

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469847789t>

BRASIL E PORTUGAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL PARA O ENSINO SUPERIOR

Tatiane Salete Mattei, Elsa Ferreira, Lucir Reinaldo Alves, Conceição Rego

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6557>

Submetido em: 2023-08-03

Postado em: 2023-08-16 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Josefa Sônia Fonseca (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2654-1887>)

ARTIGO

BRASIL E PORTUGAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL PARA O ENSINO SUPERIOR

TATIANE SALETE MATTEI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1652-0695>
tati_mattei@hotmail.com

ELSA FERREIRA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1898-2834>
elsa.ferreira@estsetubal.ips.pt

LUCIR REINALDO ALVES³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5703-623X>
lucir.alves@unioeste.br

CONCEIÇÃO REGO⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1257-412X>
mcpr@uevora.pt

¹ UNIOESTE. Toledo, Paraná (PR), Brasil.

² Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal, Portugal.

³ UNIOESTE. Toledo, Paraná (PR), Brasil.

⁴ Universidade de Évora. Évora. Portugal.

RESUMO: Este artigo descreve e analisa as políticas de inclusão social no ensino superior implementadas no Brasil e em Portugal, a partir de uma revisão de literatura e análise de conteúdo. Essas políticas visam promover condições para que grupos mais desfavorecidos possam aceder, frequentar e concluir com sucesso este grau de ensino. A criação e desenvolvimento dessas políticas tem evoluído, em paralelo à diversificação de públicos que chegam ao ensino superior. Este estudo permite concluir que as medidas implementadas em ambos os países são distintas. No caso do acesso, no Brasil predominam iniciativas que procuram a equidade tendo em consideração a proveniência socioeconômica e posterior a cor e etnia; em Portugal as medidas que corporizam alguma discriminação privilegiam os adultos já inseridos no mercado de trabalho, bem como os jovens provenientes de formações profissionalizantes, e ainda não existem ações afirmativas em Portugal. No caso das políticas que visam apoiar a permanência, em ambos os países, os apoios financeiros são mais frequentes.

Palavras-chave: ensino superior, ações afirmativas, acesso, permanência, políticas.

BRASIL AND PORTUGAL: AN ANALYSIS OF SOCIAL INCLUSION POLICIES FOR HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article describes and analyzes the policies of social inclusion in higher education implemented in Brazil and Portugal, based on a literature review and content analysis. These policies aim to promote conditions in order to improve access, attendance and accomplishment on this level of education by the disadvantaged social groups. The creation and development of these policies has evolved, in parallel, with the diversity of students that reach higher education. This study allows us to conclude that the measures implemented in both countries are different. In terms of access, in Brazil,

there is a predominance of initiatives that seek equity, minding socioeconomic origin and, later, color and ethnicity; in Portugal, measures that embody some discrimination favor adults already in the labour market, as well as young people from vocational training. The most common policies that support permanence, in both countries, are financial measures.

Keywords: higher education, affirmative actions, access, permanence, policy.

BRASIL Y PORTUGAL: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN: Este artículo describe y analiza las políticas de inclusión social en la educación superior implementadas en Brasil y Portugal, a partir de una revisión de literatura y análisis de contenido. Estas políticas tienen como objetivo promover las condiciones para que los grupos desfavorecidos puedan acceder, asistir y concluir con éxito este nivel de enseñanza. La creación y el desarrollo de estas políticas han ido evolucionando paralelamente a la diversificación del público que llega a la educación superior. Este estudio nos permite concluir que las medidas implementadas en ambos países son distintas. En el caso del acceso, en Brasil predominan las iniciativas que buscan la equidad, tomando en consideración el origen socioeconómico y, posteriormente, el color y la etnia; en Portugal, las medidas que materializan alguna discriminación favorecen a los adultos que ya están en el mercado laboral, así como a los jóvenes que provienen de la formación profesional. En el caso de las políticas orientadas a apoyar la permanencia, en ambos países predominan los apoyos financieros.

Palabras clave: educación superior, acciones afirmativas, acceso, permanência, políticas.

INTRODUÇÃO

Portugal e Brasil, nas últimas décadas, conheceram alterações muito significativas nos sistemas de ensino superior, bem como na forma como as populações das diferentes regiões e grupos sociais ingressam e permanecem neste grau de ensino. Quando os sistemas de ensino superior se expandem, se diversificam e passam a permitir o acesso generalizado dos estudantes, torna-se premente atender, em particular, às questões relacionadas quer com o acesso de grupos de estudantes que social, cultural e etnicamente são minoritários, quer com as condições de sucesso desses estudantes. As ações de política pública designadas como ação afirmativa estão entre o conjunto de medidas que visam promover a inclusão social e a equidade quer no acesso quer na permanência no ensino superior.

A inclusão social é um termo mais amplo que pode ser entendido como a ação de proporcionar para pessoas (negros, indígenas, pessoas com necessidades especiais, em situação de vulnerabilidade social e econômica, entre outros) que são/foram historicamente, socialmente e economicamente excluídas (possuem acesso reduzidos a bens e serviços sociais ou possuem abaixo da média) oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir esses bens (Moreira, 2006).

A expressão “ação afirmativa” surgiu na segunda metade do século XIX nos Estados Unidos da América, no âmbito do mercado de trabalho e na luta dos negros contra o racismo. Na Europa, quando relacionado às questões étnico-raciais, religiosas ou de gênero (estas mais comuns), o termo ação afirmativa pode ser considerado sinônimo de ação positiva ou medidas especiais (Tomei, 2005). Quando relacionadas às questões sociais fala-se em ações de inclusão social ou ação social, as quais também são mais comuns.

Ações afirmativas são medidas, espontâneas ou compulsórias, públicas ou privadas, que objetivam a eliminação da discriminação e das desigualdades historicamente acumuladas, e ainda presentes, entre grupos sociais, que acarretam em carência socioeconômica, e objetivam também a garantia da igualdade de oportunidade e tratamento. A política afirmativa propõe uma desigualdade no

tratamento dos indivíduos de certos grupos que compartilham características comuns como forma de restituir ou instituir uma maior igualdade, o que se costuma chamar de equidade (Moehlecke, 2004; Tomei, 2005).

Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem reserva de vagas para a participação política, em empregos, admissão em instituições de ensino superior (IES), serviços de saúde, oportunidades de negócios, entre outros (Feres Júnior *et al.*, 2018). Os destinatários das ações afirmativas variam a depender das circunstâncias nacionais, mas no geral se relacionam com questões raciais, étnicos, religiosos e de gênero (Tomei, 2005).

As ações afirmativas tentam aumentar as chances de mobilidade social e econômicas de grupos desprivilegiados que foram e são excluídos e privados de oportunidades devido contingências como por exemplo a raça, classe social em que a pessoa nasceu e seus talentos naturais (Rawls, 2003). Dessa forma, sem um mínimo de garantias materiais, parcelas da população ficariam incapacitadas de usufruir, em pé de igualdade com os demais, dos direitos formalmente estabelecidos por lei.

Nas democracias liberais as ações afirmativas são questionadas principalmente pelo argumento de ferirem o princípio da meritocracia e da igualdade da pessoa humana. Juntamente com o argumento da estigmatização dos membros que conseguiriam sucesso de qualquer maneira, dos direitos difusos de reparabilidade e dos direitos de grupo, os critérios raciais vem sendo, substituídos (ou menos valorizados) por critérios baseadas na necessidade. A necessidade econômica (renda) é um argumento relevante, mas segundo Feinberg (2000) a substituição dos critérios é inconsistente, visto que as ações afirmativas surgiram por causa de atos históricos e sistemáticos de discriminação contra os negros o que restringiu as oportunidades de todos desse grupo, independentemente de sua posição econômica ou social atual. A atenção aos indivíduos de baixa renda tem mais fácil aceitação na sociedade. A atenção limitada a raça, como argumento de diversidade juntamente com questões regionais, tipo de escola e questões econômicas (substitutos funcionais da raça), no fundo possibilitam alternativas raciais neutras, mantendo o status quo (Feinberg, 2000; Donahoo, 2008).

A partir desse contexto, este artigo objetiva descrever e analisar, não só as ações afirmativas, mas as políticas de inclusão social no ensino superior que têm vindo a ser implementadas no Brasil e em Portugal, nas últimas décadas do século XX até 2020, utilizando para o efeito uma abordagem metodológica baseada em revisão de literatura e análise de conteúdo. Com isso, pretende-se identificar boas práticas mútuas no que respeita à implementação de ações que potenciam a maior eficácia, nos efeitos do ensino superior, com vista a promover a melhoria do acesso e da permanência no ensino superior.

Depois desta breve introdução, o texto prossegue com uma seção de revisão de literatura sobre a temática das ações sociais de inclusão e permanência no ensino superior; depois, procede-se brevemente à caracterização do Brasil e de Portugal do ponto de vista das respectivas características socioeconômicas e educativas. Em seguida, apresenta uma abordagem à evolução do ensino superior nos países em análise e suas respectivas ações sociais de inclusão, acompanhadas de uma síntese dos aspectos positivos e para reflexão dessas ações. O texto finaliza com algumas notas conclusivas.

A INCLUSÃO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ainda que as IES estejam localizadas de forma dispersa pelos países e, em geral, tenham capacidade para receber a grande maioria de todos os que pretendem frequentar este nível de ensino (a existência de *numerus clausus*, por exemplo, condiciona o acesso aos cursos e instituições nos países onde tal prática vigora), o certo é que, por um lado, nem todos os que acedem ao ensino superior estão em circunstâncias idênticas e, por outro lado não acedem a este nível de ensino todos os que o poderiam fazer. Nas últimas décadas, quer no Brasil, quer em Portugal, o número de estudantes a frequentar e concluir o ensino superior aumentou de forma muito expressiva (Cerqueira; Araújo, 2021). Contudo, ambos os países mantêm ainda o objetivo de aumentar a proporção de jovens que ingressam e finalizam os seus estudos neste nível de ensino. A taxa de matrícula¹ das pessoas na faixa etária de 20 a 24 anos de

¹ Alunos como porcentagem da população de uma faixa etária específica.

2018 para o Brasil foi de 29%, para Portugal 38%, enquanto a média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) foi de 41% (OECD, 2021). Já a taxa média de conclusão do ensino superior para pessoas de 25 a 34 anos de 2018 para o Brasil foi de apenas 21%, enquanto em Portugal 35%, ambos abaixo da média da OECD de 44% (OECD, 2019a, 2019b). Na atualidade, o aumento da participação no ensino superior implica a diversificação (em termos socioeconômicos, étnicos, raciais, entre outros) da origem dos estudantes que acedem a este subsistema de ensino (Kottmann *et al.*, 2019).

Entre as condições de acesso ao ensino superior contam-se fatores de natureza pessoal e familiar a par de outros com características contextuais. Entre os fatores de natureza contextual referem-se o nível de desenvolvimento e crescimento econômico, fatores demográficos, o sucesso na conclusão da escolaridade obrigatória e o número de anos de escolaridade obrigatória, o número de IES e a sua dispersão pelos países, os gastos públicos em educação e, em particular, no ensino superior (Oliveira; Vieira; Vieira, 2012). Todos estes fatores apresentam uma relação positiva com o acesso ao ensino superior. No conjunto dos fatores de ordem pessoal e familiar incluem-se as restrições socioeconômicas das famílias, o histórico do percurso escolar, os níveis de educação formal da família bem como, entre outros, as expectativas associadas aos benefícios futuros esperados relacionados com a frequência do ensino superior.

Muitos estudos têm revelado que, por um lado, a esmagadora maioria dos estudantes do ensino superior pertencem ao grupo predominante em termos sociais, econômicos e étnicos dos respectivos países e, por outro lado, que os sistemas de acesso ao ensino superior contribuem para a persistência das desigualdades entre os diversos grupos sociais na medida em que utilizam os percursos escolares prévios como fatores de admissão a este nível de ensino, os quais, por sua vez, já são condicionados pelas diferenças entre os estudantes (Kottmann *et al.*, 2019).

Depois de concretizado o acesso ao ensino superior, o passo seguinte, mais relevante, é assegurar que os estudantes concluem as respectivas formações com sucesso e no número de anos previsto. A questão do abandono no ensino superior tem vindo a ser discutida abundantemente nos últimos anos². Trata-se de um fenómeno com repercussões negativas para o próprio estudante, por um lado, e para as IES, por outro, e com fortes implicações financeiras, dado o elevado investimento das famílias e do Estado. Os estudantes que abandonam os seus estudos no ensino superior fazem-no por diferentes razões, que se discutem de seguida, e, em muitos casos, o processo deixa marcas, por exemplo, em sua autoestima, bem como na possibilidade de vir a concretizar uma formação superior; sistemas de ensino superior caracterizados por elevados níveis de abandono escolar revelam-se pouco eficientes (Silva; Cabral; Pacheco, 2020). A possibilidade de ter hoje mais jovens diplomados com o ensino superior é uma esperança num futuro com trabalhadores mais qualificados e com melhores condições de integração social e no mercado de trabalho. A possibilidade de concluir com êxito uma formação superior continua a ser uma via para a mobilidade social das classes mais desfavorecidas (Dias; Costa, 2015).

Entre os principais determinantes do abandono no ensino superior estão fatores de natureza individual e institucional: no conjunto dos aspetos individuais destaca-se a falta de informação em relação ao curso no momento da escolha e motivos relacionados com doenças de familiares ou dos próprios estudantes, motivação, problemas financeiros, necessidade de começar a trabalhar ou nascimento de filhos, o fato do curso não corresponder às expectativas, dificuldade de adaptação, dificuldades de relacionamento com colegas ou professores e dificuldades de acesso à instituição; do ponto de vista institucional sobressaem aspetos como rigidez curricular, falta de políticas de assistência estudantil e de programas de financiamento (Tinto, 1993; Castro-Lopez *et al.*, 2021),

A existência de programas de apoio aos estudantes, nas IES, em particular no primeiro ano, com vista a prevenir e dar resposta a dificuldades de natureza académica, social ou emocional, revelam-se instrumentos importantes contra o abandono (García-Ros *et al.*, 2018). Estas medidas devem também ser acompanhadas de outras, por exemplo, de apoio financeiro (Clark; Nascimento; Moura Junior, 2020) que não sendo suficientes, são necessárias à permanência dos estudantes no ensino superior (Scher;

² No Brasil o equivalente a 26,7% dos alunos matriculados teve matrícula desvinculada e 15,4% matrícula trancada em 2019, ou seja, uma soma de 42,1% (INEP, 2019). Em Portugal, no geral, 29% dos alunos abandonaram os cursos de licenciatura com a duração teórica de três anos em 2014/2015 (Engrácia; Baptista, 2018).

Oliveira, 2020). Sendo o problema do abandono no ensino superior de natureza multifacetada, as respostas devem ter também este caráter e procurar atender à diversidade das características e das necessidades dos estudantes deste nível de ensino.

RETRATO DOS PAÍSES - BRASIL & PORTUGAL: INDICADORES GERAIS

O Brasil é reconhecido por ser um país de dimensões continentais, com cerca de 8.514.876 km² de área territorial, o maior da América do Sul, enquanto Portugal apresenta uma área de 92.389 km², estando na 17^a posição da União Europeia em relação a área. Em termos relativos, Portugal representa 1,09% da área territorial brasileira.

A despeito de suas diferenças territoriais, Brasil e Portugal possuem histórias que se cruzam em diversos momentos da formação econômica e social de ambos os países, iniciadas há mais de cinco séculos, quando os primeiros portugueses se estabeleceram no Brasil com objetivo de exploração de recursos naturais diversos. Essa história vai além da lusofonia, e se fortaleceu, quando em 1822 o Brasil se tornou uma nação independente. Deve-se ressaltar que Portugal possui uma história de formação mais antiga, com sua independência outorgada definitivamente em 1179.

O Brasil apresenta uma população de 203,1 milhões (IBGE, 2023) que é cerca de 20 vezes superior à população de Portugal, a qual, em termos relativos, representa 4,8% da população brasileira. Cerca de 54% da população brasileira é negra e do total dos matriculados em cursos de graduação presencial e a distância, 30,6% são negros. Diferente do Brasil, Portugal não coleta informações diretas nos Censos sobre a raça da população, o que dificulta muitas análises. Previamente aos Censos de 2021, foi criado um grupo de trabalho para avaliar a introdução da questão étnico-racial nos Censos, mas apesar do grupo ser majoritariamente a favor, pela não unanimidade e pela questão de poder colocar uma maior discriminação negativa para a população cigana, o Instituto Nacional de Estatística decidiu ainda não incluir a questão, promovendo, entretanto, inquéritos pilotos às origens raciais.

Apesar da inexistência de informação primária sobre a questão étnico-racial, existe um forte interesse acadêmico e político sobre o acesso ao ensino superior, em particular, dos afrodescendentes e da população de etnia-cigana, que é mostrado em estudos e no trabalho de acompanhamento realizado a estes grupos. Em Roldão *et al.* (2016) através da combinação de várias fontes secundárias de informação, é mostrado que no período entre 1991 e 2001, a taxa de acesso dos afrodescendentes ao ensino superior aumentou e que em 2011 deu-se um decréscimo. No caso da etnia-cigana, o observatório das comunidades ciganas, tem realizado o acompanhamento das condições da população de etnia cigana na educação, em Pereira, Milagre e Cruz (2022) aponta-se que apesar de existir um padrão de retenção escolar e abandono dos estudantes ciganos, desde 2010 os estudantes ciganos têm melhorado o seu desempenho, mas ainda apresentam um peso muito diminuto no ensino secundário e superior português.

A diferença em termos relativos da população não se mantém, na mesma proporção, quando se analisa o PIB total de cada país: o PIB brasileiro é 10,1 vezes maior que o de Portugal, ou 9,9% em termos relativos. É na capacidade relativa de geração do PIB que Portugal ganha ainda mais destaque, quando se compara o PIB per capita: este o país lusófono apresenta um valor que é o dobro do valor brasileiro: USD 28.687,0 em Portugal e USD 14.283,0 no Brasil (IBGE, 2021; INE, 2021; PNUD, 2021).

Outro destaque Brasileiro é a proporção da população residente no meio urbano, que era de 86,6% em 2018, enquanto em Portugal essa proporção era menor, de 65,2%. A expectativa de vida em Portugal era 6,2 anos maior que a brasileira, onde também havia um IDH mais elevado, considerado muito alto (o 40º do mundo), enquanto no Brasil, apesar de um IDH considerado alto, ficava na posição 79º. Em termos sociais, o Brasil apresentava um cenário inferior: com maior taxa de mortalidade infantil (11,5 contra 2,4 em Portugal) e maior concentração de renda, com índice de Gini de 53,3 enquanto em Portugal era de 35,5. Este conjunto de indicadores revela, globalmente, a existência de uma melhor qualidade de vida e coesão social, bem como um menor conjunto de assimetrias sociais, em Portugal, em comparação com o Brasil (IBGE, 2021; INE, 2021; PNUD, 2021).

Em termos de investimento em educação, em 2018, o Brasil apresentava uma maior proporção do PIB, em torno de 6,2%, enquanto em Portugal o valor era de 4,9%. Portugal apresenta uma maior média de anos de estudos da sua população (16,5 anos) e mais anos de escolaridade esperada

(9,3 anos) em relação ao Brasil (15,4 e 8,0 anos, respectivamente). A diferença entre os anos de escolaridade esperados e a média de anos de escolaridade é maior para o Brasil, de 7,4 anos, enquanto Portugal apresenta 7,2 (PNUD, 2021).

Especificamente sobre o ensino superior, Portugal possui uma maior proporção da sua população matriculada (64% contra 51% no Brasil). Entretanto, em 2019 o Brasil ainda possuía uma maior proporção da população de 25 anos ou mais de idade com, pelo menos, o ensino secundário (60,4% contra 54,3% em Portugal). A qualificação da população é um fator determinante para o desenvolvimento dos países e, consequentemente, para a melhoria da qualidade de vida da população (PNUD, 2021).

A independência dos países ocorreu em períodos muito distintos e isso se refletiu no momento de criação das primeiras universidades: enquanto Portugal ofertou cursos superiores já no ano 1290, pela Universidade de Coimbra, no Brasil essa oferta ocorreu somente a partir de 1808, com a primeira universidade sendo criada em 1913 (a Universidade Federal do Paraná - UFPR) (Amorim; Santos; Novaes, 2018); Ferreira, 2019; DGEEC, 2021).

Portugal está inserido na União Europeia, com 27 Estados-membros independentes, e, nesse sentido, também possui normas impostas ao ensino superior a partir do regulamento europeu, para além do estabelecido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior português. No caso Brasileiro, é o Ministério da Educação (MEC) o responsável pelas políticas e regulamentações do seu ensino superior (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017b; DGEEC, 2021).

Quando se analisam as formas de acesso/ingresso ao ensino superior existem diferenças entre os países: enquanto no Brasil existem basicamente três formas de ingresso - via vestibular, através de nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou via Sistema de Seleção Unificada (SiSU) (que também utiliza a nota do ENEM), no caso Português existe o Concurso Nacional de Acesso (CNA) - através do qual acede a grande maioria dos estudantes deste grau de ensino -, mas também diversas outras possibilidades específicas para certos perfis sociais (Brasil, 1996; DGEEC, 2021).

Nas categorias administrativas, em Portugal têm-se o ensino superior público e privado; no Brasil também, mas internamente se subdividem, por exemplo, no público em municipais, estaduais e federais o que reflete a própria estrutura administrativa Brasileira (federal, estadual e municipal) e sua dimensão territorial. Enquanto no Brasil o aluno do ensino superior, que está em uma instituição pública, tem gratuidade no ensino; em Portugal independente da instituição, o ensino é pago, via mensalidades (no caso do ensino superior público, no 1º ciclo de formação, o pagamento anual é igual em todas as instituições e em todos os cursos, ao contrário do que acontece nas instituições privadas).

Desde 2021 o valor anual a pagar pela formação de 1º ciclo no ensino superior português é de 697 euros, em anos anteriores o valor teve o limite máximo de 871 euros. O salário-mínimo (mensal) era de 665 euros em 2021, 705 euros em 2022 e 760 euros em 2023. Ao nível do 1º ciclo no ensino superior público, o valor anual de mensalidades é atualmente até inferior ao salário mínimo mensal. Contudo as despesas de alojamento e estadia para os estudantes deslocados ultrapassa o salário mínimo nacional. No caso do ensino privado, no 1º ciclo, o valor a pagar em cada mês na universidade (a mensalidade) pode ir de 400 euros até 1600 euros, dependendo da formação. No caso do mestrado no ensino público, as propinas podem ter como valor anual 697 euros e ir até cerca de 15000 euros pelo ano e meio de formação do mestrado.

Em Portugal existem duas modalidades de IES: as Universidades e os Institutos Politécnicos; e no Brasil, há uma distinção maior das IES, que podem ser Universidades, Faculdades, Centros Universitários ou Institutos Federais. Essa maior distinção também é visualizada nos tipos de cursos do ensino superior e pós-graduação (Brasil, 1996; DGEEC, 2021).

Tendo em conta as diferenças de dimensão de ambos os países, cabe também uma análise das estatísticas do ensino superior. O Quadro 1 apresenta essas informações.

Quadro 1 - Dados do ensino superior do Brasil e Portugal - 2021

Variável	BRASIL	PORTUGAL
Instituições (INEP, 2019; INE, 2020)	2.608 (11,6% Públicas - 88,4% Privadas); 79,6% Faculdades; 11,28% Centros	284 (64,8% Públicas - 35,2% Privadas)

	Universitários; 7,59% Universidades; 1,53% Institutos Federais.	
Matrículas por categoria administrativa (INEP, 2019; INE, 2020)	8.603.824 24,2% Públicas - 75,8% Privadas; 52,2% Universidades; 26,3% Centros Universitários; 19% Faculdades; 2,5% Institutos Federais.	396.909 81,6% Públicas - 18,4% Privadas 63,9% Universidades - 36,1% Institutos Politécnicos
Matrículas por modalidade (INEP, 2019)	71,5% Presencial (68,8% privada - 31,2% pública); 28,5% Distância (93,6% privada - 6,4% pública)	Só a Universidade Aberta que ministra cursos à distância. Mas existem já muitos cursos em <i>e- learning</i> em várias instituições.
Proporção de docentes com doutorado (INEP, 2019; DGEEC, 2019)	45,85%	60%
Relação aluno presencial/docente (INEP, 2019, DGEEC, 2019)	15,9 (10,9 público e 20,2 privado)	10,9 (11,6 público e 8,6 privado)
Razão de Feminização (INEP, 2019; DGEEC, 2018/2019)	57,4% (55,7% presencial e 61,5% distância)	54,1%
Número de IES públicas por milhão de habitantes (INEP, 2019; PORDATA, 2019)	1,44	17,8
Proporção de estudantes em IES em relação ao número de estudantes totais (INEP, 2019; DGEEC, 2018/2019)	14,96%	19,2%

Fonte: elaboração própria com base em INEP (2021); INE (2021); PORDATA (2021); DGEEC (2021).

Uma primeira diferença entre o ensino superior de Brasil e Portugal é a proporção de instituições e de matrículas em IES públicas e privadas: enquanto o ensino superior português é majoritariamente constituído por IES públicas (com 64,8% de instituições e 81,6% das matrículas), no caso Brasileiro são as IES privadas o maior destaque (com 88,4% das instituições e 75,8% das matrículas). Quando se analisa a modalidade de ensino é o ensino presencial o que se sobressai, sendo que em Portugal é praticamente a totalidade e no Brasil em torno de 71,5% (INEP, 2021; INE, 2021).

Portugal possui um maior percentual de docentes com doutorado no seu sistema de ensino superior, com 60%, enquanto no Brasil essa proporção é de 45,85%. Portugal também se destaca com uma menor relação aluno presencial por docente (com 10,9 contra 15,9 no Brasil); com um maior número de IES públicas por milhão de habitantes (17,8 contra 1,44 no Brasil); uma maior proporção de estudantes em IES em relação ao número de estudantes totais (19,2% contra 14,96% no Brasil); e uma proporção mais equilibrada de mulheres no ensino superior (54,1% contra 57,4% no Brasil) (INEP (2021); INE (2021); PORDATA (2021); DGEEC (2021)).

Com base nas informações apresentadas é possível verificar que existem diferenças de estrutura e regulação do ensino superior, onde Portugal se destaca com melhores indicadores socioeconômicos, melhor distribuição de renda, mas sem gratuidade no ensino superior. Por outro lado, no Brasil, a maior proporção de vagas em IES está no ensino privado, não gratuito, mas em um país com maior concentração de renda, maior distância entre as localidades devido a sua dimensão continental e, de alguma forma, com maior justificativa para haver políticas de ação afirmativa para esse grau de ensino, conforme será detalhado na próxima sessão.

RETRATO DOS PAÍSES - BRASIL & PORTUGAL: INDICADORES GERAIS

Políticas de inclusão social e ação afirmativa no Brasil

Até meados da década de 1960 existiu relativo equilíbrio entre a oferta de ensino público e privado no Brasil, no que se refere ao número de instituições e matrículas. A partir de então, o ensino superior privado passou a dominar o cenário. Principalmente a partir de 1990/2000 o Brasil viveu forte expansão de vagas, instituições e cursos, iniciando o processo de massificação do ensino superior. Essa expansão se deu também no ensino a distância e para regiões com demanda potencial, como o interior e as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, sempre capitaneadas pelo setor privado (Moreira *et al.*, 2017; Cislagui, 2019).

A expansão privada, aliada à dificuldade no preenchimento de vagas, muito em virtude de uma população universitária cuja renda não permitia arcar com os custos e a alta concorrência por vagas no ensino público, levantou problemas sérios no acesso e permanência no ensino superior privado. Iniciativas implementadas pelo governo federal, tais como o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) surgiram para superar tais problemas (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Em relação ao ensino superior público Brasileiro, no geral, ele apresenta a união de três fatores: gratuidade, escassez de vagas (apesar dos avanços, apenas 5% de todas as vagas novas disponíveis em 2019 eram públicas) e melhor qualidade em relação ao privado (cenário contrário ao do ensino secundário). Em virtude disso, a concorrência por vagas é bem maior no ensino público, o que demanda alunos bem preparados, e que historicamente são provenientes, em grande parte, do ensino secundário privado. Esse fato aliado ao histórico elitista e à discriminação racial e social existente, demandou também algumas ações para garantir acesso de grupos mais vulneráveis ao ensino público (INEP, 2019; Sadocco *et al.*, 2021).

Além do FIES e PROUNI, fazem parte das ações de inclusão social no ensino superior brasileiro o programa de cotas, ou seja, a reserva de vagas em favor de membros de algum grupo específico que é discriminado e sub-representado (consideradas ações de política afirmativa), a assistência estudantil e demais medidas para a ampliação de acesso e permanência (Moreira *et al.*, 2017; Wainer; Melguizo, 2018).

A Figura 1 apresenta evidências das principais ações de inclusão social no ensino superior brasileiro, vigentes desde o final da década de 1970.

Figura 1 - Evidências de ações de inclusão social e ação de política afirmativa no ensino superior brasileiro



Fonte: elaboração própria com base em Brasil (2005); Brasil (2007); Brasil (2010a); Brasil (2010b); Brasil (2012a); Neves; Bandeira; Farenzena (2019); Brasil (2020).

O FIES, PROUNI, REUNI são políticas de expansão da oferta e juntamente com as bolsas e a lei de cotas (ação afirmativa) tem o objetivo de democratizar o ensino superior. O programa de financiamento estudantil existe desde meados da década de 1970 no Brasil. O Programa de Crédito Educativo (Creduc) foi substituído pelo FIES em 1999, em função, além de outros motivos, do alto grau de inadimplência (Neves; Bandeira; Farenzena, 2019).

O FIES passou por diversas fases e sua essência é a concessão de financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos. O FIES operou de forma tímida até 2010 quando teve, neste ano, aproximadamente 76 mil contratos. Apresentou um salto a partir de então, chegando em 2015 com cerca de 730 mil novos contratos concedidos (Brasil, 2017a). Em 2005 foi criado o PROUNI também para facilitar o acesso e permanência no ensino superior privado, englobando em suas normas, prioridade na concessão de bolsas para grupos sociais mais vulneráveis (Feres Júnior *et al.*, 2018).

A finalidade do PROUNI é conceder bolsas de estudo integrais e parciais (podendo ser subsidiado 50% ou 25% da mensalidade) em IES privadas para que, dessa forma, o aluno não tenha de fazer o pagamento das mensalidades, ou faça o pagamento de um valor reduzido. As IES privadas possuem metas mínimas de concessões de bolsas e, em contrapartida, são isentas de alguns impostos e contribuições como por exemplo o Imposto de Renda (Brasil, 2005).

Em 2019 havia 515.535 alunos com bolsa integral do PROUNI e 188.433 com bolsa parcial (10,8% dos alunos matriculados em IES privadas, em cursos presenciais e a distância). O programa, ao longo de sua história, já beneficiou mais de 2,5 milhões de estudantes (INEP, 2019).

A inclusão da questão racial no debate público no ensino superior se deu efetivamente a partir do ano 2000, quando o Brasil foi reconhecido como um país de caráter racista com a participação na conferência de Durban, onde se discutiu sobre medidas que poderiam promover uma maior igualdade racial (Feres Júnior *et al.*, 2018; Barbosa, 2019). Até então no Brasil, prevalecia a ideia de democracia racial, a qual criou uma ilusão de que não existia racismo no país (Costa; Müller, 2019).

As primeiras medidas de reserva de vagas (ação afirmativa) no sistema de ensino superior datam de 2000 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). As medidas inicialmente foram implementadas de forma individual nos estados com uma grande diversidade de critérios sociais e raciais

para determinação dos seus beneficiários e logo foram se difundindo, se tornando atualmente principais no âmbito federal (Feres Júnior *et al.*, 2018; Sadocco *et al.*, 2021).

Em 2012, com prazo de 4 anos para todas as instituições se adequarem, após 13 anos em tramitação, a lei nacional para a reserva de vagas foi aprovada. A Lei nº 12.711 obriga a reserva de 50% das vagas das IES federais e de institutos técnicos federais para alunos oriundos de escola pública, destas 50% são destinadas a alunos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e o restante para alunos com renda per capita superior a 1,5 salários mínimos. Destas vagas, respeitando a proporção de pretos, pardos e indígenas de cada estado, são destinadas a alunos declarados pretos, pardos e indígenas (Brasil, 2012a). Em 2016 ocorreu a inclusão nesta lei do público com deficiência (Brasil, 2016).

Portanto, a política de cotas geralmente é reconhecida e reduzida ao critério racial, mas o maior alvo dessa política, no Brasil, atualmente são os alunos egressos de escola pública e de baixa renda (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Outro programa criado em 2007 e vigente até 2012, considerado essencial para a massificação do sistema e para o aumento da inclusão de pessoas em vulnerabilidade social no ensino superior público brasileiro foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ele foi criado para ampliar o acesso e permanência no ensino público federal e entre suas ações estavam a expansão geográfica das universidades para além dos grandes centros, com a criação de novas universidades, principalmente em regiões menos desenvolvidas e de fronteira, melhoria da infraestrutura, ampliação das vagas no período noturno e do ensino a distância (Melo *et al.*, 2020). A presença de IES públicas somente em grandes centros também representava uma forma de exclusão territorial, devido às dimensões continentais brasileiras (Moreira *et al.*, 2017).

O movimento de expansão da educação superior pública federal, com o REUNI, a política de cotas, e a implementação de sistemas de seleção unificados (ENEM e Sistema de Seleção Unificada-SISU), entre outros, contribuíram para o ingresso de alunos que apresentavam dificuldades em se manterem no ensino. Dessa forma, surgiu maior demanda em relação à programas que auxiliem os alunos a concluírem seus percursos formativos (Oliveira *et al.*, 2020).

Criado em 2007 e regulamentado em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) também surgiu no contexto da expansão e democratização do ensino superior federal, voltado principalmente para a garantia da permanência dos estudantes (Brasil, 2010a; Oliveira *et al.*, 2020).

A assistência estudantil é um item essencial da política de permanência. As ações de assistência estudantil no Brasil se dão nas áreas de moradia estudantil; alimentação (restaurantes universitários); transporte; atenção à saúde; inclusão digital; creche; apoio pedagógico; dentre outras (Brasil, 2010a).

As ações para a permanência discente compreendem não só os auxílios financeiros aos alunos, mas toda a ação (programa, projeto) que possa beneficiar o aluno em seu percurso na universidade e que evite a evasão, como por exemplo, integração e socialização ao contexto universitário, estímulos para a pesquisa e participação em atividades de extensão (Freitag, 2014).

Alguns programas que também oferecem auxílio financeiro são as bolsas permanência e bolsas de extensão. Regulamentados a partir de 2010, são voltados para promover o acesso e evitar a evasão de estudantes em condição de vulnerabilidade econômica e social e também ampliar e fortalecer a interação das IES com a sociedade (Brasil, 2010b).

Existem também diversos outros programas facilitadores da permanência que distribuem bolsas para pesquisa e extensão que atuam fora do âmbito público federal, e são vinculados ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (Freitag, 2014). Existem também algumas bolsas que auxiliam a permanência vinculados ao PROUNI, sendo atribuídas aos alunos do ensino superior privado.

Políticas de inclusão social em Portugal

Em relação a Portugal, as primeiras universidades surgiram em 1290 em Coimbra e 1559 em Évora. Com a expulsão dos Jesuítas de Portugal, a Universidade de Évora foi encerrada em 1759 e até ao início do século XX, a Universidade de Coimbra foi a única universidade existente no país. Apesar de

existirem escolas superiores em Lisboa e no Porto, só em 1911 foram fundadas as Universidades de Lisboa e do Porto (Ferreira, 2019).

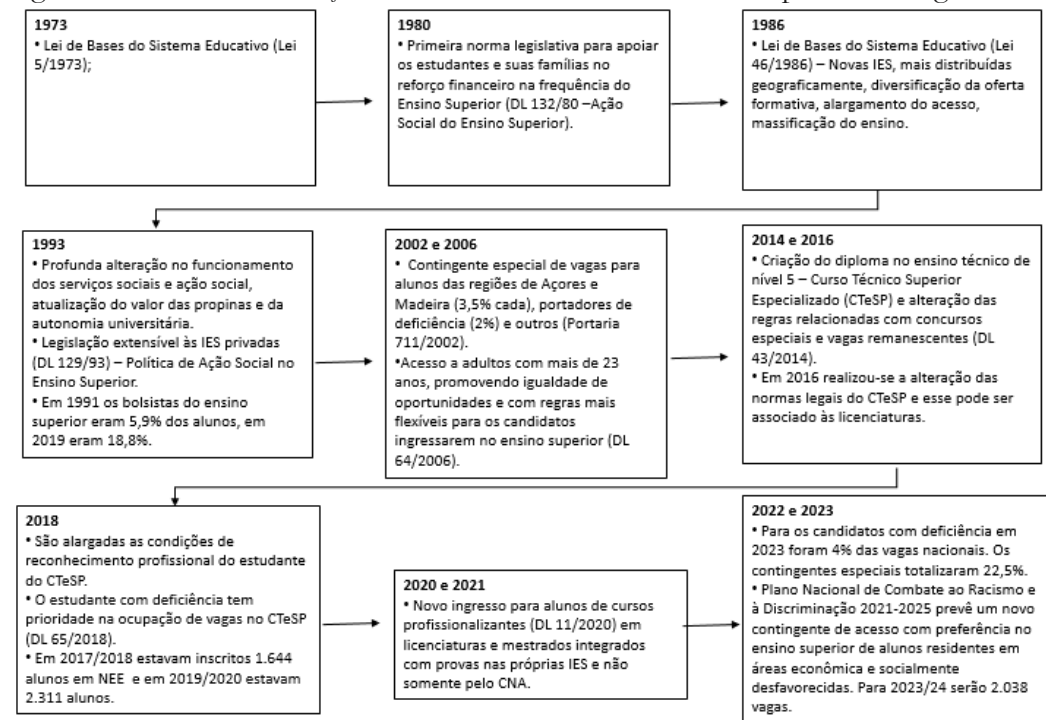
A criação das universidades e dos institutos politécnicos fora dos grandes centros urbanos iniciou-se em 1973, com a Reforma Veiga Simão (Portugal, 1973). A mudança do regime político realizada pela revolução de 25 de abril de 1974, acelerou o processo de massificação e diversificação do Ensino Superior Português, que tinha sido anteriormente iniciado. A inclusão social de pessoas com menos participação no ensino superior foi expressa, de uma forma ideológica, na Constituição da República Portuguesa de 1976, artigo 76º, com a seguinte forma: “o acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras” (Portugal, 1976). Em 1989, com a terceira revisão constitucional, deixou de existir os critérios anteriores, que de fato nunca foi legislada, e passou a garantir-se que o acesso às IES garantia a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino (Portugal, 1989).

Após o 25 de Abril de 1974, o excesso da procura de ensino superior face à oferta existente, fez com que as políticas do ensino, não incorporassem as medidas de discriminação positiva, mas sim fossem criadas mais medidas para controlar a procura às universidades públicas. As formas de controle adotadas como o *numerus clausus*, a introdução de mais um ano curricular para quem desejava ingressar no ensino superior e a existência de exames nacionais, conseguiram controlar a procura. O controle da procura, para além de provocar a saída de muitos candidatos do sistema, também contribuiu para a expansão da oferta de ensino privada, que permitiu acomodar candidatos não aceites nas universidades públicas. Em resumo, o processo de ingresso no ensino superior público era caracterizado por uma forte concorrência entre muitos candidatos e em que o sistema tinha como missão reconhecer os melhores.

A democratização do ensino superior português a partir de 1974 conduziu à entrada de mais alunos no ensino superior e alunos com mais dificuldades económicas, este fluxo de entrada foi acompanhado de um aumento de medidas de ação social tomadas pelos primeiros governos constitucionais (Barrias, 2015). Depois de existirem medidas de ação social com alguma heterogeneidade e com grandes diferenças entre universidades, no ano de 1980 (Portugal, 1980) surgiu a primeira norma legislativa sobre a ação social do ensino superior, que harmonizou e tipificou os apoios de ação social aos estudantes.

A Figura 2 apresenta as evidências de ações de inclusão social no ensino superior de Portugal.

Figura 2 - Evidências de ações de inclusão social no Ensino Superior Português



Fonte: Elaboração própria com base em DGEEC (2021).

A partir de 1986 (Figura 2), com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986), o fenómeno de massificação do ensino superior português aprofundou-se. Se por um lado, a criação das novas IES, mais distribuídas geograficamente pelo território, trazia mais equidade e democracia ao acesso ao ensino superior; por outro lado, a massificação exigia mais apoios aos alunos. As medidas de apoio social passaram a ser mais diversificadas e entre elas estavam: as comparticipações de refeições, serviços de cantina, alojamento e concessão de bolsas de estudo (Barrias, 2015). Contudo, a necessidade de mais apoios para mais alunos e a incapacidade dos meios de ação social, levou a que existisse uma reformulação no funcionamento dos serviços sociais e de ação social por sequência da atualização do valor das mensalidades e da autonomia universitária. Assim, o decreto-lei nº129 de 1993, substituiu todos os diplomas vigentes e alargou a ação social ao ensino superior privado.

De acordo com a informação estatística do PORDATA, as despesas com bolsas no superior português (despesas de ação social direta), desde 1990, apresentam um forte crescimento, tendo se registado no ano de 1990 uma despesa em bolsas no montante de 6.814.826 euros, em 1995 de 27.402.185 euros e em 2021 de 118.853.752 euros. Nos primeiros anos da década de 90, as bolsas do ensino superior eram quase exclusivamente destinadas a alunos do ensino superior público. Mas com o alargamento da ação social ao ensino privado bem como com o crescimento do ensino superior privado e a entrada de alunos com menos recursos financeiros, a concessão de bolsas aos alunos do ensino superior privado passou a constar nas bolsas atribuídas, chegando a ser 30% do total de montante das bolsas atribuídas a todo o ensino superior. Nos últimos anos, o montante das bolsas para o ensino superior privado tem rondado os 13%, mas durante a crise financeira que assolou Portugal, o valor foi inferior a 10% e desde 2018 o montante de bolsas atribuídas ao ensino privado tem vindo progressivamente a aumentar.

A partir de 2006, o salário mínimo deixou de ser o indicador para os apoios sociais e também para as bolsas de ensino superior, por ter sido criado o Indexador dos Apoios Sociais (IAS) como referência para o cálculo e atualização dos apoios. O IAS tem por base o valor da retribuição mínima mensal garantida, atualizado pelo Índice de Preços do Consumidor e o crescimento real do Produto Interno Bruto. Para um aluno do ensino superior do 1º ciclo ser elegível a uma bolsa de estudo, o rendimento anual líquido per capita familiar deve ser inferior a 18 vezes o IAS acrescentando o valor da mensalidade máxima fixada anualmente para o 1º ciclo, cumulativamente as contas bancárias e os

investimentos financeiros não podem ter um valor superior a 240 vezes o IAS e o património imobiliário tem o limite de 600 vezes o IAS.

Para além das bolsas que os estudantes têm direito se cumprirem os critérios de elegibilidade para as bolsas, existe o apoio extraordinário ao alojamento para estudantes deslocados que não têm direito a bolsas (Portugal, 2023a). Relativamente às despesas relacionadas com a alimentação, o alojamento e outros apoios indiretos, as chamadas despesas de ação social, no ensino superior público estas despesas não têm apresentado um crescimento sustentado, flutuando em torno de 80 milhões de euros, desde 2012 até 2021.

A crescente importância da formação de ensino superior no mercado de trabalho, e a imperativa necessidade de recursos humanos qualificados para a realização de tarefas cada vez mais complexas nos novos modelos de produção (Castro; Seixas; Neto, 2010). As políticas preconizadas por diferentes organizações internacionais - de promoção da aprendizagem ao longo da vida e de uma educação para todos -, a par do contexto português - baixa proporção de população ativa com formação de ensino superior, comparativamente à média da União Europeia, e da menor frequência dos jovens com percursos de ensino profissionalizantes ou artísticos no ensino superior, bem como da fraca inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior -, contribuíram para que Portugal incluisse na legislação do ensino superior, um conjunto de medidas, com o objetivo de ter um acesso ao ensino superior mais abrangente e inclusivo (OECD, 2019c). Entre as medidas indicadas estão as seguintes:

- O acesso ao ensino superior de adultos com mais de 23 anos, que não estavam habilitados com curso secundário ou equivalente, através de uma prova que atesta a capacidade de frequência do ensino superior (Portugal, 2006).

- A criação do Cursos Técnicos Superior Especializado (CTeSP), curso sem grau, mas com diploma, mais vocacionado para os jovens provenientes das formações mais profissionalizantes (Portugal, 2014);

- A prioridade para estudantes com deficiência na ocupação de vagas nos CTeSP, até 4% das vagas e no mínimo 2 vagas. (Portugal, 2018);

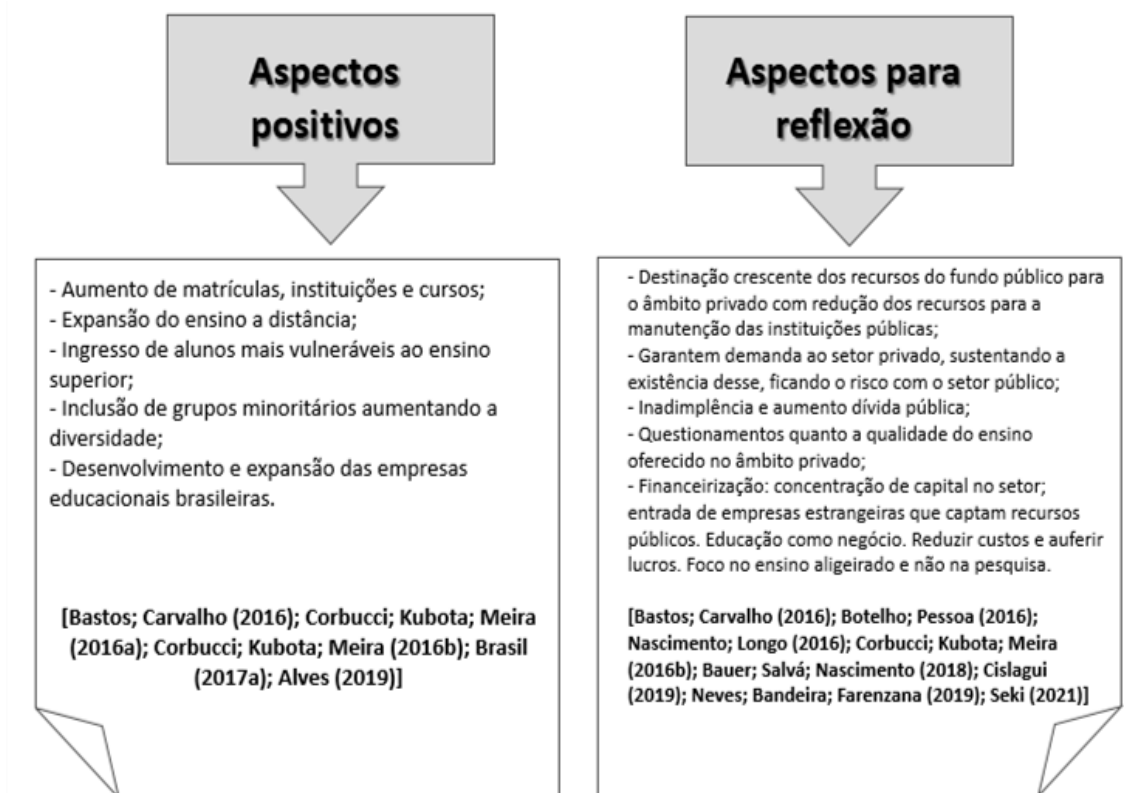
- O acesso ao ensino superior para os alunos profissionalizantes a licenciaturas e mestrados através de provas de ingresso diretamente nas IES e não só pelo CNA (Portugal, 2020).

As políticas públicas do ensino superior em Portugal têm se desenvolvido no sentido de uma maior integração de novos públicos. A revisão das normas legislativas de acesso ao ensino superior público tem continuado a promover a equidade e a aumentar a representação de grupos vulneráveis e sub-representados no sistema de ensino superior (Portugal, 2023b). No Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para o ano letivo de 2023_2024, são definidas vagas para grupos específicos identificados como tipos de contingentes prioritários. Segundo o artigo 10º da portaria 104/2023 (Portugal, 2023b) nos contingentes prioritários englobam-se os candidatos das Regiões da Madeira e dos Açores, os candidatos com deficiência e candidatos que são beneficiários da ação escolar (pertencentes aos escalões com mais baixos níveis de rendas), sendo a percentagem das vagas de 3,5 %, 4% e 2% respetivamente. Esta reserva de vagas representa uma etapa importante para inclusão de candidatos com mais dificuldade no acesso ao ensino superior. Contudo Portugal ainda não tem estabelecido ações afirmativas no ensino superior (cotas raciais, gênero ou raça) em virtude de focar seus programas de inclusão em critérios sociais e demográficos, bem como também não aborda nas ações de inclusão social os critérios raça, etnia ou gênero. Esse é uma tendência da Europa como um todo. Conforme Dahlerup (2005) afirma, não chegou na Europa a febre das cotas, mais especificamente as cotas eleitorais de gênero, como aconteceu nos últimos anos na África, América Latina e Ásia. Pela Europa elas ainda são impopulares devido aos já citados argumentos de democracia liberal e princípio do mérito.

Aspectos positivos e para reflexão sobre as ações de inclusão social e as ações afirmativas

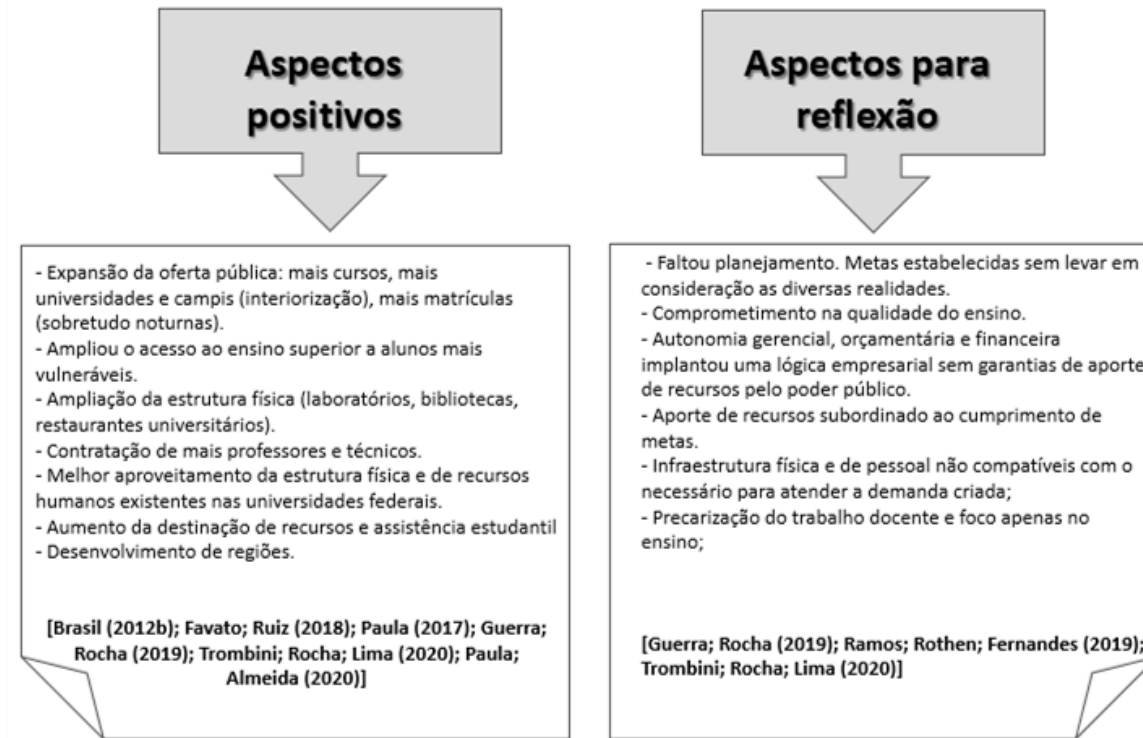
Nas figuras 3 a 9, após uma revisão da literatura, são apontados alguns aspectos positivos e alguns pontos para reflexão a respeito das políticas de inclusão social e de ação afirmativa para o ensino superior brasileiro e português.

Figura 3 - Aspectos positivos e para reflexão a respeito do Fies e Prouni- Brasil



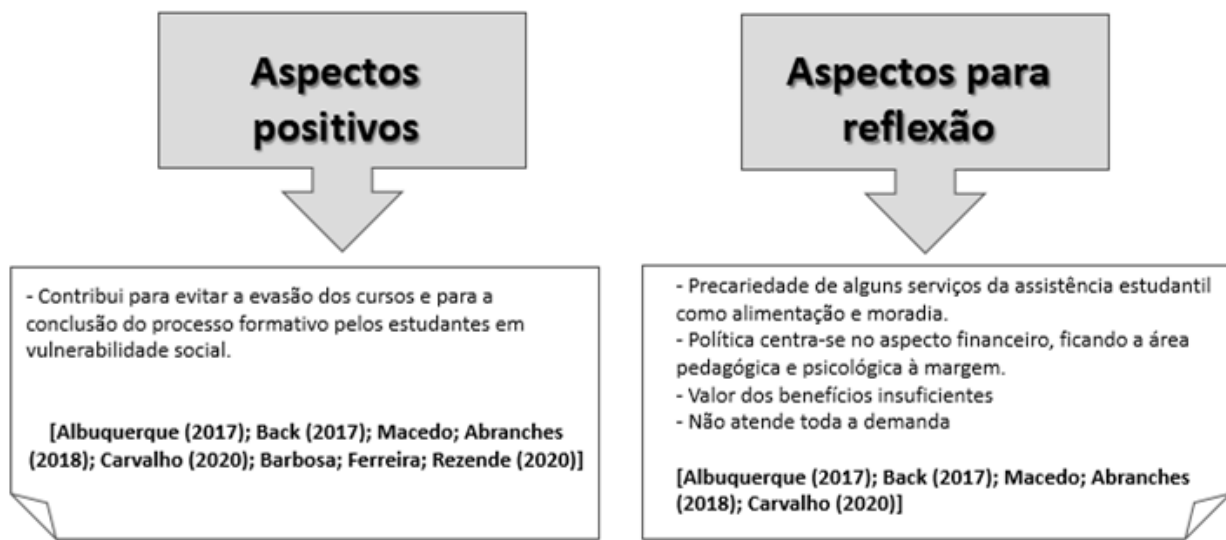
Fonte: elaboração própria.

Figura 4 - Aspectos positivos e para reflexão a respeito do Reuni- Brasil



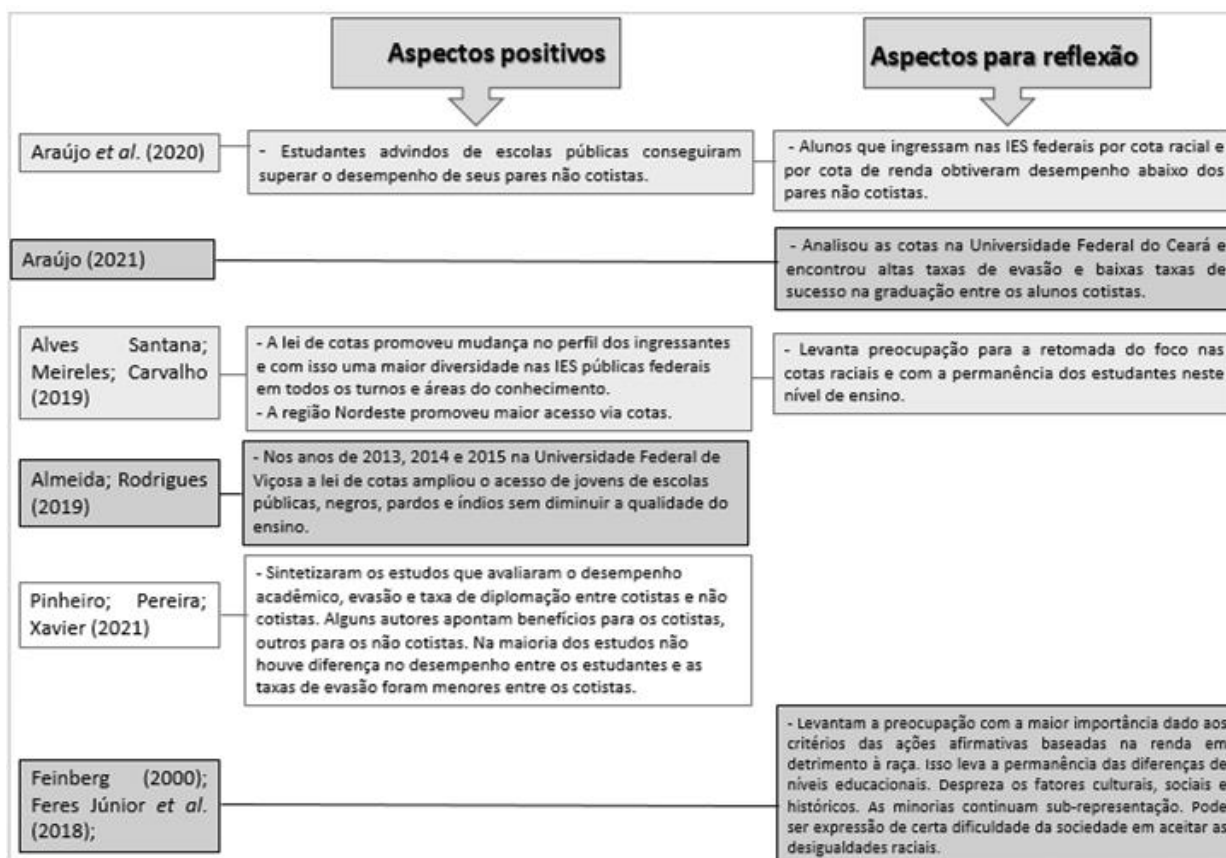
Fonte: elaboração própria

Figura 5- Aspectos positivos e para reflexão a respeito da Política de Permanência- Brasil



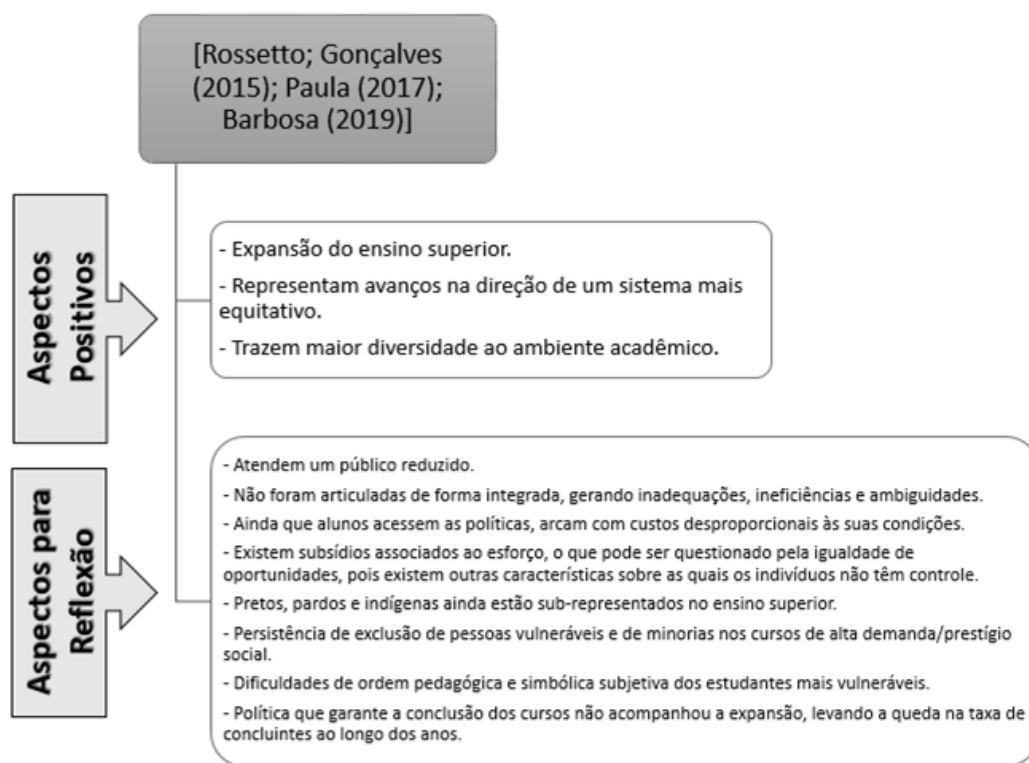
Fonte: elaboração própria

Figura 6- Aspectos positivos e para reflexão a respeito da Política de Cotas- Brasil



Fonte: elaboração própria

Figura 7- Aspectos positivos e para reflexão a respeito da ação de inclusão como um todo- Brasil



Fonte: elaboração própria

Figura 8- Aspectos positivos a respeito das ações de inclusão social em Portugal

<p>Dias <i>et al.</i> (2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior percentagem da população com acesso ao ensino superior. 	<p>Castro; Seixas; Neto (2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expansão e massificação do Ensino Superior • Diversificação institucional e de ofertas de formação. 	<p>Caetano <i>et al.</i> (2018); Kottmann <i>et al.</i> (2019); Campos (2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ação social é fundamental para a promoção da equidade no ensino superior. • Existem políticas de estímulo e de apoio estudantes de etnia cigana (Ex: concessão de bolsas de estudo). • Compromisso assumido por Portugal a nível europeu para aumentar a percentagem de alunos de etnia que acedem ao ensino superior. 	<p>Barrias (2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O número de estudantes bolsistas cresceu mais de 21 vezes entre 1974 e 2013/2014. • A ação social indireta (alojamentos, cantinas, refeições subsidiadas, pavilhões desportivos) contribuiu para apoiar aos custos de frequência do ES para todos os alunos. Ex: o preço baixo de refeição é igual para todos os estudantes. 	
<p>Kottmann <i>et al.</i> (2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos últimos anos têm aumentado o número de inscrições depois de uma quebra no crescimento, durante o período de crise econômica. 	<p>Abreu (2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe um contingente particular de acesso aos alunos com deficiência 	<p>Caetano <i>et al.</i> (2018)</p> <ul style="list-style-type: none"> • As IES devem assegurar o apoio necessário aos alunos com IES. • Dada a autonomia das IES, cada instituição pode adotar a sua estratégia de apoio a esses alunos. 	<p>Fernandes, Oliveira Almeida (2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os apoios mais significativos são de natureza tecnológica ou física e estão relacionados com as deficiências físicas. 	<p>Moleirinho (2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forte importância da inclusão digital

Fonte: elaboração própria.

Figura 9- Aspectos para reflexão a respeito das ações de inclusão social em Portugal

<p>Dias <i>et al.</i> (2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> Alunos com menores recursos tendem a frequentar cursos de menor prestígio e de menor duração em comparação com os alunos com mais recursos financeiros e com maior capital social e cultural das famílias. 	<p>Castro, Seixas; Neto (2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> Privatização do Ensino: aumento da participação das famílias no pagamento do ensino superior público. 	<p>Brandão; Campos (2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> Em Portugal, não existe informação direta sobre a raça da população e por isso não existem políticas direcionadas para estas faixas da população. 	<p>Moleirinho (2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover a criação de conteúdos digitais e em multi-formatos, existir mais formação de professores e apoio financeiro aos alunos. 	<p>Roldão <i>et al.</i> (2016)</p> <ul style="list-style-type: none"> Encaminhamento dos afrodescendentes para um ensino secundário profissionalizante. Os afrodescendentes apresentam uma taxa de acesso ao ensino superior inferior aos autóctones e com taxas de sucesso académico também inferiores.
<p>Caetano <i>et al.</i> (2018); Kottmann <i>et al.</i> (2019); Campos (2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> Não existem políticas públicas explícitas (vagas próprias) para promover o acesso da população de etnia cigana ao ensino superior. A organização civil dos Ciganos (Associação de letradas nómadas) pressiona o Estado português para adotar políticas públicas semelhantes às brasileiras para os negros. 	<p>Abreu (2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno é aceito na IES, mas é o aluno que no ato da matrícula tem de pedir os apoios que precisa. As pessoas com deficiência têm de ser proativas nos pedidos que realizam de apoio. O sucesso académico e da permanência depende da forma como são acolhidos. 	<p>Caetano <i>et al.</i> (2018)</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos com + 23 anos com necessidades educativas especiais não têm nenhum contingente particular para aceder ao ensino superior. Os alunos para serem considerados com necessidades educativas especiais no ensino superior, tiveram de ser identificados anteriormente no ensino secundário como tendo essas necessidades. 	<p>Fernandes, Oliveira, Almeida (2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> As ações de sensibilização e formação são pouco frequentadas pela comunidade académica e particularmente pelos professores. Deve ser o aluno a solicitar os apoios que necessita. Os apoios aos alunos com NEE dependem do orçamento de cada instituição de Ensino Superior. 	<p>Kottmann <i>et al.</i> (2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> Alunos que não têm pais com formação de ensino têm uma maior probabilidade de aceder ao ensino superior depois dos 25 anos, o acesso ao ensino superior no concurso geral conduz a insatisfação por parte dos alunos, muitos alunos não acedem à sua primeira opção de curso. Existência de quotas para os alunos em desvantagem deve ser considerada.

Fonte: elaboração própria.

O ensino superior português, a partir dos anos 1970, passou a integrar cada vez mais alunos de famílias economicamente menos favorecidas e com menos anos de escolaridade. Assistiu-se assim a uma “democratização do acesso ensino superior” (Dias *et al.*, 2011), evidenciada pelo forte crescimento de alunos inscritos no ensino superior, pelo aumento do número de estabelecimentos de ensino público/privado e pela sua distribuição por todas as regiões do país.

Apesar do crescimento relativo verificado nas últimas décadas, Portugal continua a ter uma percentagem de pessoas com formação de ensino superior, face à população total, inferior à média da União Europeia. Segundo Kottmann *et al.* (2019), Portugal apresenta problemas com o acesso ao ensino superior que se evidenciam na fraca participação no ensino superior e que se relaciona também com a escolaridade dos pais; assim, se os pais tiverem formação de ensino superior, os filhos têm maior probabilidade de ingressar no ensino superior e mais cedo. O acesso ao ensino superior, e nomeadamente a cursos de maior prestígio, é ainda influenciado pelas condições económicas dos estudantes e pela possibilidade de os estudantes poderem ter apoios para além da escola, como explicações particulares ou mesmo por frequentarem ensino privado de qualidade durante a escolaridade obrigatória.

Pela falta de equidade nas condições de acesso, os decisores políticos têm vindo a tomar cada vez mais medidas legislativas para promover o acesso dos novos públicos, na última alteração da legislação ao acesso ao ensino superior português (Portaria 2023b), um dos grandes objetivos apresentados é aumentar a representação de grupos vulneráveis (sobretudo economicamente) e sub-representados.

Contudo e pela avaliação dos aspectos positivos e para reflexão, algumas medidas carecem ainda de estudos e de adequação ao contexto específico. O acesso ao ensino superior deve ser acompanhado de medidas de permanência e que promovam o sucesso escolar, tendo em conta que uma diferenciação dos públicos implica também uma maior monitorização e avaliação das medidas.

Ainda, conforme as Figuras 3 a 7, apesar de todos os programas voltados à expansão e inclusão, ainda não se pode falar em democratização plena do ensino superior no Brasil, pois a expansão da oferta não garantiu a efetiva inclusão da camada subalternizada, principalmente nos cursos de alta demanda (como medicina e odontologia, dentre outros) que conferem maior possibilidade de mobilidade social. Além disso, o país ainda conta com modelo de expansão voltado a iniciativa privada com repercussões negativas para a manutenção do sistema público, materializado numa desigualdade na destinação de recursos entre o segmento público e privado, priorizando o último; o público mais vulnerável ainda está sub-representado no ensino superior, a assistência estudantil não supre a demanda e ainda apresenta precariedade nos serviços; com implicações para a evasão e desempenho do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante as diferenças de escala, entre Portugal e o Brasil, os dois países têm vindo, nas últimas décadas, a prosseguir um caminho com objetivos comuns, no que respeita à evolução do Ensino Superior. Em ambos os casos, este sistema de ensino começa por ser elitista e concentrado nas principais cidades (capitais e/ou outras de maior dimensão). Com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a melhoria das condições de vida das classes médias, o número de estudantes candidatos ao ensino superior aumentou. Em simultâneo, estes sistemas de ensino superior alargam-se e diversificam-se, começando a atingir novos públicos e novas regiões; alguns autores consideram até que se pode falar em “democratização” do sistema. Salienta-se que as vias de alargamento dos sistemas de ensino superior, nestes países, seguiram rumos diferentes: enquanto no Brasil (com maior desigualdade de renda e indicadores socioeconômicos inferiores à Portugal), não obstante a chegada do ensino público aos diversos estados, a expansão do sistema foi realizada a partir, maioritariamente, da oferta criada pelas instituições privadas (o que é contraditório dado a grande disparidade de renda e de condições socioeconômicas de sua população); no caso português, o aumento da oferta baseou-se nas instituições públicas. Com a massificação do ensino superior, além das condições de acesso, é fundamental garantir que os estudantes, provenientes de diferentes origens culturais, sociais, regionais, étnicas, entre outras, tenham condições para serem bem-sucedidos nos respectivos percursos escolares.

Neste sentido, a implementação de ações de inclusão social no ensino superior, quer com vista ao acesso, quer à permanência, é crucial para aumentar, por um lado, o número dos estudantes que decidem prosseguir os seus estudos para o ensino superior e, por outro lado, para criar condições para que os seus estudos sejam bem-sucedidos e concluídos no número de anos esperados.

Em termos de ações de inclusão social, no domínio do acesso ao ensino superior, no caso do Brasil as medidas privilegiam a equidade de acesso aos diferentes grupos sociais (em termos de rendimento) e étnicos, com medidas que são destinadas a um público em primeira instância com baixa renda, oriundos do ensino secundário público e, posteriormente, critérios raciais; no caso português, as medidas de diferenciação e inclusão dirigem-se aos adultos já integrados no mercado de trabalho bem como aos jovens que realizaram percursos escolares de natureza profissionalizante. Mais recentemente ações para inclusão de pessoas vulneráveis economicamente e deficientes está sendo implantada. No caso das políticas com vista à permanência no ensino superior, as medidas adotadas, em ambos os países, são, no geral, apoios financeiros à estadia.

Pode-se afirmar que as ações de inclusão social para serem eficazes, garantirem o acesso de todos os que anseiam aceder ao ensino superior e promover o sucesso no ensino superior, dependem da existência de estruturas consolidadas nas IES e validadas pelas agências/ministérios que tutelam o ensino superior. Se por um lado essas ações dependem das iniciativas legislativas dos Estados, é a concretização e a operacionalidade destas medidas nas IES que pode promover a inclusão de todos. Assim, é necessário que existam normas emanadas da tutela, tal como para outras questões do ensino superior, que são incluídas nos mecanismos de acreditação das formações e das instituições, em que indicadores e rácios demonstram o compromisso das organizações com o grande objetivo da inclusão. Como o propósito da inclusão não pode ser deixado à boa vontade das IES e nem aos recursos cada vez mais escassos que detém, cabe ao Estado legislar sobre a matéria e encontrar incentivos econômicos/financeiros para que

os intervenientes no processo se comprometam no acesso destes estudantes e na sua permanência no ensino superior.

A crescente importância da qualificação dos recursos humanos para a sociedade do conhecimento não é compatível com a exclusão de cidadãos da formação de ensino superior, uma vez que o desenvolvimento econômico dos países passa pela capacitação dos seus cidadãos para poderem participar em novas formas de produção e consumo, bem como, pela aptidão na utilização dos meios digitais para o exercício da sua cidadania.

Assim, quer pela questão do desenvolvimento econômico, quer pelas questões de justiça e equidade, as políticas de ensino superior no Brasil e em Portugal devem continuar a aprofundar as medidas de ação de inclusão social no ensino superior, bem como de ação afirmativa, da seguinte forma: aumentando a cobertura de apoio financeiro para permanência dos estudantes no ensino superior; e, pela oferta de recursos pedagógicos adequados aos perfis de estudantes com mais dificuldades. Ainda, dada a sub-representação dos mais vulneráveis, em cursos de maior prestígio no Brasil e em Portugal, devem ser tomadas medidas para permitir o acesso de mais pessoas deste grupo.

Por outro lado, a comparação aqui realizada, permite também identificar medidas aplicadas num dos países, com bons resultados e que podem ser introduzidas no outro país. Por exemplo, em Portugal não existem cotas para o acesso de grupos étnicos e nem informação estatística sobre a etnia; enquanto no Brasil, a existência de informação sobre grupos étnicos e a existência de cotas de acesso para estes grupos, dada a discriminação positiva realizada, tem levado a um maior acesso destes grupos ao ensino superior. Um outro exemplo, é a legislação sobre o acesso dos alunos mais velhos, em Portugal a legislação de mais de 23 anos, tem promovido o acesso de trabalhadores estudantes ao ensino superior, através de um concurso especial de acesso. No Brasil, se existisse uma medida deste tipo, permitiria realizar a inclusão no ensino superior para as pessoas fora da idade normal de ingresso. Lembrando da necessidade de medidas não só de cunho econômico, mas pedagógica e psicológica para esses públicos.

As ações de inclusão e de política afirmativa no ensino superior tenderão a ocupar um lugar cada vez mais central no ensino superior. A ameaça da perda de competitividade dos países na economia do conhecimento e o risco de uma cada vez maior disparidade de rendimento das populações associada à inexistência de coesão social com todos os problemas associados, são fortes incentivos para que os Estados se comprometam ativamente nas políticas afirmativas no ensino superior. Assim, a despeito de ter-se encontrado diversas evidências de políticas de ação social em Portugal, e principalmente, no Brasil, pode-se afirmar que a democratização do ensino superior ainda não é plena, em especial, no Brasil, e ambos os países têm grandes desafios a ultrapassar para poder garantir o acesso e a permanência de sua população a esse grau de ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU, Suzete Micaela Velosa Aleixo. *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Funchal: Universidade da Madeira, 2013. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/f624ee5d971aaf947e264832806744f7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>>. Acesso em: 02/08/2023.

ALBUQUERQUE, Larissa Cacalyanti de. *Assistência estudantil como política de permanência na UFPB*. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9919>>. Acesso em: 02/08/2023.

ALMEIDA, Felipe Miranda de Souza; RODRIGUES, Cristina Tristão. Avaliação da política de cotas na Universidade Federal de Viçosa. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 53, 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/868>>. Acesso em: 02/08/2023.

ALVES SANTANA, Luciana Alaíde; MEIRELES, Everson; CARVALHO, José Jorge de. Acesso às instituições federais de ensino superior brasileiras após a lei de cotas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 28, n. 55, p. 127-141, 31 ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432019000200127&script=sci_arttext>. Acesso em: 02/08/2023.

ALVES, Danúbia Fernandes. *O impacto do Financiamento Estudantil - FIES nas metas 12 e 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38259>>. Acesso em: 02/08/2023.

AMORIM, Priscilla Azevedo de; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. Ensino Superior Brasileiro: notas sobre a origem e expansão. *Universidade e Sociedade*, n. 61, p. 156-165, jan. 2018. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/b2453145c8eb30241febcefe5e2f9729_1548264765.pdf>. Acesso em: 02/08/2023.

ARAÚJO, Antonia Amanda; BENEVIDES, Alesandra de Araújo; MARIANO, Franzisca Zilania; BARBOSA, Rafael Barros. Diferencial de desempenho dos estudantes cotistas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: evidências sobre as instituições de ensino superior federais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sDcnBvg4kNMDsLnZZWMMX7R/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 02/08/2023.

ARAÚJO, Adriana Castro. *Lei de cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC): avaliação dos seus impactos*. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56798>>. Acesso em: 02/08/2023.

BACK, Larissa Brand. *Política de assistência estudantil: interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção da equidade*. Dissertação (Mestre em Ciências Humanas). Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1218>>. Acesso em: 02/08/2023.

BARBOSA, Alex Trindade; FERREIRA, Eric Batista; REZENDE, Marcelo Lacerda. Indicadores para avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). *Economia e Desenvolvimento*, v. 32, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/eed/article/view/39740>>. Acesso em: 02/08/2023.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 2, p. 240-253, 2019. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v24n2/2318-0870-edpuc-24-2-240.pdf>>. Acesso em: 02/08/2023.

BARRIAS, Pedro. A ação social e a democratização da frequência do ensino superior. In: RODRIGUES, Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel; PATRÍCIO, Maria Teresa. *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior*. Coimbra: Almedina, 2015, p. 671-675.

BASTOS, Eduardo Luiz Viegas de Miranda; CARVALHO, Matheus Ribeiro de. *Análise crítica do ensino superior brasileiro com ênfase ao programa de financiamento estudantil (FIES)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Engenharia de Produção). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.poli.ufrj.br/monografias/monopoli10017546.pdf>>. Acesso em: 02/08/2023.

BAUER, Ana Paula Medeiros.; SALVÁ Maria Nair Rodrigues.; NASCIMENTO, Rejane Prevot. FIES, Política Pública de Inclusão. Para Quem? Uma Análise de Casos Múltiplos. In: Congresso Nacional de

Administração e Contabilidade-Ad Cont 2018, 9, outubro, 2018, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Ad Cont, 2018, p. 1-15. Disponível em: <<http://adcont.net/index.php/adcont/adcont2018/paper/viewFile/3019/948>>. Acesso em: 02/08/2023.

BOTELHO, Vinícius; PESSOA, Samuel de Abreu. Financiamento estudantil no Brasil: como definir sustentabilidade? *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*, v. 46, p. 47-54, ago. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7081>>. Acesso em: 02/08/2023.

BRANDÃO, Jessica Justina; CAMPOS, Margarida de Cássia. Ações afirmativas no ensino superior: os desafios da Universidade Estadual de Londrina. *Formação (Online)*, v. 27, n. 51, p. 113-130, 2020. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/6892>>. Acesso em: 02/08/2023.

BRASIL. MEC. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 20 de novembro de 1996.

BRASIL. *Lei nº 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: Diário Oficial da União de 13 de janeiro de 2005.

BRASIL. *Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Diário Oficial da União de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Diário Oficial da União de 19 de julho de 2010a.

BRASIL. *Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010*. Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. Brasília: Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2010b.

BRASIL. *Lei nº 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: Diário Oficial da União de 29 de agosto de 2012a.

BRASIL. *Análise sobre a expansão das Universidades Federais de 2003-2012*. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/05/2021.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 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. Brasília: Diário Oficial da União de 28 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Fazenda. *Diagnóstico Fies*, Brasília, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66921-diagnosticofies-junho2017-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5/02/2021.

BRASIL, MEC. *Decreto N° 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Diário Oficial da União de 15 de dezembro de 2017b.

BRASIL. Portaria N° 534, de 12 de junho de 2020. Dispõe sobre o Programa de Financiamento Estudantil – P-Fies, a partir do segundo semestre de 2020. Brasília: Diário Oficial da União de 1 de julho de 2020.

CAETANO, Ana; LIMA, Benedita; SOBRAL, Catarina; FREIRE, Isabel; ALMEIDA, Marta; ROCHA, Natália; CAVACO, Caarmen. Inclusão no Ensino Superior em Portugal, Contributos para a identificação, Concepções, Políticas Públicas e Investigações. In: LOSS, Adriane Salette; VAIN, Pablo Daniel. *Ensino Superior e Inclusão*. Curitiba: Editora CRV Ltda, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/39680>>. Acesso em: 02/08/2023.

CAMPOS, Maria de Cássia. Affirmative Action Policy in Higher Education for Roma Population in Portugal: Operational Programme for the Promotion of Education (OPRE). *SISYPHUS - JOURNAL OF EDUCATION*, v. 9, n. 1, p. 20-40, 2021. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/19868>>. Acesso em: 02/08/2023.

CARVALHO, Marinez de. *A assistência estudantil no IFPR (2015-2019): avaliação da efetividade do PNAES, entre os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no campus Palmas - PR*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/5146>>. Acesso em: 02/08/2023.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; SEIXAS, Ana Maria; NETO, Antônio Cabral. Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 44-1, p. 37-61, 2010. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2016/11/1270-3430-1-PB.pdf>>. Acesso em: 02/08/2023.

CASTRO-LOPEZ, Adrián; CERVERO, Antonio; GALVE-GONZÁLEZ, Celia; PUENTE, Javier; BERNARDO, Ana B. Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making. *Higher Education Research & Development*, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2021.1877631>>. Acesso em: 02/08/2023.

CERDEIRA, Luísa M.; ARAÚJO, Nataniel da Vera Cruz Gonçalves. A educação superior em Portugal e no Brasil: caminhos diferentes entre o público e o privado. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 3, p. 24469-24481, 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26113>>. Acesso em: 02/08/2023.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. *Ser social*. Brasília, v. 21, n. 44, p. 134-151, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23485>. Acesso em: 02/08/2023.

CLARK, Giovanni; NASCIMENTO, Samuel Pontes do; MOURA JUNIOR, Carlos Alberto da Silva. O financiamento estudantil no ensino superior privado: uma análise do fundo de financiamento estudantil (FIES) sob a ótica do direito econômico. *Revista Jurídica Eletrônica da UFPI*, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://comunicata.ufpi.br/index.php/raj/article/view/11746>>. Acesso em: 02/08/2023.

CORBUCCI, Paulo Roberto.; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*, v. 46, p. 7-12, ago. 2016a. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7066>>. Acesso em: 02/08/2023.

CORBUCCI, Paulo Roberto.; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Reconfiguração Estrutural da Educação Superior Privada no Brasil: Nova Fase da Mercantilização do Ensino. In: Texto

para discussão. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, Brasília. Rio de Janeiro: Ipea, 2016b. Disponível em: < <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7336>>. Acesso em: 02/08/2023.

COSTA, Matheus Felisberto.; MÜELLER, Rafael Rodrigo. A democracia racial como fábula e as ações afirmativas como forma de democratização do ensino superior. In: Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, 3., 2019, Criciúma-SC. Anais Eletrônicos [...]. Criciúma: Ed. UNESCO, 2019. Disponível em: < <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5425>>. Acesso em: 02/08/2023.

DAHLERUP, Drude. “No Quota Fever in Europe?”. In: BALLINGTON, J; BINDA, F. *The Implementation of Quotas: European Experiences*, Quota Report Series, 2005. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=%E2%80%9CNo+Quota+Fever+in+Europe&btnG=. Acesso em: 02/08/2023.

DGEEC- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Disponível em: <<https://www.dgeec.mec.pt/np4/home>> . Acesso em: 10/09/2021

DIAS, Diana; MARINHO-ARAÚJO, Claisy; ALMEIDA, Leandro; AMARAL, Alberto. The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, v. 23, n. 1, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-democratisation-of-access-and-success-in-higher-education_hemp-23-5kqglbdlrptg>. Acesso em: 02/08/2023.

DIAS, Sonia Maria Barbosa; COSTA, Silvio Luiz da. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 9, n. 17/18, 2015. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650%3E>>. Acesso em: 02/08/2023.

DONAHOO, Saran. Reflections on race: Affirmative action policies influencing higher education in France and the United States. *Teachers College Record*, v. 110, n. 2, p. 251-277, 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/016146810811000205>>. Acesso em: 02/08/2023.

ENGRÁCIA, Patrícia; BAPTISTA, João Oliveira. *Percursos no ensino superior: situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2018.

FAVATO, Maria Nilse.; RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior?. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 2, p. 448-463, 2018. Disponível em: < <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365>>. Acesso em: 02/08/2023.

FEINBERG, Walter. Affirmative action and beyond: A case for a backward-looking gender-and race-based policy. *Teachers College Record*, 2000, p. 362-399. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146819609700302>>. Acesso em: 02/08/2023.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto Campos; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Caroline. *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, Capítulo 4, p. 78.

FERNANDES, Ana Claudia R.; OLIVEIRA, Maria Claudia S. Lopes de.; ALMEIDA, Leandro S.; Inclusão no ensino superior de atuação e contributos dos serviços de apoio em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, p. 89 -105, 2015. Disponível em: < <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40586>>. Acesso em: 02/08/2023.

FERREIRA, Elsa Cristina da Costa. *A importância das Instituições de Ensino Superior em Portugal*. Tese (Doutorado em Gestão). Évora: Universidade de Évora, Portugal, 2019. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/04afee68c1cb909232a2f700c14e87db/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>>. Acesso em: 02/08/2023.

FREITAG, Bruna Elen Borcioni. *Políticas para permanência discente: implementação e consolidação na UTFPR Campus Pato Branco*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/814>>. Acesso em: 03/08/2023.

GARCÍA-ROS, Rafael; PÉREZ-GONZÁLEZ, Francisco; CAVAS-MARTÍNEZ, Francisco; TOMÁS, José M. Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies. *Psicología Educativa*, v. 38, n. 4, p. 451-469, 2018. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2018-18482-004>>. Acesso em: 03/08/2023.

GUERRA, Agercicleiton Coelho; ROCHA, Antônia Rozimar Machado e Rocha Machado Rocha. Reuni no contexto das universidades federais: números, avanços e retrocessos. *Revista Praxis Pedagógica*, Porto Velho, v. 2, n. 2, p. 139-157, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/3306>>. Acesso em: 03/08/2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Panorama 2021*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em: 01 out. 2021.

INE- Instituto Nacional de Estatística. *Statistics Portugal 2021*. Disponível em: <https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE>. Acesso em: 01/10/2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior de 2019*. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10/09/2021.

KOTTMANN, Andrea; VOSSENSTEYN, Hans; KOLSTER, Renze; VEIDEMANE, Anete; BLASKO, Zsuzca.; BIAGI, Federico; SANCHEZ-BARRIOLUENGO, Mabel. *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU*. Overview of major widening participation policies applied in the EU 28. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. ISBN 978-92-76-08845-5. DOI 10.2760/944713. Disponível em: <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/135881389/jrc_117257_social_inclusion_policies_in_higher_education_evidence_from_the_eu.pdf>. Acesso em: 03/08/2023.

MACEDO, Juliana Cavalcanti; ABRANCHES, Ana de Fátima Sousa. Política de assistência estudantil: repercussões sobre a sua contribuição. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=6481363175667055689&hl=pt-PT&as_sdt=0,5>. Acesso em: 03/08/2023.

MELO, Emilly C. P. de; SANTOS, Stefany A. dos; RODRIGUES, Janine M. C.; ARAGÃO, Wilson H. A. Reuni como política de expansão das universidades federais e os cortes do Governo Federal. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 12, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11400>>. Acesso em: 03/08/2023.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, v. 25, p. 757-776, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/b6k4Z7YXkxkyTQzrzpvcpsy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03/08/2023.

MOLEIRINHO, Marina. *Contributos para a inclusão digital dos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior a distância: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Elearning). Lisboa: Universidade Aberta, 2013. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2930>>. Acesso em: 03/08/2023.

MOREIRA, Gláucia de O. FERRARESI, Flávio H.; CARVALHO, Emanuel M.; AMARAL, Eliana. Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê. *Revista Educação Superior*, Campinas, 2017. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij>>. Acesso em: 03/08/2023.

MOREIRA, Ildeu C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão social*, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/repositorio/2017/01/pdf_1bf3da3674_0000022387.pdf>. Acesso em: 03/08/2023.

NASCIMENTO, Paulo A. M. M.; LONGO, Gustavo F. Qual o custo implícito do Fies para o contribuinte brasileiro? *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*, v. 46, p. 13-21, ago. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ipca.gov.br/handle/11058/7067>>. Acesso em: 03/08/2023.

NEVES, Rodrigo M. das; BANDEIRA, Denise L.; FARENZENA, Nalú. FIES: uma análise crítico-histórica. In: GUILHERME, Willian Douglas (Org.). *Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. P. 89-96, 2019. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/repositorio/2017/01/pdf_1bf3da3674_0000022387.pdf>. Acesso em: 03/08/2023.

OECD. Education at a Glance 2019: Brazil. Paris: OECD Publishing, 2019a. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_BRA.pdf>. Acesso em: 05/10/2021.

OECD. Education at a Glance 2019: Portugal. Paris: OECD Publishing, 2019b. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_PRT.pdf>. Acesso em: 05/10/2021.

OECD. Policy Responses to new forms of work. Paris: OECD Publishing, 2019c. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/0763f1b7-en>. Acesso em: 13/10/2021.

OECD. Education at a Glance 2021: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>>. Acesso em: 13/10/2021.

OLIVEIRA, Mariana L.; SOARES, Swamy; DEUS, Ruy de; NETO, Mello. Desigualdade e juventude: reflexões acerca de critérios adotados pelo plano nacional de assistência estudantil no Brasil. *Revista Lusófona de Educação*, n. 49, 2020. Disponível em: <<https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/11668>>. Acesso em: 05/10/2021.

OLIVEIRA, Manuela; VIEIRA, Carlos; VIEIRA, Isabel. Explaining demand for higher education. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO, 5., 2012,

Madrid. Proceedings [...] Madrid, Spain: IATED, 2012. ISBN 978-84-616-0763-1. Disponível em: <<https://dSPACE.uevora.pt/rdpc/handle/10174/7175>>. Acesso em: 05/10/2021.

PAULA, Camila H. de; ALMEIDA, Fernanda M. de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, p. 1054-1075, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5pvgF4sGMQsn89ZYsYfWHsh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05/10/2021.

PAULA, Maria de F. C. de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/KYs6H9L5YpppTCZHPhHGd8SK/?format=pdf&lang=pt>.. Acesso em: 05/10/2021.

PEREIRA, Cláudia; MILAGRE, Cristina; CRUZ, Alejandra. Política integrada e portugueses ciganos. O caso da educação de adultos de 2020-2022. In: CASA-NOVA, Maria Jose. *Educação de Adultos e Comunidades Ciganas: Políticas e Processos*. Lisboa: Estudos OBCIG, p.47-87, 2022.

PINHEIRO, Daniel C.; PEREIRA, Rafael D.; XAVIER, Wesley S. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pJbNpfcXxbkPtzWg3CWtSMD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05/10/2021.

PNUD- Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. Perfis dos Países 2021. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/countries>>. Acesso em: 10/9/2021.

PORDATA. Base de dados *Portugal contemporâneo*. Disponível em: <<https://www.pordata.pt/Portugal>>. Acesso em: 10/9/ 2021.

PORTUGAL. *Lei nº 5/1973*. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo. Diário da República Eletrônico. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/421823/details/maximized?perPage=50&q=educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica>>. Acesso em: 10/9/2021.

PORTUGAL. *Decreto de Aprovação da Constituição nº CRP 1976 de 10-04-1976*. Constituição da República Portuguesa. Diário da República Eletrônico. Disponível em: <<https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/34520775/view>>. Acesso em: 13/10/2021.

PORTUGAL. *Decreto Lei nº 132/1980*. Define os princípios gerais delimitadores da estrutura dos serviços sociais do ensino superior. Diário da República Eletrônico. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/310/decreto-lei-132-80-de-17-de-maio>>. Acesso em: 13/10/2021.

PORTUGAL. *Artigo 45.º do/a Lei Constitucional n.º 1/89* - Diário da República n.º 155/1989, Suplemento n.º 1, Série I de 1989-07-08, em vigor a partir de 1989-08-07. Disponível em:<<https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/337/202110131701/73938601/element/diploma>>. Acesso em: 13/10/2021.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 64/2006*. Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República

Eletrônico. Disponível em: <<https://dre.pt/home/-/dre/667773/details/maximized>>. Acesso em: 13/10/2021.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 43/2014*. Cria os cursos técnicos superiores profissionais, como formação superior de curta duração não conferente de grau. Diário da República Eletrônico. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/571937/details/maximized>>. Acesso em: 13/10/2021.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 65/2018*. Altera o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Diário da República Eletrônico. Disponível em: <<https://dre.pt/home/-/dre/116068879/details/maximized>>. Acesso em: 13/10/2021.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 11/2020*. Regulamenta a aplicação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Diário da República Eletrônico. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/150509308/details/maximized>>. Acesso em: 13/10/2021.

PORTUGAL. *Despacho nº3163/2023*-Regulamenta o processo de atribuição extraordinário e alojamento a estudantes extraordinários (2023a). Disponível em:<<https://files.dre.pt/2s/2023/03/049000000/0008200084.pdf>>. Acesso em: 13/10/2021.

PORTUGAL. *Portaria 104/2023*. Regulamenta o Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2023 -2023b. Disponível em:<<https://files.dre.pt/1s/2023/04/07300/0000300031.pdf>>. Acesso em: 13/10/2021.

RAMOS, Géssica P.; ROTHEN, José C.; FERNANDES, Maria Cristina da S. G. Mecanismos de avaliação e regulação da Universidade Federal Brasileira no REUNI: entre a proposta e o contrato. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 6, p. e020015-e020015, 2020. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655096>>. Acesso em: 03/08/2023.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROLDÃO, Cristina; ALBUQUERQUE, Adriana; SEABRA, Teresa; MATEUS, Sandra. Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao ensino superior. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DA SOCIOLOGIA, 11., 2016, Faro. Atas electronicas [...]. Faro: Universidade do Algarve, 2016. Disponível em:<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/23138/1/conferenceobject_33146.pdf>. Acesso em: 03/08/2023.

ROSSETTO, Cristina B. De S. ; GONÇALVES, Flávio de O. Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. *Dados*, v. 58, p. 791-824, 2015. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/dados/a/KRjfSnXV87vpjDcGd8dtPDy/>>. Acesso em: 03/08/2023.

SADOCCO, Rafael R. S.; MOREIRA, Lídia Marcelo; OLIVEIRA JUNIOR, Mariane; TEIXEIRA, Mariane. B. S.; FERRAZ, Elivelton L. S. Is the Quota Law (12.711/12) being effective, efficient and efficacious? An analysis followed by an evaluation proposal in light of the Theory of Managerial Public administration. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em:<<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12078>>. Acesso em: 03/08/2023.

SCHER, Aline J.; OLIVEIRA, Edson M. Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Realeza/PR. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 25, p. 5-26, 2020. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/aval/a/7nTzmXCjfKjff6Cq3bPpfq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03/08/2023.

SEKI, Allan K. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). *Geminal: Marxismo e educação em debate*, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866>>. Acesso em: 03/08/2023.

SILVA, Fernanda C.; CABRAL, Thiago L. O.; PACHECO, Andressa S. V. Evasão ou permanência? Modelos preditivos para a gestão do Ensino Superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 1, p. 136, 2020. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5387>>. Acesso em: 03/08/2023.

TINTO, Vicent. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TOMEI, Manuela. *Ação afirmativa para a igualdade racial: características, impactos e desafios*. Brasília: OIT, 2005.

TROMBINI, Michelle M. S. L.; ROCHA, Mônica A. da; LIMA, Fernando S. Avaliação do programa REUNI em universidades federais no Brasil. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 6, p. 91-105, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2307>>. Acesso em: 03/08/2023.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. *Educação e Pesquisa*, v. 44, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/zJMDNRctDcpydfndzTsfq3C/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03/08/2023.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 3 – Coordenador do projeto. Análise dos dados e escrita do texto.

Autora 4 – Coordenadora do projeto. Análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.