 8.986.554 estudantes (88,4% matriculados em IES privadas) que frequentam 43.085 cursos no país nas 2.457 IES, sendo 2.154 privadas e apenas 304 públicas (INEP, 2020). O perfil dos estudantes mostra que 57,4% são do sexo feminino, 48,7% são pretos e pardos, e 54,0% (mais de 4,5 milhões) trabalham. De acrescentar que, segundo o Censo, existem 55.829 estudantes com algum tipo de deficiência (INEP, 2020). Em relação à evasão e abandono, 56% dos estudantes desistiram ou mudaram de curso no 1º ano e apenas 33% dos universitários concluem a graduação no tempo esperado (4 ou 5 anos, dependendo da carreira) (INEP, 2020). Em 2018, a parcela da população com idade entre 25 e 34 anos que havia concluído uma graduação no país era de apenas 20%, enquanto no Chile era de 34% e na Coreia do Sul era de 70% (UNESCO, 2022).

Apesar do Brasil ser considerado uma das maiores economias do mundo, persistem grandes desigualdades sociais que impactam negativamente quando falamos de equidade na educação superior. Em 2018, a taxa bruta de frequência do ES na parcela mais rica da população foi de 189,9%, enquanto na faixa mais pobre a taxa se situou em apenas 14,0% no mesmo ano (UNESCO, 2022). Esse cenário alavancou, nos últimos anos, um conjunto de políticas públicas governamentais voltadas à equidade para as minorias. Entre as estratégias adotadas, destacam-se o estímulo ao acesso e permanência de grupos historicamente desfavorecidos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência e alunos provenientes de escolas públicas (Almeida et al., 2012; Fleith et al., 2023; Marinho-Araujo & Almeida, 2020). Alguns marcos regulatórios relevantes surgiram, nessa direção, a partir dos anos 2000: processo de avaliação, regulação e controle nacional para todas as instituições do sistema (Brasil, 2004); programas de Ações Afirmativas (cotas, assistência

estudantil, entre outros) (Brasil, 2012); Programa Universidade para Todos (ProUni) (Brasil, 2005); ou Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Brasil, 2007). Merece ainda destaque a interiorização da educação superior, em particular a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), oferecendo cursos voltados à educação profissional e tecnológica, assim como cursos de ES.

Na perspectiva da valorização da diversidade e combate à exclusão expressos nessas iniciativas, algumas políticas de ação afirmativa se destacam. A Lei nº 12.711, de 29/08/2012, ou “Lei de Cotas” (Brasil, 2012), instituiu o regime de cotas nas universidades federais reservadas ao acesso de estudantes provenientes de baixa renda e considerando o recorte étnico-racial. Até 2022, ingressaram por ações afirmativas no ES da rede federal 108.616 estudantes (INEP, 2020).

Essa Lei garante que 50% das vagas das universidades federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se destinam a estudantes que realizaram o ensino médio em escola pública. Essa medida visou beneficiar contingentes de jovens pertencentes a grupos sociais tradicionalmente desfavorecidos, permitindo que os estudantes das escolas públicas, grande parte com baixa renda familiar, tivessem maiores possibilidades de ingressar nas universidades públicas. Além disso, essa lei prevê um percentual de vagas para as cotas étnico-raciais, destinadas a estudantes negros, pardos ou indígenas. A comprovação da renda familiar é baseada em informações e documentos fornecidos pelo estudante e cada IES define seu procedimento de avaliação socio-econômica. O critério racial é autodeclarado; no entanto, várias instituições estabeleceram comissões de heteroidentificação para atestar a autodeclaração por meio de avaliação fenotípica, o que tem gerando bastante controvérsia considerando a população mestiça brasileira.

Em 2023, o presidente brasileiro sancionou a Lei 14.723 (Brasil, 2023), que atualizou a Lei de Cotas, ampliando o ingresso de cotistas ao ES federal. A nova legislação reduz o valor da renda familiar para reservas de vagas, inclui estudantes quilombolas como beneficiários das cotas e estabelece prioridade para cotistas em situação de vulnerabilidade social no recebimento de auxílio estudantil. Outro avanço ocorreu, a partir de 2016, com a implementação da Lei nº 13.409 (Brasil, 2016) que incluiu na Lei de Cotas a reserva de vagas também

para pessoas com deficiência no ES. A Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ajudou a fortalecer a narrativa de um olhar diferenciado às pessoas com deficiência e a sua inclusão no ES.

No entanto, o acesso à educação superior brasileira nem sempre tem garantido ao estudante sua permanência com dignidade, especialmente àqueles de baixa renda e oriundos de segmentos discriminados. Para o enfrentamento dessa situação, nova política foi instituída: o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2010), que oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico para auxiliar e apoiar a permanência dos estudantes. O auxílio ocorre por meio de bolsas e outros serviços. As ações são executadas, acompanhadas e avaliadas pelas instituições federais de ensino, a partir de repasse de recursos do governo federal, materializando a assistência estudantil como política pública e visando o combate a situações de abandono, repetência e evasão (Marinho-Araujo & Almeida, 2020).

No âmbito das IES privadas no Brasil, há o Prouni (Programa Universidade para Todos) (Brasil, 2005), política de inclusão para estudantes de IES privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos que aderirem ao programa. Essa política destina-se a discentes de baixa renda, pessoas com deficiência, indígenas, negros e pardos que terão acesso a vagas gratuitas por meio de bolsas integrais e parciais de 50%. Na parceria público-privada, o governo federal oferece incentivos fiscais às IES privadas em troca da reserva de vagas. Na distribuição das bolsas, as instituições devem reservar um percentual para alunos com deficiência e autodeclarados indígenas, negros e pardos. Conforme analisam McCowan e Bertolin (2020), até 2020, aproximadamente 2,8 milhões de estudantes ingressaram no ES privado por meio do Prouni. Acresce que, através de iniciativas singulares de algumas instituições, definidas pelas próprias IES, tem ocorrido a reserva de vagas para outros grupos mercedores de equidade, como pessoas trans. Trata-se de cotas adotadas em cursos de graduação e/ou pós-graduação em algumas instituições federais brasileiras (Scote & Garcia, 2020). Nessa direção, outras estratégias das IES brasileiras, e ainda não se configurando como política pública nacional, têm beneficiado programas específicos para refugiados e migrantes. A criação da Cátedra

Acadêmica Sérgio Vieira de Mello, pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), tem sido um estímulo para que as IES criem serviços voltados para refugiados no país (Unesco, 2022).

Esses avanços nas políticas de inclusão ao ES no Brasil vêm mitigando as situações de vulnerabilidade intergeracional que atingem muitas famílias, com o ingresso da primeira geração familiar em curso superior. Apesar dessa e outras conquistas, desafios na direção da equidade ainda precisam ser enfrentados. Pesquisas têm documentado a existência de preconceito e discriminação socioeconômico e racial contra estudantes cotistas, tanto por parte de seus pares quanto de professores (Ariño et al., 2018; Modesto et al., 2017; Moura & Tamboril, 2018; Ribeiro, 2018; Ribeiro et al., 2019). Há, ainda, o enfrentamento da equidade na escolha de cursos de maior prestígio pelos cotistas. Estudo recente observou, na análise do perfil dos ingressos, por curso, em IES públicas federais no período de 2009-2017, que o aumento do número de estudantes de menor renda ocorreu em carreiras de menor prestígio e que geram menor remuneração (McCowan & Bertolin, 2020). Para além das políticas, medidas internas às IES para combater a chamada “exclusão dos incluídos” (Paula, 2017) precisam ser permanentemente atualizadas e institucionalizadas.

Por último, importa destacar que investigações realizadas refutam argumentos presentes em alguns setores acadêmicos, nomeadamente que a Lei de Cotas, ao ser implantada, prejudicaria o alto prestígio das IES federais devido a um suposto desempenho inferior de seus beneficiários. Os resultados de algumas pesquisas longitudinais mostraram, com efeito, que não houve diferença estatisticamente significativa entre o desempenho de cotistas e não cotistas (Ferreira, 2020; Queiroz et al., 2015).

### **Considerações finais**

Concluimos este capítulo e este livro destacando algumas ideias que foram assumidas, de início, como estruturantes da obra a editar e dos convites dirigidos tendo em vista os capítulos a incluir. Uma primeira ideia é que sucesso acadêmico no ES não se pode restringir ao sucesso nas aprendizagens curriculares, mesmo sendo estas muito importantes. Centrando-nos na formação de estudantes, em particular jovens-adultos e adultos, o sucesso

acadêmico tem necessariamente que ir para além dos objetivos das unidades curriculares e integrar um conjunto alargado de competências, atitudes e valores necessários à realização pessoal, ao exercício da cidadania e à empregabilidade e atividade profissional. Mesmo pensando apenas no objetivo da empregabilidade, os fatores envolvidos vão muito para além de uma formação técnica e científica dirigida a uma determinada profissão ou leque de profissões, aliás esta vinculação de um determinado curso com uma profissão ou área profissional é uma realidade cada vez mais inexistente nos tempos atuais e próximos.

Em segundo lugar, registrando-se um aumento progressivo nas taxas de frequência do ES, nomeadamente através do acesso de públicos novos ou não tradicionais, espera-se das instituições políticas e medidas que apoiem o acesso, mas igualmente favoreçam a integração, a permanência e o sucesso académico dos estudantes. Não estando o ES abrangido pelas medidas de apoio à escolaridade obrigatória, cabe aos governos e às instituições a criação de condições que não defraudem as expectativas e as ambições das famílias e dos jovens que procuram no ES oportunidades de valorização e promoção pessoal e social. Como afirmado em outros momentos, a responsabilidade das instituições não se confina ao assegurar o acesso; mais decisivo é criar condições para que os estudantes ingressados encontrem oportunidades e circunstâncias de formação, bem-estar e satisfação que os façam permanecer, desenvolver-se e concluir com êxito a sua formação.

Em terceiro, e por último, estas medidas de apoio assentam mais na diferenciação do que na homogeneização de objetivos e procedimentos. A diversidade de públicos e de contextos sociais aconselham a práticas diferenciadas, pensadas em função das necessidades e características dos novos públicos. Para o efeito, planos de conceção, monitorização e avaliação devem estar alicerçados em políticas institucionais de apoio aos estudantes, entendendo este apoio a três níveis: promocional do bem-estar e desenvolvimento, preventivo dos fatores de risco ou insucesso antecipados, e remediativo de dificuldades que ocorram apesar das medidas anteriores.

## Referências bibliográficas

- Almeida, J. F., Avila, P., Casanova, J. L., Costa, A. F., Machado, F. L., Martins, S. C., & Mauritti, R. (2003). *Diversidade na Universidade*. IPJ/OJ - Estudos sobre Juventude, 6, Oeiras, Celta Editora.
- Almeida, L. A., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 899-920. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-4077201200030001>
- Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. A., & Rodrigues, S. E. (2020). Inclusão no Ensino Superior Português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 397-422. <http://periodicos.unievangelica.edu.br/fronteiras/>
- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre Fatores Acadêmicos e Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 2(3), 44-52. <https://dx.doi.org/10.24879/2018001200300544>
- Brasil. (2004). Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília.
- Brasil. (2005). Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o ProUni - Programa Universidade para Todos. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2007). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.234 - Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2012). Decreto nº 7824/2012. Regulamenta a Lei das Cotas. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília.
- Brasil. (2016). Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

- Brasil. (2023). Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República.
- Comissão Europeia. (2019). European Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education.
- Comissão Europeia. (2022). Rumo à equidade e inclusão no ensino superior na Europa. D. Crosier (Ed.), Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L., & Almeida, L. S. (2016). Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 483-492. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031024>
- Ferreira, N. (2020). Desigualdade racial e educação: Uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. *Educação em Revista*, 36, e227734. <https://doi.org/10.1590/0102-4698227734>
- Fleith, D., Assis Gomes, C. M., Marinho-Araujo, C. M., Rabelo, M. L., & Almeida, L. S. (2023). Expectativas acadêmicas, gênero e situação profissional: comparando duas coortes de estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 39. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e39304.en>
- Heitor, M., & Horta, H. (2015). Bolonha e o desafio da democratização do acesso ao conhecimento. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (Orgs.), *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 558-590). Coimbra: Almedina.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). Sinopse estatística da educação superior [Statistical notes of higher education]. INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Mudanças e perspectivas na educação superior: estudos no Brasil e em Portugal. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-18.
- Martins, S. C, Mauritti, R., & Costa, A. F. (2005). *Condições Socioeconômicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa, DGES/MCTES e CIES Lisboa, DGES/MCTES e CIES.
- Martins, S.C., Mauritti, R., & Costa, A. F. (2008). *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconômicas*. Lisboa, DGES/MCTES, Coleção Temas e Estudos de Ação Social (vol. 7).

- Mauritti, R., Botelho, M. C., Nunes, N., & Craveiro, D. (2020). "Educação em tempos de austeridade". In A. J. B. Oliveira, E. Ribeiro & R. Mauritti (Orgs.), *Práticas Inovadoras em Gestão Universitária: Interfaces entre Brasil e Portugal* (pp. 123-152). Rio de Janeiro, Oficina de Livros Gráfica e Editora.
- McCowan, T., & Bertolin, J. (2020). Inequalities in higher education access and completion in Brazil, UNRISD Working Paper, No. 2020-3, United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD), Geneva.
- Modesto, J. G., Minelli, A. C., Fernandes, M. P., Rodrigues, M., Bufolo, R., Bitencourt, R., & Pilati, R. (2017). Racismo e políticas afirmativas: evidências do modelo da discriminação justificada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, e3353. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3353>
- Moura M. R. S., & Tamboril M. I. B. (2018). "Não é assim de graça!": Lei de Cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 593-601.
- Oliveira, A. J., Mauritti, R., & Pereira, E. R. (2021). Políticas de democratização do acesso e diversificação do perfil de estudantes no Ensino Superior: experiências de Portugal e Brasil. *Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, 1, 82-101
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. y. 2020 sg\_policy\_brief\_covid-19\_and\_education\_august\_2020.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2021). Global education monitoring report, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses?
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2022). World Higher Education Conference (WHEC2022). <https://www.unesco.org/en/higher-education>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). 2023. Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC). Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe.
- Paula, M. F. C. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: Limites e desafios para a próxima década. *Avaliação da Educação Superior*, 22(2), 301-315. doi:10.1590/S1414-40772017000200002
- Portugal (2017). Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES). Relatório final. Lisboa.

- Portugal. (2023a). DGEEC Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>
- Portugal. (2023b). MCTES/DGES. <https://www.dges.gov.pt/pt>
- Queiroz, Z. C. L. S., Miranda, G. J., Tavares, M., & Freitas, S. C. (2015). A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 299–320. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/339112863>
- Ribeiro, F. M. (2018). Preconceito e ProUnistas: “Seu lugar não é aqui”. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Ribeiro, A., Aguardenteiro Pires, L. A., & Seco, G. (2019). O papel do GTAEDES na inclusão do Estudante com Necessidades Específicas no Ensino Superior. GTAEDES (Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior).
- Scote, F. D., & Garcia, M. R. V. (2020). Transformando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas trans no ensino superior. *Perspectiva*, 38(2), 1–25. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65334>
- Silva, A. S., & Serrano, A. (2015). A gestão do acesso ao ensino superior: entre a massificação e a regulação. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (Orgs.), *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 647-660). Coimbra: Almedina.
- Valadas, S., & Fragoso, A. (2018). *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. CINEP.