

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCINEUZA SANTOS DE JESUS

**AÇÃO AFIRMATIVA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR(GRADUAÇÃO) EM TRÊS UNIVERSIDADES DO PROCAD-
AM: ÊXITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES**

MANAUS - AM
2025

MARCINEUZA SANTOS DE JESUS

**AÇÃO AFIRMATIVA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR(GRADUAÇÃO) EM TRÊS UNIVERSIDADES DO PROCAD-
AM: ÊXITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa 1: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabiane Maia Garcia

Bolsista: FAPEAM, bolsa.

MANAUS - AM
2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- J58a Jesus, Marcineuza Santos de
 Ação afirmativa e democratização do ensino superior(graduação) em
três universidade do PROCAD-AM: êxitos, Limites e possibilidades. /
Marcineuza Santos de Jesus. - 2025.
 194 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Fabiane Maia Garcia.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2025.
1. Ação afirmativa. 2. democracia. 3. ensino superior. 4. democratização.
5. lei de cotas 12.711/2012.. I. Garcia, Fabiane Maia. II. Universidade
Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título
-

MARCINEUZA SANTOS DE JESUS

**AÇÃO AFIRMATIVA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR(GRADUAÇÃO) EM TRÊS UNIVERSIDADES DO PROCAD-AM:
ÊXITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Orientadora: Dra^a Fabiane Maia Garcia

Aprovado: 19 de Agosto de 2025

Banca Examinadora:

PROF.^a DR.^a FABIANE MAIA GARCIA

Universidade Federal do Amazonas (Orientadora)

Presidente

Prof.^a Dr.^a Armanda Rachel Botelho Mourão

Membro Interno PPGE/UFAM

Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva

Membro Interno PPGE/UFAM,

Prof.^a Dr.^a Vilma Aparecida de Pinho

Membro Externo- Universidade Federal do Pará/ PPGEDUC/UFPA

Prof.^a Dr.^a Cândida Soares da Costa

Membro Externo- Universidade Federal do Mato Grosso/PPGE/UFMT

Prof.^a Dr.^a Diana Filipa Dos Santos Sousa

Membro Externo- University College London/ Inglaterra

DEDICATÓRIA

In memoriam a profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira, minha primeira orientadora e uma das responsáveis por me fazer acreditar que poderia ser uma pesquisadora. E a Dona Inês, minha mãe adotiva e que amava ser professora!!! Saudades!!!

AGRADECIMENTOS

Meus mais profundos e sinceros agradecimentos a Jeová Deus, que me permitiu chegar até aqui e tem sido minha fonte de força e consolo ao longo da construção desta dissertação.

Em segundo lugar, agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Raimundo Antônio e Marcilene, que, mesmo sem terem cursado o ensino superior, sempre compreenderam a importância da educação e nunca mediram esforços para me proporcioná-la. Ainda que com todos os receios possíveis, permitiram-me sair de casa aos 17 anos para buscar o tão sonhado diploma do ensino superior, oferecendo-me todo o suporte de que dispunham.

Agradeço às minhas irmãs, Marciane, Marcileuza, Marcicleia e Audrilene, parceiras de vida que estiveram comigo em todos os momentos, bons ou ruins, sendo também fonte de grande alegria para mim.

Estendo minha gratidão a Ingrid Ângelo e Kellen Costa, irmãs de outra mãe, presentes em minha caminhada desde a 6ª série, que sempre torceram e vibraram por cada conquista minha.

Agradeço também a Beatriz Oliveira e Ketlis Lima, companheiras de graduação e de vida, que diariamente torcem pelo meu sucesso e me consolam nos momentos de desespero.

Registro, ainda, minha gratidão aos colegas de doutorado, especialmente Rafaela Marinho, Kátia Oliveira e Reinaldo Menezes, por todos os momentos compartilhados.

Por fim, agradeço à minha querida orientadora, Fabiane Maia Garcia, sempre tão humana, paciente e amorosa. Nenhuma palavra da língua portuguesa seria suficiente para expressar o tamanho da minha gratidão pela senhora. Sem dúvida, tive muita sorte em tê-la como orientadora. Obrigada por me ajudar a realizar aquele que parecia um sonho impossível: fazer intercâmbio fora do país.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida, intitulada: “Ação afirmativa e democratização do ensino superior (Graduação) em três universidades do Procad-Am: êxitos, limites e possibilidades”, buscou responder à questão: “Como a política de ação afirmativa contribui para a democratização do ensino superior das universidades (UFPA, UFAM e UFMT) envolvidas no Procad-Am?” O principal objetivo foi analisar a relação entre a política de ação afirmativa e o processo de democratização do ensino superior no contexto dessas três universidades. Para tanto, foram organizados três objetivos específicos: o primeiro consiste em contextualizar o debate acerca da democratização do ensino superior em cenários internacional, nacional e amazônico; o segundo refere-se à caracterização das implicações da política de ação afirmativa no processo de democratização das três universidades atendidas pelo Procad-Am; e o terceiro objetiva discutir as repercussões institucionais da implementação das ações afirmativas nas três universidades. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pautada no enfoque materialista histórico-dialético, com uso da técnica de análise documental (Souza; Kantorski; Luis, 2011), estruturada em três seções. A primeira, intitulada “Educação, Classe, Raça, Democracia e Capitalismo: nuances da política de ação afirmativa e da democratização do ensino superior”, buscou apreender a totalidade em que se inserem as discussões sobre ação afirmativa e democratização do ensino superior, compreendendo a educação como um campo de disputa entre classes antagônicas, mas também intraclasse, isto é, no interior da própria classe trabalhadora. A segunda seção, denominada “Perspectivas de democratização do ensino superior: uma análise em contexto”, abordou as estratégias de democratização em perspectivas internacional, nacional e regional, discutindo como cada sociedade constrói modelos de democratização de acordo com seu contexto, ressaltando os caminhos trilhados em busca de um ensino superior menos desigual. Por fim, a terceira seção, intitulada “Política de ação afirmativa e democratização do ensino superior: êxitos, limites e possibilidades”, refletiu e analisou a contribuição da política de ação afirmativa para a democratização do ensino superior na UFPA, UFAM e UFMT, evidenciando seus êxitos, limites e possibilidades no processo de democratização. Concluímos que a política de ação afirmativa contribui para a democratização do ensino superior na Amazônia ao configurar-se como mecanismo fundamental de acesso, inclusão, participação e diversidade institucional para a classe trabalhadora, especialmente para a população negra, considerando o modelo de sociedade e de sociabilidade burguesa em que estamos inseridos. Todavia, em termos de democratização, essa política reflete, no máximo, os ideais de uma democracia representativa, uma vez que a atual conjuntura societária funciona como limitante de uma democracia substantiva e, conseqüentemente, da plena democratização do ensino superior, já que esta implicaria em acesso universal, e não restrito como ocorre atualmente.

Palavras-Chave: Ação Afirmativa. Democracia. Ensino Superior. Democratização. Lei de cotas 12.711/2012.

ABSTRACT

The research project entitled “Affirmative action and the democratization of higher education (undergraduate) at three Procad-Am universities: successes, limitations, and possibilities” sought to answer the question: “How does affirmative action policy contribute to the democratization of higher education at the universities (UFPA, UFAM, and UFMT) involved in Procad-Am?” The main objective was to analyze the relationship between affirmative action policy and the process of democratization of higher education in the context of these three universities. To this end, three specific objectives were organized: the first consists of contextualizing the debate on the democratization of higher education in international, national, and Amazonian scenarios; the second refers to the characterization of the implications of affirmative action policy in the democratization process of the three universities served by Procad-Am; and the third aims to discuss the institutional repercussions of the implementation of affirmative action in the three universities. This is a qualitative research study, based on a historical-dialectical materialist approach, using the technique of documentary analysis (Souza; Kantorski; Luis, 2011), structured in three sections. The first, entitled “Education, Class, Race, Democracy, and Capitalism: nuances of affirmative action policy and the democratization of higher education,” sought to grasp the totality of the discussions on affirmative action and the democratization of higher education, understanding education as a field of dispute between antagonistic classes, but also intraclass, that is, within the working class itself. The second section, entitled “Perspectives on the democratization of higher education: a contextual analysis,” addressed democratization strategies from international, national, and regional perspectives, discussing how each society constructs models of democratization according to its context, highlighting the paths taken in search of a less unequal higher education system. Finally, the third section, entitled “Affirmative action policy and democratization of higher education: successes, limits, and possibilities,” reflected on and analyzed the contribution of affirmative action policy to the democratization of higher education at UFPA, UFAM, and UFMT, highlighting its successes, limits, and possibilities in the democratization process. We concluded that affirmative action policy contributes to the democratization of higher education in the Amazon by serving as a fundamental mechanism for access, inclusion, participation, and institutional diversity for the working class, especially for the black population, considering the model of society and bourgeois sociability in which we live. However, in terms of democratization, this policy reflects, at most, the ideals of a representative democracy, since the current social situation acts as a limitation on substantive democracy and, consequently, on the full democratization of higher education, as this would imply universal access, rather than the restricted access that currently exists.

Keywords: Affirmative Action. Democracy. Higher Education. Democratization. Quota Law 12.711/2012.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de matrículas por áreas	102
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização Documental	23
Quadro 2: Cursos selecionados	24
Quadro 3: Funções da educação	35
Quadro 4: Principais políticas de ensino superior.....	43
Quadro 5: Políticas com cunho racial	52
Quadro 6: Traços do modelo democrático de Schumpeter.....	61
Quadro 7: Principais relatórios no contexto inglês	69
Quadro 8: Instruções para a criação do currículo inclusivo	80
Quadro 9: Estratégia de inclusão de Kingston.....	84
Quadro 10: Políticas de democratização do ensino superior	90
Quadro 11: Principais políticas de permanência no ensino superior.....	97
Quadro 12: Presença do ensino superior público nos interiores do Amazonas	110
Quadro 13: Ações Afirmativas na UFPA.....	125
Quadro 14: Ações Afirmativa da UFMT	129
Quadro 15: Ações Afirmativas na UFAM	130
Quadro 16: Política de Cotas.....	132
Quadro 17: Política de permanência da UFPA.....	164
Quadro 18: Política de Permanência UFMT	166
Quadro 19: Políticas de Permanência UFAM.....	168
Quadro 20: Programa Nacional de assistência estudantil.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Desigualdades por cor ou raça no Brasil	50
Tabela 2: Valor das anuidades para estudantes ingleses	76
Tabela 3: Valor em real da graduação para estudantes nacionais	76
Tabela 4: Valor das anuidades para estudantes internacionais	77
Tabela 5: Valor da taxa em real para estudantes internacionais	77
Tabela 6: Lacuna de diploma	82
Tabela 7: Expansão do ensino superior no Brasil	94
Tabela 8: Perfil étnico racial dos estudantes	94
Tabela 9: Estados da Amazônia Legal	105
Tabela 10: composição étnica racial da população da Amazônia legal	106
Tabela 11: taxa de escolarização na Amazônia Legal	108
Tabela 12: Expansão do ensino superior na Amazônia Legal	108
Tabela 13: Perfil étnico-racial dos estudantes na Amazônia Legal	113
Tabela 14: Renda per capita dos estudantes da graduação	115
Tabela 15: <i>Lócus</i> da pesquisa	119
Tabela 16: Ações desenvolvidas pelo PROCAD-AM	121
Tabela 17: Origem educacional dos estudantes da UFPA	136
Tabela 18: Origem educacional dos estudantes da UFMT	137
Tabela 19: Origem educacional dos estudantes da UFAM antes das cotas	138
Tabela 20: Origem educacional dos estudantes da UFAM após as cotas	138
Tabela 21: Declaração étnico racial dos estudantes da UFPA	142
Tabela 22: Declaração étnico racial dos estudantes da UFMT	144
Tabela 23: Declaração étnico racial dos estudantes da UFAM	145
Tabela 24: Origem educacional dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFPA antes das cotas	148
Tabela 25: Origem educacional dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFPA antes das cotas	148
Tabela 26: Origem educacional dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFMT antes das cotas	150
Tabela 27: Origem educacional dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFMT após as cotas	151
Tabela 28: Origem educacional dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFAM após as cotas	154
Tabela 29: Origem educacional dos estudantes dos cursos de maior e menor prestígio social	155
Tabela 30: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFPA antes das cotas	157
Tabela 31: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFPA após as cotas	158
Tabela 32: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFMT antes das cotas	159
Tabela 33: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFMT após as cotas	160
Tabela 34: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFAM antes das cotas	161
Tabela 35: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFAM após as cotas	162

Tabela 36: Quantidade de alunos assistidos pelos programas da assistência e acessibilidade estudantil UFPA, UFMT e UFAM- (2024)	171
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da área de <i>Kinhts Pak</i>	75
Figura 2: Princípios do currículo inclusivo	80
Figura 3: Lei da Igualdade 2010	85
Figura 4: Evolução dos gastos do PNAES	98

ORGANOGRAMA

Organograma 1: Nova política de cota (Lei 14.723/2023).....	134
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de ensino Superior
BAME	Instituto de Pesquisas Econômicas
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DPA	Departamento de Políticas Afirmativas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis dos Profissionais da Educação
HFCE	Higher Education Funding Council for England
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PAA	Política de Ação Afirmativa
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAD	Programa de Cooperação Acadêmica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e expansão das Universidade Federais
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TEF	Teaching Excellence Framework
UAB	Universidade Aberta
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 EDUCAÇÃO, CLASSE, RAÇA, DEMOCRACIA E CAPITALISMO: NUANCES DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA E DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	32
2.1 Educação, Classe e Capitalismo: a educação como um campo em disputa entre classes antagônicas	32
2.1.1 O acesso à educação como outra face da disputa de classe	40
2.2 Educação, Raça e Capitalismo: o racismo estrutural e a disputa no âmbito da classe trabalhadora	44
2.2.1 O racismo estrutural e a educação: elemento de tensionamento e resistência no âmbito da classe trabalhadora	49
2.3 Educação, Democracia e Capitalismo: problematizando a democratização do ensino superior.....	56
2.4 A relação entre Ações Afirmativas e o discurso de democratização: considerações das discussões abordadas	64
3 PERSPECTIVAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE EM CONTEXTO	66
3.1 Democratização do Ensino superior no contexto inglês: A Universidade de Kingston em questão	67
3.1.1 O sistema de educação superior inglês: algumas considerações	68
3.1.2 A inclusão, o aproveitamento acadêmico e a cultura universitária como perspectivas democráticas: as estratégias de Kingston.....	74
3.2 A expansão, o acesso e a inclusão/diversificação: a primeira face da democratização do ensino superior no Brasil	86
3.2.1 A permanência: a segunda face da democratização do ensino superior brasileiro.....	96
3.2.2 As dinâmicas da democratização do ensino superior brasileiro: alguns apontamentos....	99
3.3 Perspectivas de democratização do ensino superior na Amazônia Legal.....	104
3.3.1 Contextualizando a discussão: a Amazônia em questão.....	104
3.3.2 Acesso, expansão, interiorização e inclusão/diversificação: as dinâmicas da democratização do ensino superior na Amazônia Legal	106
3.4 Considerações acerca dos tipos de democratização abordados: democratização de vivência institucional e democratização de afluência institucional	116
4 POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES DO PROCAD-AMAZÔNIA: ÊXITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	119
4.1 <i>Lócus</i> da Pesquisa	119
4.2 As ações afirmativas nas três universidades do Procad-Am: um panorama.....	122
4.3 O desdobramento da política de cotas no perfil de acesso nos três campi: uma análise da origem educacional.....	136
4.3.1 Os desdobramentos da política de cotas no perfil de acesso nos três campi do Procad-Am: uma análise sobre o perfil étnico racial	141

4.3.2 O perfil de acesso dos estudantes nos cursos de maior prestígio social e no de menor prestígio social: uma análise do perfil educacional e o perfil étnico racial	147
4.4 Democratização para além do acesso: a permanência e a cultura universitária como pontos de tensionamento e focalização	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	188

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada: “Ação afirmativa e democratização do ensino superior (Graduação) em três Universidades do PROCAD-AM: êxitos, limites e possibilidades”, nasceu como uma proposta de desdobramento/continuação de uma pesquisa de mestrado, denominada: “Política de cotas e democratização do ensino superior: desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas”, o qual analisou como a política de cotas prevista na Lei nº 12.711/2012, contribuiu para o processo de democratização do ensino superior na Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

O resultado da pesquisa apontou que a política de cotas, como um dos tipos de ação afirmativa mais difundidos no ensino superior brasileiro, implicou, na UFAM, em uma mudança no perfil dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos, tanto no que se refere à origem educacional quanto ao perfil étnico-racial.

No que tange à origem educacional, verificou-se que, nos dois anos anteriores à política de cotas (2011 e 2012), a maioria dos estudantes admitidos nos cursos mais concorridos da UFAM era oriunda de instituições privadas, embora estes fossem minoria em relação aos estudantes da rede pública. Após os dois primeiros anos de implementação da política de cotas (2013 e 2014), foi possível observar alteração nesse cenário: os estudantes oriundos de escolas públicas passaram a ser maioria nesses cursos. Tal resultado, no início da aplicação da política, pode ser interpretado como um indicador de democratização, visto que promoveu maior equidade de oportunidades educacionais entre alunos oriundos de instituições públicas e privadas. Ressalte-se que, em 2014, a política reservava apenas 25% das vagas para estudantes da rede pública, percentual que, conforme a lei federal, deveria alcançar 50% em 2016 (Jesus, 2020).

Em relação ao perfil étnico-racial, a pesquisa apontou que, nos dois anos anteriores à política de cotas, o perfil dos ingressantes nos cursos mais concorridos da UFAM não correspondia à composição geral da população amazonense. Observava-se sub-representação da população parda, que constitui a maioria da população do estado (66,9%). Por outro lado, a população branca, que representa apenas 24,2% (percentual duas vezes inferior ao dos pardos), apresentava maior representatividade nesses cursos, ou seja, eram maioria entre os ingressantes, mesmo não sendo maioria na sociedade (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010). Essa sub-representação também se refletia na população indígena, cuja participação na população geral é de cerca de 4%, mas que correspondia a apenas 1% no interior da universidade.

No tocante às demais categorias, os pretos (negros) apresentavam correspondência superior à observada na população em geral: 4,2% na universidade frente a 3,1% na sociedade. Da mesma forma, os autodeclarados amarelos correspondiam a 1,2% no interior da UFAM, enquanto representavam apenas 0,3% da população geral (Jesus, 2020).

Com base nisso, conclui-se que, após os dois primeiros anos de implementação da política de cotas, houve alteração significativa, sobretudo no aumento da representatividade da população parda, que passou a constituir maioria nos cursos mais concorridos, saltando de 32%, nos dois anos anteriores à política, para 42,7% dois anos após sua institucionalização (Jesus, 2020).

Houve mudança também em relação a população preta, que passou de 4,2% para 5,49%, indicando um aumento nos cursos mais concorridos da universidade. Por sua vez, a população branca manteve representação superior na universidade em relação à sua participação na população geral do estado (24,2%). Inclusive, verificou-se aumento dessa participação ao comparar os dois anos anteriores à política de cotas com os dois anos posteriores, passando de 34,4% para 34,6%. No entanto, deixaram de constituir maioria.

Quanto aos estudantes autodeclarados amarelos, cuja presença na universidade, nos dois anos anteriores à política de cotas, já era proporcionalmente maior que a participação na população geral do estado (0,3%), isto é, observou-se crescimento: de 1,2% para 2% nos dois anos posteriores. Ademais, em relação à população indígena, a representatividade reduziu-se ainda mais, passando de 1,2%, antes da política, para apenas 0,2% após sua implementação (Jesus, 2020).

Partindo da pesquisa de Jesus (2020), compreendemos que a política de cotas impactou o processo de democratização do ensino superior por assegurar oportunidades educacionais mais igualitárias a grupos historicamente marginalizados, como negros (pretos e pardos) e estudantes oriundos de instituições públicas. Como resultado desse processo, vislumbra-se a possibilidade de uma nova configuração da paisagem social da universidade, sobretudo porque a política incidiu diretamente no perfil de acesso, tanto no que se refere à origem educacional quanto à composição étnico-racial dos estudantes.

Considerando que os dados analisados se restringiam aos cursos mais concorridos e ao período de 2013 e 2014, não foi possível desenvolver uma análise mais ampla. Diante disso, propusemo-nos a expandir a investigação, ampliando o estudo dessa política no contexto da Amazônia Legal e contemplando as três universidades integrantes do Procad-Am: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Nesse cenário, a escolha pelo Procad-Am de 2018 ocorreu por se tratar da edição mais recente dessa rede de cooperação e pelo seu objetivo, que visava à diminuição das assimetrias regionais observadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.

Além disso, a opção pela rede de cooperação entre as três universidades, intitulada: “Políticas educacionais, linguagens e práticas culturais na Amazônia”, deveu-se à proposta estabelecida, voltada ao aprimoramento do ensino e da pesquisa acadêmica sob a perspectiva da internacionalização dos programas de pós-graduação envolvidos na rede acadêmica do Procad-Amazônia, com foco nas políticas educacionais, nas linguagens e nas práticas culturais na região, priorizando as questões étnico-raciais, indígenas e quilombolas na pesquisa em educação e cultura.

Aliás, foi justamente por priorizar as questões étnico-raciais, indígenas e quilombolas que optamos por essa rede de cooperação, haja vista que ela representa um compromisso público com a produção e a divulgação de conhecimentos acerca dessas temáticas na Amazônia Legal, ou seja, em estreita relação com o problema de pesquisa.

Desse modo, propusemo-nos a compreender o discurso de democratização, para uma análise crítica do processo privilegiado no contexto da investigação. Isso porque o discurso de democratização educacional constituiu-se, nas primeiras décadas do século XXI, em um dos principais sustentáculos ideológicos para a implementação das políticas de expansão e reestruturação do ensino superior no Brasil, especialmente no período de 2003 a 2012 (Sousa; Coimbra, 2019).

Entre tais políticas, destacam-se as ações afirmativas que, nas palavras de Gomes (2005), foram concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Em outras palavras, é fato que já se passaram duas décadas desde que as primeiras universidades adotaram ações afirmativas, como, por exemplo, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003, e a Universidade de Brasília (UnB), em 2004, além de mais de uma década desde a criação da primeira política de âmbito nacional, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. O que se constata no ensino superior brasileiro, entretanto, é um paradoxo: nunca tivemos tantos jovens inseridos no sistema de educação superior e, ao mesmo tempo, tantos outros excluídos dele (Senkevics, 2021). Ainda assim, é consenso entre as referências adotadas que os espaços do ensino superior estão sendo democratizados.

Diante desse panorama, algumas questões surgiram e orientaram a construção desta tese. A primeira refere-se a: “Qual o significado ou sentido da democratização do ensino superior?” A segunda é: “Nas atuais circunstâncias, é possível democratizar o acesso e a permanência?” E a terceira: “Como a política de ação afirmativa contribui para tornar as universidades espaços mais diversos e democráticos?”

A busca por respostas impulsionou-nos a compreender o discurso de democratização e os mecanismos pensados para sua promoção, entre os quais se destacam as políticas de ação afirmativa. Estas, por sua vez, apresentam nuances que precisam ser debatidas enquanto políticas públicas que produzem sentidos, contextos e práticas, indicando a contribuição das ações afirmativas nesse cenário.

Além disso, a imersão nas referências sobre democratização levou-nos a compreender que o processo não ocorre de forma uniforme em todos os lugares, constatação confirmada empiricamente durante o intercâmbio realizado, em 2023, na Universidade de Kingston, em Londres, que decidimos utilizar como exemplo de democratização distinta da realidade brasileira.

Urge ainda comentar que, enquanto no Brasil os esforços democráticos concentram-se, sobretudo, nas políticas de acesso ao ensino superior, na Universidade de Kingston, a centralidade recai sobre a inclusão e a cultura universitária. Em outras palavras, no Brasil o foco principal está no lado de fora do sistema, ao passo que em Kingston o destaque encontra-se no lado de dentro.

Essa comparação indica que a democratização do ensino superior transcende a questão do acesso e pode ser concebida sob diferentes perspectivas. Assim, a democratização revelou-se como processo complexo, porque expõe contradições sociais e se materializa em enfoques variados. Nesse sentido, optamos por ampliar os objetivos inicialmente traçados e problematizar como as ações afirmativas incidem sobre a democratização, a partir dos múltiplos aspectos ou critérios que suscitam.

Convém salientar a escolha da Amazônia Legal como *lócus* da pesquisa, pois, quando se trata de educação e, particularmente, de democratização, a região apresenta especificidades, marcadas por profundas assimetrias em relação às demais regiões do país. Isto é, a questão geográfica e as disparidades educacionais, quando comparadas ao restante do Brasil, constituem elementos cruciais nas discussões sobre a democratização do ensino superior amazônico e sobre a maneira como políticas, a exemplo das ações afirmativas, impactam esse cenário.

É importante salientarmos também, que em termos de Ações afirmativas a UFPA e UFMT já possuíam modelos anterior a Lei nº 12.711/2012, ou seja, democratizar já se constitui

uma perspectiva e uma prática dessas universidades. Tendo esse panorama, fomentamos a seguinte questão: Como a política de ação afirmativa contribui para a democratização do Ensino Superior das Universidades (UFPA, UFAM e UFMT) envolvidas no Procad-Amazônia?

Para responder a essas questões, elaboramos quatro objetivos — um geral e três específicos. O objetivo geral consiste em analisar a contribuição da política de ação afirmativa para o processo de democratização do ensino superior no contexto das três universidades do Procad-Amazônia (UFAM, UFPA e UFMT). Os objetivos específicos são: 1) contextualizar o debate acerca da democratização do ensino superior nos cenários internacional, nacional e amazônico; 2) caracterizar as implicações da política de ação afirmativa no processo de democratização das três universidades atendidas pelo Procad-Am; e 3) discutir as repercussões institucionais da implementação das ações afirmativas nessas universidades.

Como técnica de pesquisa, optamos pela análise documental em uma perspectiva qualitativa. Souza, Kantorski e Luis (2011), ancorados em Moreira (2005), afirmam que tal análise consiste em identificar, verificar e apreciar documentos com uma finalidade específica. Nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. A análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, possibilitar a localização, identificação, organização e avaliação das informações, além de viabilizar a contextualização dos fatos em determinados momentos históricos.

Essa técnica foi escolhida para caracterizar as políticas de ação afirmativa implementadas e desenvolvidas no âmbito das três universidades amazônicas. Como fonte complementar, e com o objetivo de contextualização e problematização, optamos também por uma revisão de literatura que contemplou artigos, livros, dissertações e teses.

Os documentos analisados concentram-se naqueles que tratam diretamente das ações afirmativas, uma vez que estas constituem o objeto central da pesquisa. Nesse intuito, caracterizar esses documentos significa considerar a definição de Gomes (2005, p. 53), que acusa para uma ação afirmativa:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego (Gomes, 2005, p. 53).

Portanto, selecionamos documentos que tinham em seu escopo esses objetivos, ou seja, o combate à discriminação e uma efetiva igualdade de acesso à educação. Por conseguinte, houve uma sistematização deles, ou seja, documentos gerais e documentos específicos. Os gerais estão relacionados aos dados do censo de ensino superior, às legislações nacionais, dados dos sites institucionais. Quanto às legislações específicas, referem-se às instituições *lócus* da pesquisa.

Quadro 1: Caracterização Documental

CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS DOCUMENTOS	TIPOS	TOTAL
UFAM	Portarias CONSEPE, resoluções, decretos; lei, e relatório de grupo de trabalho	8
UFMT	Resoluções CONSEPE e despachos.	7
UFPA	Resoluções CONSEPE, relatório institucionais e despachos via Fala Br	8

Fonte 1: Elaboração própria, com base nos dados solicitado via Portal Fala Br (2021).

Esses documentos foram fornecidos pelas instituições via Fala Br¹. A solicitação ocorreu a partir dos mesmos questionamentos enviados pelo sistema para as três universidades “quais as políticas de ação afirmativa foram implementadas na UFAM, UFMT, UFPA. Além disso, gostaria de acesso as resoluções, editais de ingresso na instituição mais recentes, e outros documentos que me permita fazer uma caracterização dessas políticas na universidade.”

Esses documentos foram analisados com o objetivo de compreender o tipo de política afirmativa desenvolvido nas universidades, o público-alvo, bem como as iniciativas e os compromissos institucionais em relação à temática.

Considerando que o propósito das ações afirmativas é a busca por igualdade de oportunidades educacionais entre grupos historicamente marginalizados, procuramos identificar quem são os estudantes que estão acessando essas instituições, especialmente nos cursos mais concorridos, pois tal análise oferece uma perspectiva da contribuição dessas políticas para a democratização do ensino superior em áreas predominantemente frequentadas por estudantes brancos e de elevado poder aquisitivo (Vargas, 2010).

Assim, analisamos o perfil dos estudantes ingressantes, tanto em termos de origem educacional quanto de pertencimento étnico-racial, antes e depois da implementação da política. Do mesmo modo, selecionamos quatro cursos de maior procura — isto é, com maior número de inscritos no geral, independentemente da modalidade de concorrência — em cada

¹ É caracterizado como sendo uma Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Poder Executivo Federal

instituição, no período de 2011 a 2016, nos casos da UFMT e da UFPA, e de 2015 a 2018, no caso da UFAM, contemplando as diferentes formas de ingresso: ampla concorrência, Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e demais ações afirmativas. Dentre os cursos estão:

Quadro 2: Cursos selecionados

CURSOS COM O MAIOR NÚMERO DE INSCRITOS POR ANO/INSTITUIÇÃO				
UFMT				
ANO	1°	2°	3°	4°
2011	Medicina	Serviço social;	Educação física	Direito
2012	Medicina	Arquitetura e Urbanismo;	Serviço Social	Direito
2013	Medicina	Arquitetura e Urbanismo;	Serviço Social	Direito
2014	Medicina	Direito	Psicologia	Arquitetura e Urbanismo
UFPA				
ANO	1°	2°	3°	4°
2011	Medicina	Direito	Psicologia	Enfermagem
2012	Medicina	Direito	Enfermagem	E. física
2013	Medicina	Enfermagem	Enfermagem	E. física
2014	Administração	Enfermagem	pedagogia	Medicina
UFAM				
ANO	1°	2°	3°	4°
2015	Medicina	Administração	Psicologia	Direito
2016	Medicina	Administração	Enfermagem	Psicologia
2017	Medicina	Administração	Enfermagem	Direito
2018	Medicina	Administração	Direito	Enfermagem

Fonte 2: Elaboração própria, com base nos dados do Portal SiSU/Mec, (2023).

Após a seleção desses cursos, a intenção era estabelecer a caracterização dos estudantes, tendo o foco o público-alvo estabelecido nas políticas de ação afirmativa, ou seja, estudantes de escolas públicas, renda igual ou inferior a 1,5 salários, pretos, pardos e indígenas. Porém, devido à dificuldade de conseguir os dados em relação a renda, traçamos o perfil apenas do tipo de escola e o perfil étnico racial.

As categorias a serem analisadas serão: origem educacional, raça e etnia, uma vez que são dimensões contempladas pela política. Essa análise ocorrerá em duas frentes. A primeira consistirá na avaliação do perfil dos estudantes ingressantes dois anos antes (2011-2012) e dois anos depois (2013-2014) da Lei nº 12.711/2012, na UFPA e na UFMT. No caso da UFAM, como esse trabalho já havia sido realizado na dissertação, ampliaremos o recorte temporal (2011-2018), a fim de compreender como a política se consolidou.

A segunda análise terá como base o perfil dos estudantes dos cursos tradicionalmente considerados de “profissão imperial”, isto é, de maior prestígio social, como Direito e Medicina, em contraposição a outros menos prestigiados, como Pedagogia e Serviço Social. O objetivo é

caracterizar o perfil dos ingressantes antes da implementação das ações afirmativas e compará-lo ao perfil dos que passaram a ter acesso após a sua adoção. Essas análises possibilitaram o delineamento de um panorama acerca dos desdobramentos das ações afirmativas no processo de democratização dessas universidades. A seleção dos cursos foi realizada a partir do número de inscritos por ano, isto é, contemplamos aqueles que registraram maior demanda.

Como fontes de coleta de dados, destacamos principalmente os sites institucionais da UFMT, UFPA e UFAM, o site da Universidade de Kingston, o portal do SISU/MEC, a plataforma Fala BR, a plataforma Ecograd e os microdados do ensino superior. Assim sendo, a plataforma Fala BR foi utilizada para solicitação de documentos junto às universidades brasileiras, permitindo o envio de pedidos de acesso à informação e manifestações de ouvidoria (denúncias, elogios, reclamações, sugestões e solicitações) aos órgãos e entidades.

Outra plataforma utilizada para a construção do perfil dos estudantes por curso e por universidade foi a Ecograd — Ecossistema de Gestão das Graduações. O sistema integra e organiza dados de diversas fontes, disponibilizando informações de forma acessível e ágil para apoiar a tomada de decisões das universidades. Contribui para a autonomia das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras no contexto das transformações digitais e fomenta o desenvolvimento de competências analíticas e da gestão fundamentada em evidências. Ressalta-se, entretanto, que não se trata de uma plataforma de acesso público, visto que é direcionada às instituições de ensino superior; por isso, o acesso se deu mediante solicitação junto à Universidade Federal do Amazonas.

Como método de pesquisa, optamos pelo materialismo histórico-dialético. Esse método, concebido a partir dos escritos marxistas, concentra-se no entendimento do modo de produção capitalista em desenvolvimento e das relações sociais estabelecidas nesse contexto, com ênfase nas relações de classe. Embora não tenha se debruçado especificamente sobre as relações raciais, entendemos que, mesmo tendo estas centralidade em nosso estudo, o método pode ser aplicado, uma vez que fornece ferramentas de análise para compreender as contradições estruturais e sociais que permeiam também as questões raciais.

No entanto, é preciso compreender que:

[...] este Método, muito mais do que um conjunto de técnicas de procedimentos na pesquisa acadêmica, é uma teoria, um conjunto de conhecimentos que se constituem numa rica e vigorosa orientação na interpretação da realidade em que vivemos, seja a realidade educacional, social, histórica, econômica, ambiental, mas também todas as demais dimensões da vida que nos exigem mais do que uma compreensão imediata, empírica, da realidade, que nos exige uma compreensão mais profunda, plenamente compreendida, uma compreensão concreta da realidade. E, se pensarmos também que esse Método foi desenvolvido para a compreensão crítica das relações sociais sob o

Isso significa que o materialismo histórico-dialético se constitui como uma lente que nos ajuda a pensar o objeto de pesquisa, muito além do que ele se apresenta de forma imediata, e essa é justamente a grande contribuição desse método. Não é exclusivamente sobre relações de classe ou relações de raça, é sobre pensar o objeto de pesquisa no âmbito de uma sociedade, porque possui um modo de produção e relações entre classes antagônicas que influenciam todos os aspectos da nossa vida em sociedade.

Dessa forma o aprofundamento do estudo sobre política de ações afirmativas e democratização do ensino superior suscitaram muitas questões, algo que evidenciou a necessidade de mobilizar diversos conhecimentos, em especial, para além das questões raciais, para dar conta de um entendimento mais aprofundado sobre a questão.

Por exemplo, quando analisamos a justificação social dessas políticas, como “a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego” (Gomes, 2005, p.53), ou reparação histórica, justiça social, diversidade (Feres Junior, *et.al*, 2018) e mais recentemente, democratização, é impossível não pensar “por que precisamos de uma política para esses fins? O que é justiça social? Não vivemos em uma sociedade em que todos são iguais perante a leis? A nossa sociedade não é democrática, por que e para quê democratização?

Outras questões foram suscitadas quando aprofundamos a leitura sobre democratização do ensino superior. Nesse processo de aprofundamento da leitura sobre democratização e sobre a política de ação afirmativa, muitas questões fizeram-nos pensar sobre o que de fato é democratização do ensino superior? Como a política de ação afirmativa contribui para esse processo? Quais as distâncias entre o discurso da democratização e as práticas de democratização? Por que o ensino superior público não é para todo mundo? Por que o governo defende democratização da educação, ao mesmo tempo que investe no mercado das instituições privadas? Por que se discutem cotas para pobre, pardo, preto, indígena, pessoas com deficiência e quilombolas, e não a abertura da universidade pública para quem tem interesse em cursá-la? Por que se discute a universalização do acesso à educação básica, mas não a universalização do acesso ao ensino superior?

Enfim, todas essas questões, que evidenciam contradições, levaram-nos a entender que, para análise da contribuição das ações afirmativas, demandava um método capaz de problematizar as diversas nuances que envolve tanto a política de ação afirmativa quanto o

processo de democratização do ensino superior. Nesse caso, o método materialismo histórico-dialético se apresentou como um dos mais viáveis, pois, segundo Sandaniel, Rissi e Ruiz (2019) ancorado em Subtil (2016) e em Evangelista (2009), afirmam que:

Os documentos de políticas são resultado da história que é construída pela humanidade em uma sociedade concreta e real, na qual estão inseridos. Dessa forma, ao serem analisados, devem ser levados em consideração os aspectos políticos, históricos, econômicos e sociais que os permeiam, ou seja, a totalidade da conjuntura de construção destes documentos (Subtil, 2016; Evangelista, 2009 *apud* Sandaniel, Rissi; Ruiz, 2019, p. 3).

Esse método possui outras categorias, como a totalidade, contradição, mediação e práxis (Netto, 2011), o que nos permite captar o movimento entre as conjunturas em que se dá a criação da política, entre o que está proposto pela política, tanto o que é dito, quanto o que fica nas entrelinhas ou até mesmo oculto, a sua materialização na prática e os seus desdobramentos, identificando os êxitos, os limites e as suas possibilidades:

Isso porque, o Método Materialista Histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento apoiado no princípio da contradição) as leis fundamentais que definem a forma organizativa (material) dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição (a lógica dialética) indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Nesse caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como se apresenta à primeira vista) e pelas abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria, conhecimentos) chegar ao concreto (compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, concreto pensado) (Tozoni-Reis, 2020, p. 74).

Em outras palavras, isto nos levou a compreender que o problema de estudo em questão, ou seja, a política de ação afirmativa não pode ser entendida como processos isolados da sociedade em que estão inseridos.

Portanto, o materialismo histórico-dialético, como lente de pesquisa, ajudou-nos a entender a política de cotas, não só como uma política em si, mas um objeto que está inserido em um contexto societário, em que a educação e, conseqüentemente, as políticas educacionais são perpassadas por processos de disputas entre grupos e classes antagônicas. Isso significa que a análise do nosso objeto precisava ser situada em um contexto social, político, econômico, cultural e ideológico, de forma que pudessemos capturar as várias nuances que os cercam. Em consonância a isso, Masson (2012, p. 8-9) afirma que:

Uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Por isso, a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real.

Diante disso, compreendemos que precisaríamos pensar a política de ação afirmativa, a partir das dinâmicas da sociedade de classes. Isto é, vivemos em uma sociedade capitalista, cujo fundamentos são a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a troca (Catani, p.17). Essa sociedade é pautada na divisão e desigualdade de classe. Em um extremo existe a classe proprietária e na outra extremidade a classe trabalhadora, elas se constituem como classes antagônicas.

Ademais, as dinâmicas sociais, perpetrada pelo modo de produção capitalista são influenciadas e exercem influência em todos os aspectos da vida em sociedade, inclusive na educação. Logo, tratar de políticas educacionais pressupõe situá-las em um contexto mais amplo, em uma sociedade regulada pelo modo de produção capitalista, haja vista que tem como especificidade a divisão em classes sociais e a propriedade dos meios de produção material, por uma determinada classe em detrimento da classe trabalhadora” (Sandaniel; Rissi; Ruiz, 2019, p. 2).

Diante desse cenário, nada passa ileso a essas influências, tanto que Novaes e Rodrigues (2001, p.192) afirmam que “Num sistema capitalista, a sociedade é rachada de alto a baixo pelos interesses e conflitos de classes (exploradores e explorados). Isto significa que todas os campos da vida em sociedade são perpassados e influenciados pelo modo de produção capitalista e pelos conflitos de classes. Em consonância a isso, Donário e Dos Santos (2016, p. 12), afirmam que:

A compreensão do funcionamento de uma sociedade repousa, para Marx, sobre a análise da sua estrutura econômica (a infraestrutura da sociedade). É esta que determina, em última instância, a superestrutura constituída pelas formas jurídicas, políticas, artísticas ou filosóficas, próprias de uma determinada sociedade, num determinado período histórico, variando diacronicamente. Para Marx, a lei e a política traduzem a implementação do que a estrutura econômica requer e a estrutura econômica representa o que é requerido pelas forças produtivas.

Nesse sentido, consideramos que precisávamos entender a educação e a política educacional, no contexto de uma sociedade capitalista, situadas historicamente na fase da mundialização do capital, marcada por um contexto de disputa de classes, haja vista que tal aspecto influencia diretamente a materialidade da política educacional.

Para além disso, é preciso compreender também que a política afirmativa é relacionada às desigualdades raciais; portanto, é preciso compreender essa questão no âmbito de uma sociedade capitalista, uma vez que, as sociedades capitalistas contemporâneas são formadas por classes sociais antagônicas e vivem em uma permanente guerra civil oculta.

Por conseguinte, é necessário reconhecer que a ideologia racista também se fundamenta nas contradições do capitalismo, ou seja, na luta de classes. A estratégia do “dividir para conquistar” é adotada eficazmente pela classe dominante desde que Maquiavel escreveu *O Príncipe*. Isto assume um caráter mais visível no capitalismo contemporâneo, porque se caracteriza pelo incentivo à competição em todas as esferas da vida social (Viana, 2007, p. 28).

O que queremos destacar é que o capitalismo, por um lado, constitui-se como modo de produção e organização social intrinsecamente baseado na dominação e na expropriação de uma classe sobre outra (ou outras).

Por outro lado, a raça é uma construção fictícia cujo único propósito é possibilitar a dominação de determinados grupos humanos, notadamente da população negra (Santana; Carneiro, 2024, p. 5). Isso significa que compreender a política de ação afirmativa exige uma análise mais profunda das relações de classe e de raça estabelecidas em nossa sociedade, bem como de suas implicações nos processos educacionais. Assim sendo, na tentativa de apreender tais nuances, e com o objetivo de compreender de forma mais ampla a política de ação afirmativa e a democratização do ensino superior, organizamos a tese em três seções.

A primeira seção, intitulada: “Educação, Classe, Raça, Democracia e Capitalismo: nuances da política de ação afirmativa e da democratização do ensino superior”, buscou compreender as ações afirmativas e a democratização a partir de uma perspectiva de totalidade. Nessa seção, destacamos que a educação e a democracia, quando situadas no âmbito da sociedade capitalista, são marcadas por conflitos e contradições entre a classe proprietária e a classe trabalhadora, mas também entre os próprios membros da classe trabalhadora. Esses embates refletem-se nas disputas no campo da política educacional, seja em relação à concepção de educação, ao acesso a ela ou aos sentidos atribuídos à democratização. Compreendemos assim que as ações afirmativas se inserem nesse contexto conflitivo.

A segunda seção, denominada: “Perspectivas de democratização do ensino superior: uma análise em contextos”, parte do entendimento de que a democratização, entendida como

igualdade substantiva de oportunidades educacionais, não é possível em uma sociedade capitalista, cuja base é a desigualdade. Nesse cenário, os discursos democráticos assumem outras perspectivas, como inclusão, diversificação e representação. Dessa forma, os modelos de democratização do ensino superior são pensados e construídos de acordo com a realidade de cada sociedade e de cada sistema de ensino.

A terceira seção, nomeada: “Política de ação afirmativa e democratização do ensino superior nas universidades do Procad-Am: êxitos, limites e possibilidades”, analisou a contribuição da política de cotas para o processo de democratização do ensino superior nas três universidades: UFPA, UFMT e UFAM, evidenciando seus êxitos, mas também seus limites e possibilidades para o estabelecimento de uma universidade efetivamente democrática.

Como resultado, destacamos que a política de ação afirmativa foi fundamental para a ampliação do acesso de estudantes oriundos de escolas públicas, bem como de estudantes pretos, pardos e indígenas, promovendo maior diversidade na população universitária da UFMT e da UFAM. Contudo, na UFPA observou-se redução no acesso, uma vez que a instituição já possuía um sistema consolidado de reserva de vagas e precisou adequar-se à nova legislação. Isto resultou, nos dois primeiros anos, em diminuição do ingresso de estudantes da rede pública e da diversidade universitária. Ademais, a política de cotas ampliou o acesso de estudantes de escolas públicas e de pardos aos cursos mais concorridos e de maior prestígio social nos campus da UFAM e da UFMT.

Foi possível identificar alguns efeitos contrastantes. Na UFMT, após a implementação da Lei nº 12.711/2012, observou-se redução no acesso de estudantes pretos em comparação a 2012, ano em que a universidade havia implementado seu próprio sistema de reserva de vagas.

Além disso, na UFAM, constatou-se diminuição do ingresso de estudantes indígenas, possivelmente em razão da configuração da política na instituição, que coloca pretos, pardos e indígenas em concorrência pelas vagas reservadas. Já na UFPA, verificou-se queda no acesso em todas as categorias, o que pode estar relacionado ao processo de adaptação da universidade à nova política.

Ressaltamos que o período pesquisado na UFMT e na UFPA é restrito e corresponde à fase inicial de implementação da política. Por isso, defendemos a ampliação do recorte temporal para resultados mais conclusivos, especialmente considerando que já se passaram mais de dez anos desde a entrada em vigor da política nessas universidades. Não realizamos tal ampliação nesta pesquisa porque a proposta foi seguir a lógica do mestrado, aprofundando exclusivamente a análise na UFAM.

De modo geral, destacamos que a política de cotas foi — e continua sendo — um mecanismo fundamental para tornar os campus da UFAM e da UFMT mais representativos da população e da realidade educacional, ou melhor, por promover o acesso, a inclusão e a participação de grupos historicamente em desvantagem.

2 EDUCAÇÃO, CLASSE, RAÇA, DEMOCRACIA E CAPITALISMO: NUANCES DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA E DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A primeira seção tem como objetivo situar as discussões acerca da política de ação afirmativa e da democratização do ensino superior no contexto de uma sociedade marcada por disputas, antagonismos e desigualdades de classe e de raça, bem como pela democracia moderna. Essa discussão pauta-se na compreensão de que a política de ação afirmativa constitui um instrumento necessário para a promoção da inclusão e da participação da classe trabalhadora, em especial da população negra, no ensino superior, sobretudo porque vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades, as quais a educação — e, em particular, o ensino superior — reflete e reproduz.

Ressaltamos ainda que, considerando a desigualdade como uma das características centrais de nossa sociedade, não é possível conceber democracia em termos de igualdade plena. Desse modo, a democratização assume os preceitos de uma democracia representativa, e não substantiva.

2.1 Educação, Classe e Capitalismo: a educação como um campo em disputa entre classes antagônicas

O estudo da política de ação afirmativa como parte do processo de democratização do ensino superior suscitou questões que se tornaram uma bússola na busca pela compreensão dessa política em seus múltiplos aspectos e na construção desta seção.

A primeira questão relaciona-se ao fato de que a democratização do ensino superior brasileiro ocorre por meio da inclusão de determinados grupos, e não pela universalização do acesso, como se verificou na educação básica. Por quê?

A segunda refere-se à contradição de a política pública adotar o discurso da democratização do ensino superior, ao mesmo tempo em que investe na expansão da rede privada. Por quê? Por conseguinte, a terceira, concerne às resistências enfrentadas pela institucionalização das ações afirmativas no ensino superior, sobretudo as de caráter étnico-racial. Por que essa resistência?

Essas indagações levaram-nos a compreender que a política de ação afirmativa se insere em um contexto mais amplo da política educacional, permeado por disputas, antagonismos e contradições inerentes à educação em sociedades capitalistas. Entender o motivo dessas disputas é fundamental para compreendermos a razão da existência das ações afirmativas, a luta

em torno delas, as resistências que enfrentam, sua importância e, igualmente, as contradições que engendram.

Para compreendermos esse cenário precisamos evidenciar que a educação é histórica, ou seja, ao longo da história foi pensada de maneira diferente. Inclusive, Pasqualotto (2006) faz um resgate sobre a concepção da educação a partir de determinados momentos históricos, e evidencia que a concepção atual de educação é resultado do advento de uma sociedade dividida em classes.

Inicialmente, na comunidade primitiva, a educação era uma função espontânea da sociedade em conjunto, ou seja, os homens produziam sua existência em comum, num modo de produção comunal, e dessa forma se educavam e educavam as novas gerações. Este conceito de educação correspondia à maneira como se produzia a subsistência, adequada para a comunidade primitiva, onde tudo era feito em comum. Porém, à medida que essa comunidade, lentamente, se transforma numa sociedade dividida em classes, a educação deixa de ter esse caráter espontâneo que se efetiva inteiramente com o próprio processo de trabalho e, começa a ser atrelada aos interesses de classe (Pasqualotto, 2006, p. 329).

Isto significa que, no desenvolvimento de uma sociedade dividida em classe, a educação deixou de ser pensada como uma prática do dia a dia, algo que ocorre no âmbito das relações sociais, inerente ao homem e passou a ser pensada como algo separado da vida do homem, e que essa concepção reflete, na verdade, a concepção de educação de uma determinada classe. A esse respeito, Sousa Junior (2010, p.23), ancorado em Enguita (1993), afirma que reduzir esse componente à educação que se ministra no âmbito escolar seria apenas agarrar-se à concepção burguesa da educação, ao reflexo ideológico do estágio atual da divisão do trabalho, algo que converteu a educação num ramo separado.

Diante dessa afirmação, podemos concluir que a concepção formal de educação vigente — institucionalizada e realizada no âmbito das escolas, universidades e demais instituições de ensino — reflete uma concepção burguesa de educação.

Para além das transformações históricas que a concepção de educação vem sofrendo em consonância com os modelos de sociedade, Fonseca (2022) chama atenção para as mudanças ocorridas no interior da sociedade capitalista, especialmente a partir das transformações no mundo do trabalho, ressaltando a influência exercida pelo modo de produção sobre a educação.

Nessa premissa, Santos (2020) afirma que o advento do capitalismo, enquanto modo de sociabilidade, transformou de forma essencial as relações de produção do complexo educacional. Desde então, a educação formal se desenvolve em contextos marcados por contradições e conflitos decorrentes das instabilidades do capital. Acrescenta ainda que, ao se

considerar que a luta de classes atravessa todas as relações sociais, compreende-se que, no modo de produção capitalista, as diretrizes definidas para a educação refletem os conflitos e contradições dessa sociedade. Logo, isso nos leva a compreender que a educação e, consequentemente, a política educacional, está diretamente relacionada aos contextos societários, ao estágio de desenvolvimento do capital e aos modos de produção nos quais se insere, sofrendo influências das relações sociais estabelecidas em seu interior.

Nesse sentido, Pimenta (2008, p. 38) afirma que “[...] a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer [...]”. Desta feita, justamente por retratar e reproduzir a sociedade existente, bem como por projetar a sociedade desejada, a educação tornou-se um território de disputa entre classes antagônicas e diversos grupos sociais.

Aliás, Frigotto (2000) expressa com clareza esse movimento ao definir a educação como “uma prática social, uma atividade humana e histórica que se reflete no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais [...]” (Frigotto, 2000, p. 31). E acrescenta:

[...] A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, e mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe [...] (Frigotto, 2000, p. 25).

De uma forma geral, essa reflexão nos mostra que, no contexto capitalista, a educação é um dos campos cujas disputas entre capital e trabalho, classe proprietária e classe trabalhadora ocorrem, tanto que Saviani (2013, p. 26) considera que:

Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível.

Diante disso, precisamos destacar as funções que a educação assumiu e assume no contexto de uma sociedade dividida em classes antagônicas. Freitag (2005), ao revisar a educação no contexto brasileiro, define em uma perspectiva histórica as funções assumida, e

ainda assume, evidenciando como se tornou uma força estratégica para a consolidação do capitalismo no país. O quadro a seguir ilustra a arguição da autora.

Quadro 3: Funções da educação

PERÍODO	FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO
Colonial	No período colonial a educação tinha mera função de reprodução da ideologia política e religiosa, assegurando com isso o domínio dos portugueses sobre os indígenas e negros escravos.
Império	No fim deste período, e durante todo o Império, quem que internamente já se começava a delinear claramente a estrutura de classes, a função da educação consistia em, reproduzindo a ideologia, reproduzir também a própria estrutura de classes.
República Estado Novo Governo de 1964	Reprodução das estruturas de poder. Com o advento do Estado Novo a educação já começava a assumir todas as funções que lhe são atribuídas nas sociedades capitalistas modernas: além da reprodução da ideologia e da estrutura de classes com seu esquema de dominação e exploração, a educação passou a assumir ainda a função de reprodução da força de trabalho. Mas, essa função ainda tinha caráter secundário

Fonte: Elaboração própria, baseado em Freitag (2005, p. 213-214).

Esse quadro nos mostra que a educação, aos poucos, veio ganhando importância e centralidade na consolidação do capitalismo e de uma sociedade de classe no contexto brasileiro. É importante entendermos que essas funções não são fixas e tão pouco lineares, uma vez que a educação acompanha e reflete as transformações no mundo do trabalho e, portanto, tende a assumir funções múltiplas, concomitantes e contraditórias.

De acordo com as argumentações de Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (1986), deve-se levar em consideração a forma pela qual a sociedade se organiza para a produção social de bens, pois é o modo de produção da vida material que condiciona o processo da vida social, política, religiosa e jurídica.” Por isso,

[...] a educação, a escola vêm se modificando ao longo do tempo, acompanhando (mais ou menos) a marcha evolutiva (ou involutiva) da sociedade capitalista. No entanto, ela não deixa de manifestar em seu interior o movimento contraditório dos interesses antagônicos característico da sociedade de classes (Fonseca, 2022, p. 12970).

Santos (2020) evidencia esse movimento na prática, quando mostra de diversas formas como a educação é influenciada pela lógica capitalista, como as transformações no mundo do trabalho e no modo de produção influencia as relações sociais e, conseqüentemente, a educação. Um dos pontos levantados pela autora para sustentar essa ideia foi como os modelo de produção

Taylorista, Fordista e Toyotista, moldaram a concepção educacional, a organização escolar e as próprias leis que regem essa educação. Dito isso,

Podemos afirmar que a educação se constitui de maneira diferenciada a cada momento histórico existente, determinada pelo modo como os homens produzem e reproduzem seus meios de vida. Portanto, o modo de produção da vida material determina como deve ser a educação, a fim de contribuir para a reprodução das relações existentes. (Pasqualotto, 2006, p. 329).

E já que estamos evidenciando como a educação vem acompanhando a marcha evolutiva do capitalismo e dos modos de produção, isto significa compreender a política educacional e, principalmente, a política de ação afirmativa, como algo que necessita basicamente do entendimento do qual momento do capital estamos vivendo. Destarte, Fonseca (2022, p. 12971) o caracteriza como:

Seguindo a tendência estabelecida pela nova ordem capitalista colocada pela evolução espetacular dos meios de comunicação, transporte e informação, o sistema produtivo capitalista estabeleceu as bases sob as quais se fundam os “novos” tempos regidos pela mundialização do capital (o que é chamado equivocadamente e intencionalmente pelos gestores do capital de globalização). Na verdade, o que se presencia com esta nova orientação estabelecida pelo ajuste da dinâmica da produção e reprodução do capital é uma nova leitura do liberalismo clássico agora batizado de neoliberalismo. Esta nova divisão dos mercados consumidores estabelecida pela mundialização do capital fatiou o mundo na tentativa de minimizar a crise sem precedentes que se anuncia nos horizontes da sociedade capitalista [...]. Assim, a definição das políticas públicas destinadas à educação sofreu um profundo redirecionamento afetando, em cheio, a sala de aula e o trabalho docente.

Quanto ao neoliberalismo, Teixeira e Lima (2019) afirmam que o neoliberalismo pressupõe liberdade absoluta para o capital, porque deixa de ter como limitadores o Estado e suas políticas sociais. O planeta, e não mais as nações, torna-se o palco cotidiano de suas operações. Livre de fronteiras, de regulações estatais, de legislações trabalhistas, de obrigações sociais e de impostos, o neoliberalismo persegue taxas de juros mais elevadas, capazes de retirar o capitalismo do atoleiro. Seus insucessos, verificados até o momento, talvez sirvam de alerta quanto à sua ineficiência enquanto solução.

No caso do Brasil, os autores afirmam que a ação da política neoliberal consistiu em liberar os espaços econômicos para a livre iniciativa. Isto significa eliminar todos os “obstáculos” que impedem a ingerência do capital e submeter a classe trabalhadora às regras rígidas dos ditames neoliberais, impondo exploração máxima do trabalho. Essas medidas têm obtido êxito em função das iniciativas do Executivo nacional, respaldadas pelo Legislativo e

pelo Judiciário, que defendem a mesma perspectiva de mercado e de sociedade (Teixeira; Lima, 2019, p. 1082).

Ademais, quanto aos reflexos dessa conjuntura na educação, observa-se, sobretudo, a adaptação às necessidades do mercado. Para Souza (2019, p.19), “essa reorganização constitui a resposta do capital, no campo educacional, às crises que colocaram limites ao modelo de desenvolvimento taylorista/fordista, implicando, portanto, numa redefinição da regulação da vida institucional, com repercussão direta na vida cultural, econômica, política, artística, etc.”

Nessa direção, a educação formal passa a assumir novas funções, para além daquelas que historicamente já desempenhava. No atual estágio do capitalismo, a educação é entendida não apenas como instrumento formativo, mas também como serviço altamente lucrativo e responsável pelo desenvolvimento social e econômico.

É nesse contexto que podemos compreender como o processo de democratização do ensino superior se deu, em grande medida, pela expansão da rede privada: o governo adotou o discurso da democratização, mas concentra ainda investimentos na iniciativa privada, enquanto a universidade pública sofre sucateamento e congelamento de financiamento. Além disso, intensificam-se os incentivos à formalização de parcerias entre instituições públicas e privadas, como será analisado na próxima seção.

Não obstante, há um outro aspecto da educação que justifica o acirramento da disputa em torno de seu controle e de sua concepção: trata-se de uma ferramenta fundamental para a classe trabalhadora enquanto classe revolucionária, dado seu potencial emancipador. Evidentemente, não nos referimos aqui à educação formal forjada na lógica capitalista, mas à educação concebida pela classe trabalhadora, cujo horizonte incorpora uma perspectiva revolucionária. É nesse contexto que se fundamenta uma concepção popular de educação, em oposição à concepção burguesa, que é predominante:

Concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (Paludo, 2015, p. 220).

Essa concepção popular de educação se constitui como uma ameaça à ordem estabelecida, porque busca desvelar as questões estruturais e prima pela superação do modo de sociabilidade burguesa. Nessa concepção, a educação é um dos mecanismos fundamentais pelo

qual a classe trabalhadora pode tomar consciência do processo de domínio e exploração a qual está inserida.

Precisamos salientar que não é possível compreender a educação como determinante principal das transformações sociais, mas reconhecê-la como elemento secundário e determinado (Saviani, 2009, p. 59). E o que isso significa? Significa que a educação deve ser vista como um fator que, em certas circunstâncias, pode ser decisivo ao instrumentalizar o proletariado, mas jamais como substituto da ação direta desse sujeito histórico (Hiro, 2011).

Portanto, é na esteira das disputas, antagonismos e contradições de classe em torno da concepção e dos direcionamentos da política educacional que podemos compreender a política de ação afirmativa. Destacamos que, aparentemente, essa política segue em direção inversa à tendência do capital, refletindo talvez uma perspectiva mais popular de educação, pois busca incluir grupos marginalizados, reparar desigualdades históricas e democratizar espaços.

Para entender isso, destacamos os escritos de Hiro:

[...] observamos que ocorre no Brasil uma tendência na sociedade, principalmente na pequena-burguesia e no proletariado, em acreditar que a educação é o grande fator subjetivo que provocará mudanças estruturais no país, retirando o mesmo do estado de paralisia econômica e social reinante nos últimos cinco séculos. E isso tem sido também o discurso usado tanto pelo governo federal quanto nos governos estaduais recentes, apesar de rezarem da cartilha neoliberal. Mesmo diante de resultados parcos, a ideia ainda persiste entre muitos (Hiro, 2011, p. 70).

Partindo desse entendimento em torno da educação, diversos grupos da classe trabalhadora, historicamente marginalizado, como negros, indígenas, LGBTQIAPN+, entre outros, tem depositado na educação, as suas esperanças para a superação dessa realidade, perdendo de vistas, ou deixando em segundo plano as desigualdades estruturais do capitalismo e o antagonismo de classe.

Por essa concepção, a educação passou a ser requisito básico para o acesso a determinados bens materiais e culturais existentes na sociedade. Foi nesse contexto que o discurso sobre o direito à educação também se constituiu em discurso sobre inclusão social.

Em outras palavras, a verdade é que a luta pela educação ampliou suas demandas, incorporando outras questões, sobretudo as relacionadas à inclusão social, no sentido de garantir à população mais vulnerável o exercício da cidadania. Trata-se de uma cidadania que, segundo Arroyo (2002), jamais será uma doação do Estado, pois é, essencialmente, uma conquista dos excluídos mediante o exercício político de lutas.

Dessa forma, os setores organizados da sociedade, particularmente os movimentos sociais que defendem a democratização da educação como requisito fundamental para o exercício da cidadania, têm forçado a inclusão, na agenda pública, de políticas educacionais inclusivas. Isso porque, “os excluídos se educam, sobretudo, nas lutas de resistência, de reivindicação, de sabotagem” (Arroyo, 2002, p. 8). Assim, os movimentos sociais têm se constituído, desde as últimas décadas do século XX, nos principais sujeitos da luta por políticas educacionais.

Ademais, para além disso, nessa lógica atual a educação tem sido compreendida como fundamental para a mobilidade social; ou melhor, a esse respeito, precisamos destacar que:

A mobilidade social relativa através da educação foi um fator de coesão social do capitalismo brasileiro. A coesão social dependeu, essencialmente, do crescimento econômico que levou a formação da moderna classe trabalhadora urbana. O lugar da educação como instrumento de ascensão social foi, entretanto, muito valorizado pela classe média brasileira, que se destacou pelo esforço de garantir a elevação da escolaridade para seus filhos. Durante meio século, entre 1930/80, o aumento da escolaridade foi um importante fator de ascensão social. A educação era um dos elevadores para aceder à classe média. Os incentivos materiais para buscar uma educação superior foram muito importantes. A recompensa econômica na forma de salários, pelo menos, dez vezes maiores do que o salário-mínimo, era suficiente para justificar os sacrifícios (2010) (Hiro, 2011, p. 70).

Nesse cenário, a educação tem se manifestado como elemento de mediação, consenso e acomodação dos conflitos e disputas sociais. Percebemos essa realidade ao constatar que ela tem servido tanto à classe trabalhadora quanto à classe proprietária. Para a classe proprietária, a educação funciona como instrumento fundamental para a consolidação do capitalismo, para a reprodução da sociedade de classes, para a difusão da ideologia dominante e para a acumulação capitalista por meio dos processos de privatização. Para a classe trabalhadora, constitui-se como mecanismo de inclusão, participação e mobilidade social.

É preciso ressaltar, contudo, que a educação e, conseqüentemente, as políticas educacionais que adotam essa perspectiva mediadora, não rompe com a concepção burguesa de educação; ao contrário, opera como mecanismo de consenso. Isso porque, ao mesmo tempo em que atende parcialmente às demandas da classe trabalhadora, também serve ao capital, por não promover mudanças estruturais, mantendo intactas a lógica capitalista e a sociedade de classes.

Nessas perspectivas, questões estruturais, como a desigualdade inerente ao modelo de sociedade em que estamos inseridos, são relegadas a segundo plano, e o objetivo passa a ser a integração da população às dinâmicas do capital. Resumindo o que acontece nesse cenário:

[...] as dinâmicas da luta de classes, outro elemento permanente e incontornável da ordem capitalista, incidem na forma do Estado, mas não em seu caráter, de forma que a “permeabilidade” do Estado às demandas da classe trabalhadora constitui um meio político de legitimação que, embora possa pontualmente atender às exigências dos trabalhadores, encontra seus limites nas fronteiras de uma ordem de relações sociais, formas de produção e de apropriação que, em nenhum momento, são colocados em disputa (Iasi, 2017, p. 223-224).

A respeito disso, Paludo (2015), ao analisar as ideias de Sader (2009, p.103), afirma que este último, ao resumir os caminhos da esquerda latino-americana, analisa que a estratégia atual de transformação da sociedade, que está se delineando no continente, não é nem a da luta armada e nem a do reformismo, mas de articulação das duas lógicas no sentido de combinar, ou melhor, “[...] uma plataforma de reformas com formas de luta que permitam a conquista do poder [...]”, pela rearticulação da luta social com a luta política. É nessa ótica precisamos compreender a política de ação afirmativa

Isso nos ajuda a pensar o porquê a classe trabalhadora tem travado batalhas em busca do controle e concepção da política educacional. De fato, a educação que serve a classe trabalhadora precisa ser aquela que vincula explicitamente a educação e a política, em uma perspectiva de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que se constitui claramente como oposição aos interesses capitalistas

2.1.1 O acesso à educação como outra face da disputa de classe

Para além da concepção e direção das políticas educacionais, há um outro aspecto que engendra disputa em uma perspectiva de classe, que é o acesso à educação. De fato, a questão de classe implica diretamente no acesso da classe trabalhadora à educação e até mesmo em disputas intraclasse, especialmente quando nos referimos ao ensino superior:

Nesse caso, se a distribuição e o acesso a um bem estão relacionados com as relações de produção, fica evidente que, no capitalismo, não se terá uma distribuição equitativa. Isso porque os meios de produção também não estão assim dispostos, mas monopolizados por uma classe específica, a burguesia. Por conseguinte, o acesso aos serviços de saúde, educação, entre outros, também dar-se-á de formas quantitativa e qualitativamente diferentes a cada uma das classes sociais. Assim, tomando a classe como a determinação do acesso, os indivíduos pobres, e no Brasil os indivíduos além de pobres também negros/as e pardos/as, terão maiores dificuldade em acessar, e, alguns casos, dependendo dos meios de consumo, sequer conseguirão acessar (Mocelin, 2020, p. 107).

Tornou-se consenso na literatura o entendimento de que, historicamente, o ensino superior foi um espaço reservado a uma elite, tanto em nível internacional quanto em nível

nacional (Dubet, 2015; Prates; Oliveira, 2015). Em termos internacionais Dubet (2015, p. 254) afirma:

Na França, por exemplo, no início do século XX, a porcentagem de estudantes entre os jovens era de aproximadamente 1%. Nos anos 1960, ela alcança 10% e, hoje, é da ordem de 40%. As tradições universitárias foram, portanto, extremamente elitistas e por um período muito longo. Apenas os filhos da aristocracia, da grande burguesia e um pequeno número de alunos considerados excepcionalmente “talentosos” tinham acesso à universidade. Lembremos também que as mulheres eram excluídas de muitas formações superiores, enquanto hoje em dia elas representam, muitas vezes, a maioria do alunado.

Portanto, para além das desigualdades inerentes à sociedade capitalista, o lugar de privilégio da classe proprietária lhe permite estabelecer mecanismos que mantêm a classe trabalhadora à margem de determinados espaços, como o ensino superior, além de provocar disputas entre seus próprios membros.

No caso brasileiro, a situação revela-se ainda mais crítica, pois somente no século XIX, com a vinda da família real, surgiram os primeiros cursos superiores, enquanto as universidades foram instituídas apenas no início do século XX. Assim, o desenvolvimento de um sistema de ensino superior ocorreu tardiamente, o que resultou em um acesso extremamente restrito e privilegiado à burguesia nacional (Durhan, 2003; Romanelli, 2012; Neves; Martins, 2014).

Por longos anos, o Sistema de Ensino Superior (SES) no Brasil, como em todo o mundo, foi claramente um espaço para socialização de uma elite mais preparada, distinta – pelo seu capital cultural certificado – dos mandantes e mandatários espalhados por todo o país (Prates; Barbosa; 2015, p. 327).

Os reflexos desse cenário materializam-se nos indicadores sociais que evidenciam a presença majoritária de grupos com maior poder aquisitivo no ensino superior público, situação que culminou em disputas entre diferentes segmentos sociais pelo acesso a esse nível de ensino.

Para ilustrar esse quadro, recorremos aos relatórios produzidos pela Andifes — Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior — e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace), que têm divulgado levantamentos sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais. Os três primeiros relatórios, publicados em 1996, 2003 e 2010, apontam para a presença minoritária de estudantes das classes C, D e E. Isso significa que os discentes pertencentes às camadas menos favorecidas estavam sendo marginalizados no acesso ao ensino

superior, embora representassem a maioria da população. Em outras palavras, a presença dos estudantes com menor poder aquisitivo era pouco significativa nesse nível de ensino.

O quarto relatório, publicado em 2014, já indicava uma inflexão nesse cenário, que seria confirmada pelo quinto relatório, em 2018. Segundo o levantamento de 2014, “66,2% dos(as) discentes viviam, em 2014/15, com renda mensal familiar per capita de até um e meio salários mínimos, sendo que 32% viviam com até meio salário mínimo e 22% com renda entre meio e um salário” (Andifes, 2019, p. 20). Além disso, o relatório apontou que “a maioria dos(as) estudantes havia frequentado escolas públicas no ensino médio. Do total, 64,1% tinham realizado o ensino médio em escolas públicas, enquanto 35,9% frequentaram escolas particulares.” Ademais, já o relatório de 2018, observamos que aponta:

A V Pesquisa revela que 53,5% dos (as) graduandos das IFES estão na faixa de renda mensal familiar per capita de “Até 1 SM” e 70,2% na faixa de renda mensal familiar per capita de “Até 1 e meio SM”. É importante notar que, em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, o (a) estudante universitário (a) não faz parte da camada mais pobre da população, já que os setores mais pobres e miseráveis nem mesmo chegam a concluir o Ensino Médio, principal fator de exclusão ao Ensino Superior. Não obstante, é revelador que o percentual de estudantes pertencentes a famílias com renda mensal per capita “Até 1 e meio SM” tenha saltado de 44,3%, em 1996, para 66,2% em 2014, alcançando 70,2% em 2018, o maior patamar da série histórica (Andifes, 2019, p. 48).

Ressaltamos que esses dados se referem apenas às universidades federais, podendo ou não refletir o cenário nacional, que inclui universidades estaduais, institutos federais e instituições privadas. Portanto, com base nessas informações, podemos concluir que, a partir de 2014, as universidades federais passaram a ser compostas majoritariamente por estudantes de camadas sociais menos abastadas, o que evidencia os reflexos das lutas de segmentos da classe trabalhadora, especialmente do movimento negro, historicamente marginalizado, por políticas de acesso, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

De modo geral, o que buscamos expressar nesta discussão é que a educação e, conseqüentemente, as políticas educacionais, constituem-se em objetos de disputa entre classes antagônicas, tanto em função do papel que desempenham na manutenção da ordem estabelecida quanto por seu potencial mediador e emancipador.

Nesse contexto de disputas, tais políticas acabam refletindo e mediando os interesses dessas classes. Esse reflexo e essa mediação tornam-se mais evidentes quando observamos as principais políticas de ensino superior implementadas com o propósito de ampliar o acesso a esse nível de ensino.

Destacamos, contudo, que não nos aprofundaremos nelas neste momento, pois tal análise será realizada na seção seguinte. Além disso, nesta discussão, voltamo-nos sobretudo para as políticas que promovem a ampliação do acesso ao ensino superior, uma vez que são elas que alicerçam os discursos de democratização, ao expandirem a quantidade de vagas disponíveis e possibilitarem que mais pessoas ingressem nesse espaço.

Quadro 4: Principais políticas de ensino superior

LEGISLAÇÃO	POLÍTICA	OBJETIVO
Lei nº 10.260/2001	FIES	Destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou a distância, não gratuitos [...]
Lei nº 11.096/2005	PROUNI	Destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.
Lei nº 6.096/2007	REUNI	Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.
Lei nº 12.711/2012	Lei de Cotas	Reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público,

Fonte: Elaboração própria, com base nas legislações (2024).

Analisamos que, entre as principais políticas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior, duas foram direcionadas às universidades públicas e duas à iniciativa privada, evidenciando o malabarismo realizado pelo Estado para tentar responder às demandas das classes de modo a estabelecer consensos.

Nesse caso, o consenso se constrói porque tais políticas respondem, simultaneamente, aos anseios da classe trabalhadora pela ampliação de vagas — e, conseqüentemente, do acesso ao ensino superior público — e aos interesses da classe proprietária, por meio da acumulação

de capital resultante dos investimentos voltados à expansão das universidades privadas, a partir de financiamentos e concessão de bolsas.

Ao observarmos especificamente a política de ação afirmativa, nesse caso, a Lei nº 12.711/2012, compreendemos seu objetivo como sendo o de “conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas ao bem coletivo, sendo etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas, categorias mais comuns em tais ações” (Feres; Campos; Daflon; Venturini, 2018). Essa conceituação permite captar os interesses da classe trabalhadora, e de segmentos desta, em relação à política e ao ensino superior.

A definição evidencia a existência de grupos socialmente desfavorecidos e fundamenta as disputas pelo acesso. Assim, ao se configurarem como mecanismos de promoção do acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, as ações afirmativas atendem aos interesses da classe trabalhadora e de seus segmentos.

Contudo, também respondem aos interesses da classe proprietária, na medida em que acomodam conflitos e contradições sociais, deslocando o debate sobre desigualdades para outras perspectivas que não a crítica ao modo de sociabilidade capitalista, o que, consequentemente, inviabiliza a construção de sua superação.

Finalizamos esta discussão reiterando que compreendemos as políticas de ação afirmativa para promoção da igualdade racial como conquistas da classe trabalhadora, as quais demandam constante articulação política com vistas à sua manutenção e ao seu aperfeiçoamento. Além disso, entendemos que as conquistas relativas à ampliação de direitos de parcelas da classe trabalhadora têm sido, historicamente, reconhecidas como frutos do processo permanente da luta de classes, configurando ganhos parciais dessa classe.

No entanto, é importante atentar para a insuficiência das ações do Estado na construção de uma sociedade efetivamente equânime, se não houver superação do modo de produção capitalista, produtor das múltiplas inequidades sociais. Essa constitui a principal contradição que desejamos problematizar neste texto (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023, p. 12). A forma de fazê-lo é evidenciando tanto os êxitos das políticas quanto os limites e as possibilidades que estas engendram no ensino superior.

2.2 Educação, Raça e Capitalismo: o racismo estrutural e a disputa no âmbito da classe trabalhadora

O contexto educacional, além de refletir a luta entre classes antagônicas, expressa também os embates no interior da própria classe trabalhadora, como já destacamos

anteriormente. Isso ocorre porque diversos segmentos dessa classe têm se organizado para reivindicar acesso e reconhecimento no âmbito da política educacional. Movimentos como o negro, quilombola, LGBTQIAPN+, do campo, de pessoas com deficiência, entre outros, evidenciam as lutas, os tensionamentos e as resistências travadas no interior dessa classe.

Podemos compreender esse cenário a partir de Engels (2008, p. 117), que define a concorrência como “a expressão mais completa da guerra de todos contra todos que impera na moderna sociedade burguesa”, a qual “não se trava apenas entre as diferentes classes da sociedade, mas também entre os diferentes membros dessas classes”; em outras palavras, “os operários concorrem entre si tal como os burgueses”.

Mas como compreender esse quadro? Uma das formas é reconhecer que o capitalismo se estrutura a partir de classes antagônicas, mas recorre também a diversos marcadores de diferença, como raça, gênero, etnia e território, para aprofundar a exploração, a dominação e a hierarquização da classe trabalhadora.

Como consequência desse processo, temos a fragmentação da classe, visto que as experiências enquanto trabalhadores não são homogêneas. Dessa forma, institui-se a concorrência entre seus membros, sendo a disputa em torno da política educacional e do acesso à educação uma manifestação concreta dessa concorrência.

Partimos da compreensão de que raça e classe constituem elementos dialeticamente articulados, dotados de materialidade e historicidade (Almeida, 2016; Oliveira, 2016). Entendemos que a questão racial e, conseqüentemente, o racismo são expressões das relações sociais que estruturam a sociedade de classes e o desenvolvimento do capitalismo, ou melhor, “Não há, de um lado, a exploração na sociedade capitalista e, de outro, a opressão dos povos negros” (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023, p. 4). E o que isso significa? Significa que tanto os marcadores de classe quanto os de raça são faces de um mesmo processo.

Tendo explorado as relações entre classe, educação e capitalismo para compreender a luta em torno da educação a partir das classes antagônicas, passamos agora a examinar a relação entre educação, raça e capitalismo, a fim de entendermos a outra face dessa disputa: a luta no interior da classe trabalhadora. Logo, o primeiro passo para conduzir essa análise é estabelecermos a relação entre raça, racismo, escravidão e sociedade capitalista. Isto porque:

A raça ou a cor funciona como um critério relevante no preenchimento de posições na estrutura de classes. Nesse sentido, a raça funciona como um mecanismo de criação de desvantagens no acesso ao mercado de trabalho e outros setores da vida social (Aguiar, 2007, p. 84).

A partir disso, entendemos que a raça desempenha um papel central no contexto de uma sociedade dividida em classes. Mais do que isso, compreendemos que o componente racial é parte fundamental tanto do desenvolvimento capitalista quanto da manutenção da ordem estabelecida. Nesse sentido, Wood (2006), Viana (2007), Walertein Silva (2022) e Souza (2022) consideram o racismo não apenas como parte do processo de acumulação primitiva do capital, mas também, na atualidade, como elemento que potencializa a exploração da mais-valia da classe trabalhadora.

Para compreender esse cenário, traçamos uma perspectiva histórica sobre o surgimento do ideal racial e do racismo. Viana (2007), ao analisar essa origem, situa-a após o século XVI. Ancorado no antropólogo Linton (1962), o autor defende que

[...] se analisarmos o período histórico que abrange o escravismo antigo até o século XVI não veremos nenhum caso de discriminação racial, pois, tal como colocou o antropólogo R. Linton (2007, p. 25), ‘Antes do século XVI não havia no mundo a consciência de raça, nem havia incentivo algum para que essa consciência surgisse’”.

Segundo o autor, foi a partir do século XVI que ocorreu uma mudança histórica que gerou a necessidade do racismo e da ideologia racista. Essa mudança correspondeu à adoção da escravidão negra no Novo Mundo. Portanto, se a escravidão no mundo antigo não possuía conotação racial, o mesmo não pode ser dito em relação ao contexto colonial moderno.

Em consonância com essa análise, Caldas (2019) afirma que o racismo surgiu na cultura ocidental associado a determinadas concepções sobre a natureza humana, as quais justificaram a discriminação de grupos sociais, visando à sua exploração. Em suma, até o fim da Idade Média, no século XV, a discriminação baseava-se em dois tipos de argumentos: os vinculados à cultura e aqueles apoiados na condição social.

Concordando com isso, Silva (2022, p. 263) acrescenta que,

[...] do ponto de vista da história mundial, a escravidão, no continente africano, foi um anacronismo desde seu nascimento. Como modo de produção, a escravidão pertencia à infância da sociedade de classes. Contudo, a importância das demandas, por parte da Europa Ocidental, de matérias-primas como o açúcar, algodão e tabaco, combinada com a carência de trabalhadores para levar a cabo operações agrícolas em grande escala, levou a implantar a escravidão possibilitando, também assim, a acumulação primitiva de capital.

Em se tratando exclusivamente da escravidão, esse autor ainda considera que o modelo estabelecido nas Américas foi distinto da escravidão na Grécia clássica e na Roma antiga.

Ademais, a escravidão nas Américas foi intensificada e teve um recorte racial, isto é, utilizou-se do critério da cor de pele para subjugar os povos africanos, diferentemente daquela praticada na Antiguidade, que escravizava qualquer povo vencido nas guerras de pilhagens, independentemente da sua cor (Silva, 2022; Caldas, 2019).

Portanto, é com o desenvolvimento das sociedades europeias no período de transição ao capitalismo e a sua expansão comercial e colonial que se cria uma nova situação histórica que altera o caráter das relações raciais criando e consolidando o racismo. É a adoção do trabalho escravo dos negros e o tráfico negreiro que torna necessária uma ideologia que justifique essa prática social de discriminação racial. Os dominadores europeus não só sentiam necessidade de justificar para si mesmos as condições subumanas e a exploração sistemática efetuada por eles sobre os escravos negros como também procuravam, sem muito sucesso, inculcar isto nos escravos para facilitar sua dominação (Viana, 2007, p. 26).

Portanto, o racismo se apresenta como ideologia fundamental para o desenvolvimento do capital, não apenas nos países de capitalismo periférico, em que atua como ideologia estruturante que imprime especificidades aos processos de acumulação, mas também no desenvolvimento, estabilização e estruturação do capitalismo em escala mundial. Tal realidade pode ser observada ao analisarmos os impactos do escravismo colonial e do imperialismo sofrido pelos países africanos, ameríndios, oceânicos e asiáticos no processo de acumulação do capital nas nações europeias de capitalismo central (Alves, 2018).

Aprofundando mais essa análise, destacamos os escritos de Marx (2008, p. 96), que destaca a importância da escravidão para o desenvolvimento do capitalismo, da seguinte maneira:

A escravidão direta é o “pivot” da indústria burguesa, do mesmo modo como as máquinas, o crédito etc. Sem a escravidão, não teríamos a indústria moderna. Foi a escravidão que deu às colônias o seu valor, foram as colônias que criaram o comércio mundial, é o comércio mundial que é a condição da grande indústria. Assim, a escravidão é uma categoria econômica da maior importância (Marx, 2008, p. 96).

O que se observa, com toda essa discussão, é que a raça e o racismo tiveram papel fundamental no processo de desenvolvimento do capitalismo, pois serviram para justificar a escravidão dos povos africanos, possibilitando o estabelecimento do comércio colonial e a acumulação primitiva de capital nos países centrais.

Na atualidade, a escravidão, em tese, já não existe; entretanto, o ideal racial e o racismo ainda se fazem presentes. Isso ocorreu porque, nas palavras de Wood (2006), mesmo não sendo imprescindíveis para o estabelecimento das relações de produção capitalista e da acumulação

de capital, o racismo e o sexismo constituem poderosas formas sociais de organização da vida, dentro dos interesses da burguesia. Nesse sentido, continuam a desempenhar papel relevante no âmbito de uma sociedade classista.

Quanto a essa função, a autora destaca que a opressão racial favorece a ordem capitalista ao amenizar a tensão entre capital e trabalho, uma vez que reserva aos operários brancos os melhores postos de trabalho e induz à compreensão de que a exploração e a desigualdade social vividas pela maioria da população negra decorrem de sua raça, e não de fatores inerentes ao capitalismo (Wood, 2006).

Em contrapartida, Wallerstein (2021) enfatiza o papel proeminente do racismo no processo de acumulação de capital pelos setores capitalistas, no sistema-mundo, ao facilitar a apropriação das riquezas locais e “[...] minimizar os custos de produção [...] (os custos da força de trabalho) e, ao mesmo tempo, os custos da agitação política (minimizar, não eliminar, pois não é possível eliminar os protestos da força de trabalho). Portanto, o racismo é a fórmula mágica que concilia esses objetivos” (Wallerstein, 2021, p. 69).

Em termos nacionais, o racismo se perpetua porque o capitalismo tardio brasileiro, caracterizado pela herança colonial escravocrata, desenvolveu-se tendo como base a ideologia racista de dominação, legada pelo colonizador branco europeu e herdada pela elite burguesa branca. No desenvolvimento da sociedade de classes brasileira, o racismo foi direcionado no sentido de perpetuar o *status quo* de uma sociedade marcada pela aristocracia branca da burguesia nacional e por toda a sua rede de privilégios, em detrimento da pobreza, da miséria e da subalternização da população negra e não branca (Alves, 2018, p. 3-4).

[...] um dos elementos superestruturais do capitalismo brasileiro, mantendo uma relação orgânica com sua base econômica, implicou sua transformação em força social e uma das estruturas da sociedade brasileira. Para isso, como já foi citado, o racismo não se petrificou. Os preconceitos e a discriminação contra a população negra, reinantes no período da escravização, foram adequados às novas demandas dos setores capitalistas, através da teoria do determinismo racial e da teoria do branqueamento, no pós-abolição e no transcorrer da Primeira República. Depois, a partir de 1930, o racismo sofre uma nova metamorfose, mais adequada ao avanço das forças produtivas e dos novos condicionamentos históricos, com o uso do mito da democracia racial, da ideologia do branqueamento e da manutenção de práticas estruturais racistas na realidade brasileira, através do racismo à brasileira. Em suma, não há como entender a força e a penetração do racismo na tessitura social sem entender o quanto os direcionamentos intelectuais e morais, presentes na ideologia racista, favorecem às classes dominantes em termos de exploração da força de trabalho, da privatização do Estado, da “naturalização” das situações de exclusão e exploração social e da dificuldade para apreensão do capitalismo na formação da desigualdade social existente no país (Souza; 2023, p. 28).

Isto significa que o racismo se transformou numa força social e numa das estruturas da sociedade brasileira, devido à sua operacionalidade para o capitalismo brasileiro, por favorecer o processo de dominação e acumulação de capital da burguesia, entre meados do final do século XIX e final do século XX, a partir dos dois projetos de identidade nacional constituídos nesse período (Souza, 2022); ou seja, o racismo é parte estruturante em nossa sociedade. E nas palavras de Almeida (2019, p. 38-39) significa que:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. [...] O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (Almeida, 2019, p. 38-39).

De forma geral, o que se pretende destacar é que a raça e o racismo ainda constituem elementos importantes para o desenvolvimento capitalista na fase atual, uma vez que colaboram para o aprofundamento das desigualdades e da exploração da classe trabalhadora, sobretudo dos segmentos não brancos.

Esses fatores sustentam o processo de tensionamentos, disputas e antagonismos no âmbito da classe trabalhadora, mantendo as contradições do mundo do trabalho fora dos holofotes e, ao mesmo tempo, projetando formas de resistência em seu interior. Assim, pode-se afirmar que o racismo estrutural é componente determinante para a compreensão das desigualdades na sociedade e das disputas presentes no seio da classe trabalhadora.

2.2.1 O racismo estrutural e a educação: elemento de tensionamento e resistência no âmbito da classe trabalhadora

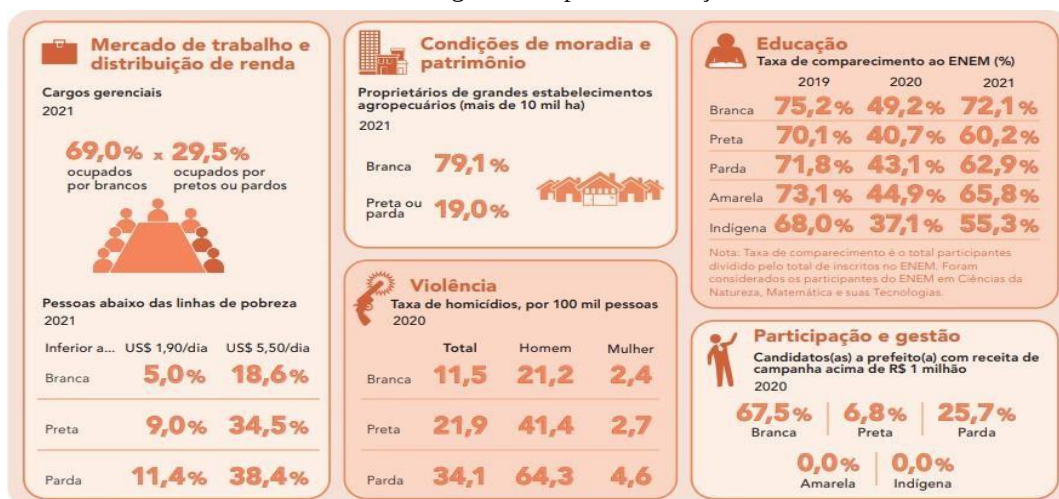
Como vimos na subseção anterior, o racismo é parte estruturante das relações desiguais em nossa sociedade. Isso significa que constitui um mecanismo de hierarquização na esfera do trabalho, fazendo com que alguns trabalhadores percam, mais do que outros, parte do mais-valor por eles criado. Além disso, promove a fragmentação entre os segmentos sociais explorados, na medida em que a exploração é vivenciada de forma distinta em intensidade e em modo (Devulsky, 2016), colaborando para a divisão da classe trabalhadora. Nesse sentido, o racismo configura-se como importante componente das políticas de dominação ideológica voltadas a dividir o proletariado (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023, p. 4).

Diante disso, Almeida (2019) caracteriza-o como uma forma sistemática e sistêmica de discriminação baseada na raça, que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes e resulta em desvantagens, subalternidade ou privilégios para os indivíduos, conforme o grupo racial a que pertencem. Trata-se, portanto, de elemento constitutivo da organização econômica e política da sociedade.

A materialidade do racismo estrutural pode ser percebida a partir de indicadores sociais que evidenciam as desigualdades raciais em diversos campos da vida social. Tanto que Almeida (2019) afirma que o racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica.

Abaixo, apresenta-se o gráfico do IBGE (2022) que retrata a desigualdade racial no Brasil em diferentes esferas.

Tabela 1: desigualdades por cor ou raça no Brasil.



Fonte: IBGE (2022).

Como se pode observar, a desigualdade racial está presente em diversos âmbitos da vida social, inclusive no educacional. Isso significa que o racismo impacta diferentes dimensões da sociedade, entre elas a educação.

No que se refere especificamente aos reflexos do racismo no campo educacional, Jesus (2020), ao realizar um retrospecto sobre o acesso da população negra ao ensino, destaca que, historicamente, a educação de pessoas negras não se constituiu em preocupação do Estado brasileiro até o início do século XXI. Nesse bojo, a autora evidencia que a política educacional estabelecida pelo Estado resultou em um quadro de profunda desigualdade educacional até o final do século XX.

Esse processo manifestou-se de várias formas: pela proibição do acesso da população escravizada às escolas (Reforma Couto Ferraz, 1854); pela ausência de responsabilidade estatal

em assegurar educação pública e gratuita para todos; pela promoção de uma educação de caráter eugênico (Constituição de 1934); e pela implementação de políticas e reformas universalistas que não reconheciam o racismo nem as desigualdades por ele engendradas na sociedade, inclusive no acesso à educação. Essa mudança apenas se efetivou a partir do século XXI.

No tocante ao ensino superior, Jesus (2020) ressalta que, embora este tenha passado por processos de ampliação e massificação no século XX, em nenhum momento tais mudanças se traduziram em maiores oportunidades de acesso para pessoas negras, mantendo-se o padrão histórico de desigualdades raciais. Ademais, Dos Santos (2001) considera que isso ocorreu porque a questão racial não era levada em conta no cenário das desigualdades nem no estabelecimento de políticas públicas, inclusive as de caráter educacional.

O negro não era visto na sua especificidade, e suas demandas somente eram pensadas no âmbito da generalidade econômica. A invisibilidade, a omissão, o silêncio ou o recalque em torno das desigualdades raciais no Brasil estavam associadas ao mito da democracia racial. Promovia-se uma noção homogeneizadora da sociedade e, para debates das questões políticas fundamentais, esforçavam-se em construir respostas que teimavam em exorcizar as diferenças, as especificidades e as identidades, diluindo-as no raciocínio em que foi erigida a “nação brasileira”, a cultura nacional, o povo nação, os valores nacionais (Dos Santos, 2001, p. 35).

Isso evidencia o caráter universalistas das políticas. Destarte, a partir de 2000, observamos uma mudança nessa realidade, isso porque o movimento negro intensificou a crítica ao modelo de políticas educacionais, até então, desenvolvidos:

A partir dos anos 2000, o movimento negro intensificou ainda mais o processo de crítica ao modelo de política educacional adotado que não considerava as desigualdades raciais como parte das desigualdades escolares. As ações afirmativas como caminho possível para a diminuição dessa situação, levando a mudanças internas na estrutura do Estado, avançaram como ponto de concordância entre as diferentes organizações do movimento negro e, aos poucos, as entidades se unem no reconhecimento da urgência de implementação das cotas raciais como uma modalidade de ação afirmativa para a correção das desigualdades raciais, a curto e médio prazos, no ensino superior (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 5-6).

Se historicamente o capitalismo brasileiro se constituiu sob bases classista e racista, tendo o racismo como uma política de Estado (Alves, 2018), nessa virada do século, a pressão dos movimentos sociais, principalmente de movimentos negros, evidenciam uma nova postura do Estado brasileiro, em especial com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, em 2003, elevando o combate ao racismo a nível de política pública, assumindo um compromisso com a causa.

Além disso, observamos que as primeiras décadas do século XXI, até meados de 2015, foram marcadas por grandes avanços na área de políticas públicas, porque englobavam a questão racial em seus escopos. Essas políticas são basicamente de reconhecimento, reparação e inclusão. O quadro a seguir ilustra um pouco esse cenário.

Quadro 5: Políticas com cunho racial

LEGISLAÇÃO	OBJETIVO
Lei nº 10.678/2003	Criação da SEPPIR órgão de assessoramento imediato ao Presidente da República, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
Lei nº 10.639/2003	Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira".
Lei nº 11.645/2008	incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Lei nº 12.288/2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
Lei nº 12.711/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências: • Reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público; • No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo per capita; • Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
Lei nº 12.990/2014	Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Fonte: Elaboração própria, com base nas legislações (2024).

Diante desse panorama, observa-se a institucionalização das discussões sobre a questão racial a partir da criação da Secadi. A partir desse marco, mantiveram-se as pressões dos movimentos negros, resultando na implementação de diversas políticas de reparação, como as

Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, voltadas ao combate do silenciamento da história negra e indígena no cenário educacional brasileiro.

Além disso, houve o estabelecimento do Estatuto da Igualdade Racial, que legitima a luta negra por igualdade e reconhece, ainda que parcialmente, que a igualdade perante a lei não se traduz em igualdade material. Complementando esse cenário, foram implementadas políticas de inclusão, como a Lei nº 12.711/2012, na área da educação, e a Lei nº 13.990/2014, voltada também ao mercado de trabalho.

Entretanto, a grande contradição dessas políticas reside no fato de que, se por um lado o Estado brasileiro reconhece as desigualdades raciais que permeiam a sociedade e propõe medidas para minimizá-las, por outro, investe em políticas de cunho neoliberal que promovem a manutenção dessas desigualdades.

No que se refere especificamente ao ensino superior, destaca-se a Política de Cotas, que reserva 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, destinando dentro desse percentual cotas específicas a pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e, mais recentemente, quilombolas.

Os reflexos dessa política somente poderão ser percebidos caso se verifique um aumento efetivo do acesso do público-alvo. Considerando sua caracterização como política de reserva de vagas, é possível inferir que existe, em certa medida, um interesse em diminuir as desigualdades étnico-raciais no âmbito educacional. Contudo, nota-se que sua centralidade não está propriamente na questão racial, mas sim na condição de estudante oriundo da escola pública.

Ademais, como já mencionado no tópico anterior, e como será aprofundado na seção seguinte, há um investimento paralelo em políticas que resultaram na expansão do ensino superior privado, no sucateamento das universidades públicas e no congelamento de investimentos destinados à educação pública gratuita. Nesse contexto, interpretamos que uma forma de compreender essa situação é analisar o papel do Estado e das políticas públicas no interior de uma sociedade capitalista.

Pensar o Estado no sistema capitalista é pensar nas exigências necessárias para manter o pleno funcionamento do capital, ou seja, se trata de compreender as condições estruturais deste sistema. Tais condições estruturais são expressas no Estado, sendo este a principal instituição do capitalismo, uma vez que faz a mediação das relações sociais na sociedade de classes. Essas relações sociais mediadas pelo Estado têm na política um aparato de mediação na dimensão das relações de poder, seja por meio da violência física ou pela reprodução de ideologias que justificam as dominações entre os indivíduos, grupos e classes sociais que compõem a sociedade. Os antagonismos e os conflitos são fruto da disputa política entre as classes sociais e os grupos e

indivíduos que as compõe, o que na lógica do capital da sentindo a intervenção do Estado que, constrói mecanismos de controle, amansamento e exploração da classe trabalhadora. Através da organização política da sociedade, das instituições que cria e mantém, o Estado visa dar continuidade ao projeto de sociabilidade capitalista, absorvendo suas contradições e suas mais cruéis características (Alves, 2018, p. 4).

Diante disso, conseguimos entender que o estabelecimento dessas políticas não busca realmente superar as desigualdades raciais e, portanto, o estabelecimento de uma sociedade igualitária, até porque as políticas públicas em si, não tem esse poder. Mas, é importante ressaltar que as políticas que buscam incluir a população historicamente marginalizadas se constituem como um grande avanço diante da sociedade que temos, principalmente quando consideramos o histórico brasileiro com a população negra e com a oferta educacional a esse grupo mencionado. Nesse sentido:

Compreendemos as políticas de ação afirmativa para promoção da igualdade racial enquanto conquistas da classe trabalhadora, que demandam articulação política com vistas a sua manutenção e aperfeiçoamento. As conquistas de ampliação de direitos por parcelas da classe trabalhadora têm sido historicamente reconhecidas como provenientes do processo permanente da luta de classes, como ganhos parciais da classe trabalhadora. No entanto, se faz importante atentarmos para a insuficiência das Ações do Estado na construção de uma sociedade efetivamente equânime, se não superarmos o modo de produção capitalista, produtor das diversas inequidades sociais (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023, p.12).

Consonante a isso, compreendemos as políticas públicas como instrumentos de mediação tanto dos conflitos e antagonismos de classe quanto das contradições existentes no interior da própria classe trabalhadora. Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas revelam-se insuficientes, pois, embora amenizem desigualdades, contradições e tensionamentos, não os solucionam de forma estrutural.

Exemplo disso é a política de cotas, uma ação afirmativa que, mesmo legitimada pelo Estado, jamais se configurou como consenso, sobretudo no que se refere à questão racial. Por esse motivo, a luta em torno dela permanece constante, marcada por avanços e retrocessos — como ocorreu a partir de 2016, quando o Brasil foi tomado por uma onda antidemocrática que atingiu, em especial, os direitos das minorias.

Aliás, a esse respeito, Gomes, Silva e Brito (2021) caracterizam esse período de maneira precisa:

No entanto, a partir de 2016, as tensões e disputas entre forças reacionárias, fundamentalistas religiosas e capitalistas (algumas das quais inicialmente constituíram base de apoio ao governo do Partido dos Trabalhadores) por um projeto

de Estado e de economia pautado no neoliberalismo e não no Bem-Estar Social, resultaram no impeachment que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, democraticamente eleita, tomando o poder o seu vice-presidente, considerado pelos grupos da esquerda e pelos movimentos sociais emancipatórios como um dos articuladores desse processo, entendido como golpe parlamentar por vários analistas.(...) Esse processo abriu espaço para o empoderamento de outras forças conservadoras e reacionárias levando ao poder executivo federal um governo de extrema direita. A gestão federal passou a se configurar em um projeto de negação de direitos sociais conquistados pela sociedade brasileira, principalmente pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras. Além disso, as pautas dos movimentos sociais em prol do reconhecimento e do direito à diversidade, muitas das quais haviam se transformado em políticas públicas e programas de governo no período de 2003 ao início de 2016 perderam força. Outras foram destituídas e outro grupo tem sido descaracterizado (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 7-8).

Diante desse cenário, os efeitos sentidos nas questões raciais foram intensos. Primeiro tivemos a submissão da SEPPIR ao ministério da mulher, da Família e dos Direitos humanos, ou seja, a questão racial perdeu a centralidade. Segundo a desestruturação da Fundação Cultural Palmares, que passou a ser presidida por alguém contrário aos objetivos da mesma, e que negava publicamente o racismo. Terceiro, a tentativa do Ministro da Educação de acabar com as ações afirmativas na pós-graduação, ao publicar uma portaria nº545, de 16 de junho de 2020, que revogava a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016, e objetivava a indução de ações afirmativas na pós-graduação. Quarto, identificamos no processo de revisão da política de cotas, que foi permeado por dezenas de projetos², e procuravam descaracterizá-las,

Principalmente em relação ao caráter racial, toda essa discussão evidencia a correlação de forças entre classes antagônicas e entre grupos de uma mesma classe. Em determinados momentos, o racismo se configura como política de Estado (1934); em outros, esse mesmo Estado assume compromissos antirracistas (1988, 2010, 2012, 2014); e, em diferentes conjunturas, opõe-se a tais compromissos (2018-2022). Esse cenário confirma a análise de Alves (2018), segundo a qual o Estado utiliza as políticas públicas como forma de mediar as relações sociais e assegurar a continuidade do desenvolvimento capitalista.

Essas condições evidenciam que uma sociedade racialmente democrática não constitui, de fato, um objetivo, já que, conforme destacamos no início desta discussão, o racismo é elemento estruturante tanto das relações de produção quanto da organização e hierarquização social. Nesse sentido, é preciso reconhecer que as políticas afirmativas representam conquistas do Movimento Negro.

² O Projeto de Lei nº 1.531/19; Projeto de Lei nº 5.303/19; Projeto de Lei nº 4.125/ 2021; O Projeto de Lei nº 4.656/2020; Projeto de Lei nº 5.384/2020

Ousaria afirmar, inclusive, que as ações afirmativas constituem mecanismos possíveis e necessários, no atual contexto societário, para que grupos historicamente marginalizados possam acessar espaços que lhes foram formal e historicamente negados, como, por exemplo, as universidades.

Cumpra ressaltar que, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades de classe, raça e renda, as ações afirmativas — especialmente as de caráter racial e étnico — configuram conquistas dignas de celebração, sobretudo pelas possibilidades de inclusão que oferecem no âmbito social. Em outras palavras, esse modelo de política viabiliza a inserção e a participação de grupos marginalizados nas dinâmicas de uma sociedade que historicamente os excluiu, particularmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior.

Contudo, como parte de uma sociedade permeada por antagonismos, não se pode desconsiderar que tais políticas são também atravessadas por contradições, uma vez que se convertem em concessões do Estado na tentativa de conter reivindicações mais amplas — reivindicações que buscam a justa distribuição das riquezas socialmente produzidas, muito além do acesso ao conhecimento, ao ensino superior ou à ocupação de cargos públicos (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023).

2.3 Educação, Democracia e Capitalismo: problematizando a democratização do ensino superior

As categorias: educação, capitalismo e democracia, foram mobilizadas para dar conta de compreender outras questões que surgiram nos estudos sobre políticas de ação afirmativa e democratização do ensino superior. Nesse caso, especificamente, a fim de compreender o que de fato é a democratização do ensino superior e como a política de ação afirmativa pode contribuir nesse processo.

Essa necessidade surge da dificuldade de compreender como um espaço que não foi, e não é, pensado para que todos possam acessá-lo pode ser democrático ou democratizado. A busca por essa compreensão nos levou a refletir que a democratização em pauta não se relaciona à igualdade ou à universalização do acesso, mas se ancora em um ideal de democracia.

Indaga-se, então: Qual democracia seria essa? Como um ideal que pressupõe igualdade, como a democracia, pode ser compatível com outro, cujo pressuposto básico é a desigualdade, como o capitalismo? Nesse processo, tornou-se imprescindível entender em qual concepção de democracia o processo de democratização se fundamenta. A partir dessa análise, conseguimos

captar os sentidos e as contradições que permeiam a democratização do ensino superior e, desse modo, vislumbrar a contribuição das PAA nesse cenário.

Convém destacar que o ideal de democracia antecede o modo de produção capitalista, sendo esses dois pressupostos incompatíveis. Tanto que Novaes e Rodrigues (2001, p. 207) afirmam: “[...] Capitalismo não ‘fecha’ com Democracia. Capitalismo é um sistema econômico baseado na desigualdade (precisa da desigualdade); Democracia é um regime político baseado na Igualdade”.

Mas, então, como podemos viver em um sistema democrático em plena sociedade capitalista? Como evidenciado no tópico referente ao método, a lógica capitalista exerce influência em todos os aspectos da vida em sociedade, inclusive no campo político. Nesse contexto, a democracia, antes do sistema capitalista possuía determinado significado e forma, passou a assumir novos sentidos e formatos no âmbito da sociedade capitalista.

Para evidenciar esse processo, retomaremos brevemente a história das concepções democráticas. Para tanto, faremos algumas considerações sobre a democracia, detendo-nos na concepção antiga e na moderna. De fato, não pretendemos abarcar todas as teorias democráticas, mas apenas apresentar elementos que nos permitam contextualizar a discussão.

Em termos gerais, a palavra democracia provém do grego e é composta por duas expressões: *demos*, que significa povo, e *kratein*, que significa reinar. Segundo Becker e Raveloson (2011, p. 5), “É possível traduzir democracia literalmente, como os termos reinado popular ou reinado do povo. [...] Traduzido de maneira simplicista, é possível dizer: o poder surge do povo, é exercido pelo povo e no seu próprio interesse”.

Contudo, a democracia passou por muitas transformações tanto na concepção como em sua materialização ao longo dos anos, chegando até a ser questionada se de fato o que temos hoje é uma democracia, conforme os apontamentos de Robert Dahl (2001)³ sinalizam. Assim sendo, umas das formas de evidenciar essas transformações consiste em estabelecer um paralelo entre a concepção de democracia antiga e a concepção moderna, isto é:

O antigo conceito de democracia surgiu de uma experiência histórica que conferiu status civil único às classes subordinadas, criando, principalmente, aquela formação sem precedentes, o cidadão-camponês. O conceito moderno pertence, em tudo - ou em grande parte -, exceto no nome, a uma trajetória histórica diferente, cujo exemplo mais evidente é a experiência anglo-americana. Os principais marcos ao longo da estrada que leva à democracia antiga, tais como as reformas de Sólon e Clístenes, representam momentos fundamentais no processo de elevação dos demos à condição

³ DAHL, Robert. **Sobre democracia**. Brasília: UNB, 2001.

de cidadania. Na outra história, que se origina não na democracia ateniense, mas no feudalismo europeu e que culmina no capitalismo liberal, os grandes marcos, tais como a Magna Carta e 1688, marcam a ascensão das classes proprietárias. Neste caso, não se trata de camponeses que se libertam da dominação política de seus senhores, mas da afirmação pelos próprios senhores de sua independência em relação às reivindicações da monarquia. É esta a origem dos princípios constitucionais modernos, das ideias de governo limitado, da separação de poderes etc., princípios que deslocaram as implicações do "governo pelos demos" - como o equilíbrio de poder entre ricos e pobres - como o critério central da democracia. Se o cidadão-camponês é a figura mais representativa do primeiro drama histórico, a do segundo é o barão feudal e o aristocrata Whig (Wood, 2006, p. 177).

Destacamos, portanto, as diferenças entre a democracia antiga e a moderna. A primeira se evidencia tanto em sua concepção quanto em sua materialização, isto é, em sua forma de operacionalização. Nesse bojo, a concepção antiga de democracia situa-se no contexto de Atenas. Nessa pólis, a democracia tinha como objetivo o governo dos *demos*, ou seja, do povo, uma vez que o modelo nasceu do processo de libertação dos camponeses em relação a seus senhores, como se observou na citação anterior. Assim, ao se falar em povo, não se fazia referência a uma classe específica, mas a todos os homens livres, cidadãos independentemente da condição econômica, de modo que a figura representativa era o cidadão camponês.

Contudo, é importante ressaltar que o funcionamento político da democracia ateniense estava condicionado à posse da cidadania, normalmente adquirida pelo nascimento e raramente concedida. Ser cidadão nessa pólis significava ser homem, livre, nascido em Atenas, filho de pai e mãe atenienses, reconhecido pela *phratría* do pai, inscrito nos registros cívicos (*dêmos*) e cumprir as obrigações militares, isto é, ser um cidadão-soldado, independentemente do nível de riqueza.

Os *demos*, ou seja, os cidadãos, participavam ativamente das tomadas de decisão em assembleias populares, nas quais a participação era direta. A principal marca desse modelo era justamente a democracia direta: o povo, na condição de cidadão, governava e exercia o poder sem necessidade de eleger representantes para decidir em seu lugar. Independentemente do campo político, social ou econômico, a participação era direta.

Destarte, convém reiterar que o conceito de cidadania que assegurava o direito à participação era restrito e, portanto, excludente. Segundo Ribeiro (2001), essa democracia negava a participação na ágora às mulheres, aos menores de idade, aos escravizados e aos estrangeiros. De modo geral, a democracia ateniense pode ser compreendida a partir de alguns princípios fundamentais: isonomia, isegoria, isocracia, *eleutheria*, sorteio para cargos públicos e ostracismo (Rocha; Oliveira; Jesus, 2016; Silva, 2017).

Já a concepção moderna de democracia, diferentemente da ateniense, surge da disputa pelo poder entre a classe burguesa e a monarquia, marcada pelo deslocamento da ideia de governo pelo *demos*. Nesse contexto, não havia mais a busca pelo equilíbrio de poder entre ricos e pobres, pois o *demos* passou a significar, basicamente, a classe burguesa.

Conforme Woods (2006), a concepção democrática moderna, materializada nos princípios democráticos instituídos, como a *Carta Magna*, por exemplo, reflete os interesses das classes proprietárias em estabelecer limites ao poder das monarquias. Trata-se, portanto, de uma concepção que atende aos interesses de uma classe específica e não de todo o povo/cidadão. Na prática, isso significa que, embora se mantenha o discurso de que a democracia é um governo do povo, o deslocamento ocorrido esvaziou o sentido clássico dessa afirmação. O que prevalece na modernidade é uma concepção classista de democracia, em que predominam os interesses da classe proprietária.

Na modernidade, embora se mantenha a nomenclatura democracia, inclusive contestada por Robert Dahl (2001), esta última já não possui a substancialidade clássica. O governo do povo passou a significar, em essência, o governo de grupos ou de classes privilegiadas, que exercem o poder de decisão sobre os demais. Isso ocorre porque, atualmente, a democracia é concebida apenas como um regime político e uma forma de governo, sem incidir objetivamente sobre os aspectos sociais e os modos de vida. Isto é, enquanto forma de governo, tornou-se representativa, ou melhor, a participação do povo se reduz ao voto, à escolha de representantes que tomarão as decisões, as quais podem ou não corresponder aos anseios da população.

Essa concepção de democracia reflete os interesses da classe proprietária em manter o poder de participação e de decisão afastado das massas. Convém destacar que tal processo de transformação da concepção democrática foi possível graças à ascensão da classe proprietária, viabilizada pelo processo de concentração de propriedades:

Na democracia capitalista moderna, a desigualdade e a exploração socioeconômicas coexistem com a liberdade e a igualdade cívicas. Os produtores primários não são juridicamente dependentes nem destituídos de direitos políticos. Na antiga democracia, a identidade cívica também era dissociada do status socioeconômico, e nela a igualdade política também coexistia com a desigualdade de classe. **Mas permanece a diferença fundamental. Na sociedade capitalista, os produtores primários são sujeitos a pressões econômicas independentes de sua condição política.** O poder do capitalista de se apropriar da mais-valia dos trabalhadores não depende de privilégio jurídico nem de condição cívica, mas do fato de os trabalhadores não possuírem propriedade, o que os obriga a trocar sua força de trabalho por um salário para ter acesso aos meios de trabalho e de subsistência. Os trabalhadores estão sujeitos tanto ao poder do capital quanto aos imperativos da competição e da maximização dos lucros (Wood, 2006, p.173 Grifo Nosso).

Como na sociedade ateniense não existia classe apropriadora e classes produtora, eles basicamente trabalhavam para si e para viver. O fato de possuírem propriedades lhes conferia liberdade econômica. Além disso, como a condição de cidadania não estava alicerçada em fatores socioeconômicos, também detinham liberdades políticas, não sendo submetidos a pressões puramente econômicas e podendo, assim, participar livre e ativamente das tomadas de decisão. Era justamente esse aspecto que limitava a capacidade de exploração sobre as demais classes.

Na contemporaneidade, entretanto, observa-se uma relação de dependência e exploração entre as classes proprietárias e a classe trabalhadora. Ainda que tenha sido formalmente instituída a igualdade jurídica e política, e que a liberdade e a condição de cidadania tenham sido ampliadas para incorporar grupos antes excluídos, como as mulheres, a participação tornou-se restrita.

Essa restrição da participação direta ocorre em duas frentes. A primeira está vinculada à escolha dos dirigentes ou representantes, isto é, a participação se dá, principalmente, por meio do voto. A segunda refere-se à dimensão em que a participação direta é admitida: apenas a política.

Em outras palavras, as decisões que contam com a participação direta das massas ocorrem exclusivamente na esfera política, ao passo que as dimensões econômica e social tornaram-se isoladas da participação popular. Assim, pessoas são eleitas para tomar essas decisões. Sobre esse ponto, Barboza (2022, p. 143) afirma:

Funcionalmente, o desenvolvimento da democracia moderna se mostrou compatível com o desenvolvimento do capitalismo na medida em que a burguesia conseguiu neutralizar as implicações econômico-sociais da democracia a ponto de mantê-la no plano estritamente político, cujos instrumentos, apesar de terem propiciado à classe trabalhadora através de suas lutas uma série de conquistas **que tocaram nas próprias condições do desenvolvimento econômico, não atingiram o cerne das condições estruturais da ordem burguesa (propriedade privada dos meios de produção, mercantilização da força de trabalho e extração de mais-valia)**. Se a ideia de democracia como igualdade implicava a subversão da ordem burguesa, sua tradução através de mecanismos de liberdades jurídicas e constitucionais permitiu a inserção desta demanda nos princípios básicos do pensamento liberal, reduzindo a sua reivindicação à divisa estritamente “política” (Barboza ,2022, p. 143, Grifo nosso).

A partir disso, compreende-se que a participação no campo político, isto é, os direitos políticos assegurados nesse modelo democrático, só é possível porque, conforme Woods (2006), a universalidade dos direitos políticos pelo sufrágio universal mantém intactas as relações de propriedade e poder.

O autor demonstra ainda que, mesmo em suas formas mais avançadas, o capitalismo possibilita uma forma de democracia em que a igualdade formal dos direitos políticos exerce efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e exploração em outras esferas.

Acrescenta, também, que a própria condição que torna possível a democracia, como ocorre nas sociedades liberais capitalistas modernas, é a separação e o isolamento da esfera econômica, bem como sua invulnerabilidade ao poder democrático. A proteção dessa invulnerabilidade, segundo ele, passou a ser critério essencial da democracia.

O que depreendemos desse raciocínio é que a concepção moderna de democracia, embora tenha trazido alguns avanços em relação à antiga, sobretudo pelo alargamento da condição de cidadania e pela universalização do sufrágio, só tornou tais ganhos possíveis porque não alterou as condições estruturais da sociedade capitalista, mantendo, portanto, intacta a condição de privilégios da classe proprietária.

Ademais, entendemos que a concepção predominante de democracia é liberal e, conseqüentemente, classista, uma vez que esse modelo possibilita que a igualdade formal dos direitos políticos tenha efeitos mínimos sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e exploração em outras esferas. Isso ocorre porque o papel da democracia passou a ser, principalmente, a proteção do campo econômico em face do poder democrático, isto é, do poder das massas.

Isso significa que, por mais que a concepção moderna de democracia tenha incorporado alguns anseios da classe trabalhadora e de outros grupos, tais incorporações não modificaram as relações de poder, ou seja, não produziram transformações estruturais.

Além disso, quanto ao modelo de democracia liberal, predominante na atualidade, Chauí (2011) apresenta o modelo democrático de Schumpeter e de seus epígonos, caracterizado pelo momento em que o critério da democracia passa a ser definido pela relação entre o Estado, entendido como sócio interventor econômico e a economia oligopólica.

Quadro 6: Traços do modelo democrático de Schumpeter

Modelo democrático
A democracia é um mecanismo para escolher e autorizar governos, a partir da existência de grupos que competem pela governança, associados em partidos políticos e escolhidos por voto;
Função dos votos não é a de resolver problemas políticos, mas a de escolher homens que decidirão quais são os problemas políticos e como resolvê-los- a política é uma questão de elites dirigentes;
A função do sistema eleitoral, sendo a de criar o rodízio dos ocupantes do poder, tem como tarefa preservar a sociedade contra os riscos da tirania;
O modelo político baseia-se no mercado econômico fundado no pressuposto da soberania do consumidor e da demanda que, na qualidade de maximizador racional de ganhos, faz com que o sistema político produza distribuição ótima de bens políticos;

Modelo democrático
A natureza instável e consumidora dos sujeitos políticos obriga a existência de um aparato governamental capaz de estabilizar as demandas da vontade política pela estabilização da “vontade geral”, através do aparelho do Estado, que reforça acordos, aplaina conflitos e modera aspirações.

Fonte: Adaptado de Chauí (2011).

Os traços do modelo democrático de Schumpeter nos fornecem elementos que ajudam a compreender os fundamentos e as dinâmicas da democracia moderna, alicerçada em uma perspectiva liberal e representativa. Essas informações permitem perceber que a teoria democrática, iniciada na Antiguidade com a ideia de soberania popular, isto é, um governo do povo, para o povo e exercido pelo povo, chega ao século XXI concebida como um método ou mecanismo de escolha de governantes, em que a participação se dá, sobretudo, pelo voto.

Nesse cenário, a democracia exerce pouca incidência sobre as questões sociais e econômicas, enquanto a igualdade e a liberdade permanecem mais como aspectos formais do que substantivos, uma vez que prevalece a condição de exploração entre classes e grupos sociais.

De fato, observa-se a sujeição dos ideais democráticos à lógica capitalista. Esse processo implica o esvaziamento do ideal democrático, já que a democracia passa a ser vista apenas como um mecanismo de mercado, no qual os políticos atuam como empresários e os cidadãos votantes são concebidos como consumidores políticos, com necessidades e exigências diversas (Barboza, 2022).

Tal discussão e contextualização permitem esclarecer que vivemos em uma democracia não substantiva. O que isso significa? Que, embora a democracia moderna mantenha o princípio da igualdade, este é predominantemente político e formal. Woods (2006) evidencia esse aspecto ao afirmar que “a igualdade formal dos direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades”. Assim, o ideal de igualdade coexiste, na prática, com um quadro de desigualdade material, observável em diversos setores da vida social, inclusive na educação, como já discutido anteriormente.

Outro ponto que essa reflexão possibilita é a constatação de que o objetivo da democracia moderna não é a igualdade substancial, ou seja, garantir condições materiais e de existência iguais, mas, sim, “a separação e o isolamento da esfera econômica ao poder democrático. Proteger essa invulnerabilidade passou a ser critério essencial da democracia. Ou seja, a democracia foi reduzida à dimensão de um sistema estritamente político e deixou de ser percebida como forma da própria vida social” (Chauí, 2011). E como esse entendimento nos auxilia a refletir sobre a democratização do ensino superior?

Assim como a democracia moderna pauta-se na formalidade, não objetivando a igualdade real de todos os cidadãos, tampouco a participação efetiva no processo de tomada de decisões em todos os setores da sociedade, inclusive nos campos econômico e social, a democratização do ensino superior também se fundamenta no princípio da formalidade.

Em realidade, a democratização do ensino superior está associada a uma socialização possível do acesso a esse nível de ensino, não em termos de garantir igualdade plena a todos os que desejam cursá-lo, mas sim no sentido de assegurar um acesso representativo da sociedade como um todo.

É por isso que falamos em democratização, ainda que convivamos com profundas desigualdades no acesso a esse nível de ensino e com a reconfiguração das desigualdades no interior do próprio sistema. As ações de democratização não são concebidas para resolver os problemas de desigualdade, mas, antes, para minimizá-los. Até porque, como afirma Woods (2006), a ideia de democracia como igualdade implicaria a subversão da ordem burguesa.

Logo, o que se encontra implícito no discurso da democratização é justamente o que Chauí (2011, p. 145) sustenta: “a natureza instável e consumidora dos sujeitos políticos obriga a existência de um aparato governamental capaz de estabilizar as demandas da vontade política pela estabilização da ‘vontade geral’, através do aparelho do Estado, que reforça acordos, aplaina conflitos e modera aspirações”.

O discurso de democratização do ensino superior nada mais é do que o Estado estabelecendo acordos, aplainando conflitos e moderando as aspirações da classe trabalhadora e de grupos historicamente marginalizados, antes que estes se tornem um risco à ordem estabelecida. Afinal, as discussões sobre democratização do ensino superior resultam de intensas lutas de diversos movimentos sociais, que reivindicam acesso à educação, mobilidade social, inserção no mercado de trabalho e melhores condições de vida.

Nesse sentido, democratizar o ensino superior, conforme Pereira, Tinoco e Alloufa (2015, p. 29), apoiados em Zandoná (2005), significa ampliar o acesso à educação a todos os membros da sociedade, independentemente da classe social, cor ou raça, em um processo que deve ocorrer concomitantemente à criação de estratégias capazes de assegurar a permanência dos estudantes, sem prejuízo da qualidade educacional.

Em outras palavras, democratizar o ensino superior não implica ofertá-lo a todos os que tenham interesse em cursá-lo, mas garantir que o acesso seja ampliado e que a população universitária seja representativa da sociedade em geral.

Logo, o discurso de democratização se reduz a avanços sociais que podem engendrar mudanças na direção da democracia em sentido pleno, mas dificilmente o farão enquanto se mantiver o modo de produção capitalista.

Ressaltamos, entretanto, que, em determinadas condições e motivações, a democratização pode se constituir em elemento fundamental à construção da democracia, como ocorre em certas iniciativas no campo educacional. Nessa perspectiva, a “democratização referenciada na democracia” remete e se condiciona ao enfrentamento de elementos causais, projetando embates que questionam estruturas enraizadas ou, no limite, a própria ordem social vigente (Silva; Veloso, 2012).

Cumprе enfatizar que a democracia só pode se realizar em uma sociedade na qual os homens já não se alienem por meio de mediações, sejam elas políticas ou econômicas. Isso implica reconhecer que a democracia não pode se concretizar plenamente no Estado moderno, tampouco na sociedade civil que a ele se contrapõe.

Nesse sentido, “a democracia se identifica com a realidade material, ou com a ‘vida do povo’, não obstante a forma política que a contenha. Em outros termos, ainda, o que define como verdadeira a democracia é a experiência humana que se encontra em sua base, e não as instituições de uma determinada forma de governo ou regime político que porventura a reclamem” (Pogrebinski, 2007).

2.4 A relação entre Ações Afirmativas e o discurso de democratização: considerações das discussões abordadas

Com base nas discussões anteriores chegamos a algumas considerações que conduzirão a construção da segunda seção. De modo geral, podemos resumir as políticas de ação afirmativa e a democratização do ensino superior como mecanismos de mediação em um contexto social marcado por desigualdades de classe e de raça, por antagonismos e por contradições tanto entre classes sociais antagônicas quanto entre grupos de uma mesma classe.

Além disso, a democratização pode ser compreendida como um discurso ideológico da classe dominante, que carrega em si a aparência de que estamos avançando rumo a uma sociedade mais igualitária. Tal aparência decorre da ampliação parcial do acesso a bens sociais; neste caso, o ensino superior, a uma diversidade de grupos, retirando dessa esfera o rótulo de espaço reservado apenas à elite e aos brancos. Entretanto, ao mesmo tempo, as desigualdades sociais permanecem, inclusive no acesso ao ensino superior.

Nesse processo e nesse discurso, cria-se a impressão de que estamos nos tornando uma sociedade mais igualitária, quando, na realidade, o que ocorre é apenas a diversificação do público atendido. Esse movimento, sem dúvida, representa avanços sociais sem precedentes na história moderna, o que justifica sua importância. Todavia, não se pode desconsiderar que tais mudanças levam muitos a não perceberem que continuam inseridos em uma sociedade na qual a igualdade substantiva é impossível, a menos que o sistema vigente seja superado.

Na verdade, o discurso de democratização desconsidera aspectos fundamentais. Ele omite o fato de que a desigualdade está profundamente enraizada em todas as instâncias da vida social, inclusive no acesso ao ensino superior. Prova disso são os milhares de pessoas excluídas dessa etapa de ensino, a constatação de que ele não é acessível a todos e a existência de inúmeros mecanismos de filtragem, como, por exemplo, os vestibulares, as recorrentes reformas do ensino médio, cujo objetivo é direcionar estudantes ao mercado de trabalho, os constantes cortes e congelamentos de recursos das universidades públicas e os sucessivos ataques às ações afirmativas, sobretudo as de caráter racial.

Outro fato que podemos suscitar para evidenciar que a democratização, enquanto igualdade de acesso do ensino superior, não é um interesse, é o processo de privatização que esse nível de ensino passa, além do investimento público que o Estado mobiliza para a iniciativa privada, de um lado; de outro, as instituições públicas são submetidas a congelamento dos recursos e a um processo de sucateamento, como também a constantes tentativas de privatizá-las, a última em questão foi o FUTURE-SE⁴.

Nesse contexto de incompatibilidade entre a democracia, entendida como igualdade substantiva, e o capitalismo, estruturado na desigualdade, a democratização assume o pressuposto de democracia enquanto diversidade, inclusão e representatividade, e não como igualdade material.

É nesse cenário que se articulam os diferentes processos de democratização do ensino superior, tanto no âmbito de Kingston quanto nos contextos nacional e amazônico. Assim, diante da improbabilidade do estabelecimento de uma sociedade efetivamente igualitária, ocorrem processos de redefinição de conceitos e categorias, cujo objetivo é justamente.

[...] dificultar a compreensão da profundidade e perversidade da crise atual do capitalismo, na medida em que mascara, mistifica e falseia a relação de domínio entre as classes sociais. A atual crise conceitual, portanto, tem significado muito mais uma ofensiva no campo teórico-político para legitimar o conteúdo ideológico da crise do

⁴ Lançado em 17 de julho de 2019, tinha como objetivo dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>

Nessa dinâmica, conceitos como democratização, inclusão, justiça social e reparação trazem em seu escopo um processo de falseamento da realidade: mascaram as desigualdades existentes ou deslocam o foco para outras questões, de modo que as contradições e os antagonismos entre capital e trabalho, entre classe proprietária e classe trabalhadora, passem despercebidos, evitando tensionamentos voltados à superação do modo de produção e da socialização burguesa.

Outro aspecto que precisa ser destacado é o fato de vivermos em uma sociedade dividida por classes, mas também fragmentada em termos raciais. O racismo é estrutural e, portanto, sistemático. Por essa razão, as ações afirmativas, sobretudo aquelas de cunho racial, devem ser consideradas conquistas, formas de resistência e mecanismos de fundamental importância para assegurar que grupos historicamente marginalizados tenham acesso e participação em setores que lhes foram negados ao longo da história.

Nesse cenário, as ações afirmativas constituem-se como mecanismos indispensáveis à inclusão desses grupos em diferentes campos da vida social e, nesse sentido, contribuem para a democratização, ao tornar os espaços mais acessíveis a diversos segmentos, como, por exemplo, o ensino superior.

É evidente que não podemos ignorar os limites desse modelo de política no que diz respeito à construção de uma sociedade substancialmente democrática, tampouco perder de vista seu caráter contraditório.

No entanto, é preciso reconhecer que, no contexto em que vivemos, trata-se de um dos mecanismos possíveis de minimização das desigualdades, ainda que insuficiente. Em verdade, constitui-se como o primeiro degrau de uma escada e, portanto, possui importância fundamental. Dito isso, passaremos, na próxima seção, à análise das perspectivas de democratização que vêm sendo efetivadas em diferentes contextos.

3 PERSPECTIVAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE EM CONTEXTO

Essa seção resulta do processo de internacionalização ao qual os programas de pós-graduação do Procad-Am aderiram em 2018. O Procad-Am constitui uma rede de cooperação entre três programas de pós-graduação voltada ao fortalecimento da pós-graduação na Amazônia: o PPGE-UFAM, ao qual a pesquisadora em questão está vinculada, o PPGE-UFMT

e o PPGEDUC-UFPA. Essa rede foi estabelecida com vistas ao fortalecimento da pós-graduação na região amazônica.

Entre as estratégias concebidas e adotadas para esse fortalecimento, destacam-se as ações de internacionalização, tais como: professor visitante no exterior em missões de ensino, intercâmbio de estudantes de mestrado e doutorado, doutorado sanduíche, pós-doutorado e professor visitante. Nesse sentido, diferentes pesquisas buscaram compreender a internacionalização dos programas com base nas políticas educacionais, nas linguagens e nas práticas culturais da Amazônia, privilegiando as questões étnico-raciais, indígenas e quilombolas. Promoveram, assim, intercâmbio de ensino e pesquisa entre docentes e discentes, aprofundando os estudos de forma cooperativa e contribuindo para ampliar a formação de recursos humanos e a produção científico-acadêmica de alto nível, cujo foco incidiu sobre a realidade regional do Norte do Brasil (PROCAD-AM, 2019).

Como estudante do PPGE-UFAM, cuja pesquisa está vinculada aos pilares do Procad-Am, fui contemplada com uma bolsa de estágio na Universidade de Kingston. Decidimos inserir essa experiência em nossas discussões justamente porque a vivência na universidade nos permitiu identificar uma perspectiva de democratização distinta da realidade brasileira, sobretudo em função do contexto educacional do país e das ações institucionais ali desenvolvidas. A inserção dessa universidade nas discussões da tese foi considerada relevante, pois enriquece o debate sobre as perspectivas democráticas e nos auxilia a compreender que a democratização não se processa de forma homogênea em todos os contextos.

Ressaltamos que a Universidade de Kingston não é nosso *locus* de pesquisa, porém a experiência na respectiva universidade foi fundamental para a ampliação das nossas compreensões sobre os processos de democratização do ensino superior, e foi uma experiência que nos possibilitou estabelecer paralelos com a realidade da democratização no contexto brasileiro e amazônico. De certa forma, organizar essa seção abordando as perspectivas democráticas amplia e enriquece as nossas discussões, como também possibilita a construção de diálogos com outras realidades educacionais.

3.1 Democratização do Ensino superior no contexto inglês: A Universidade de Kingston em questão

3.1.1 O sistema de educação superior inglês: algumas considerações

Essa seção busca contextualizar o ensino superior inglês, a fim de traçarmos as discussões sobre a perspectiva de democratização nesse contexto. Historicamente, o Reino Unido resulta dos Tratados de Unificação de 1707, 1800 e 1922, e exerceu ampla influência social, econômica e política no mundo, sendo, inclusive, o berço da Revolução Industrial. Atualmente, é composto por Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte, destacando-se a Inglaterra, cuja história como Estado unificado remonta a 927 d.C. e se constitui como o país com o maior volume de atividades econômicas na região.

Em termos educacionais, sobretudo no nível superior, a Inglaterra tem passado por profundas transformações, especialmente nos últimos cinquenta anos. Sede de universidades tradicionais, como Oxford e Cambridge, atualmente alvo de intensas críticas por seu caráter elitista e hegemônico, o Reino Unido vem delineando o futuro de seu sistema educacional a partir de relatórios elaborados por comissões independentes e/ou instituídas pelo governo, com o propósito de propor ações voltadas à sustentabilidade e competitividade do setor em longo prazo (Mesquiat, 2014).

Cowell (2004), ao caracterizar historicamente as universidades inglesas, chama a atenção para o fato de que estas se desenvolviam de maneira relativamente alheia às transformações sociais. Em outras palavras, não se relacionavam de forma direta com os acontecimentos econômicos ao seu redor, sobretudo as instituições tradicionais, como Oxford e Cambridge.

Para o autor, as universidades antigas mantinham uma relação relativamente livre em relação ao setor produtivo da economia e, ao mesmo tempo, uma forte conexão com a formação da elite política.

Esse cenário, contudo, sofre mudanças significativas a partir do final da Segunda Guerra Mundial, quando o sistema educacional passa a estabelecer vínculos mais profundos com o desenvolvimento econômico do país. Tais transformações relacionam-se à disseminação da Teoria do Capital Humano e à aceitação de que a educação, particularmente o ensino superior, constitui elemento crucial para a promoção do desenvolvimento nacional, conforme amplamente defendido por organismos internacionais e governos desde o pós-guerra (Silva; Lopes, 2020).

Na Inglaterra, a expansão do ensino superior consolidou-se como aposta nacional logo após a Segunda Guerra Mundial, articulada ao esforço de reconstrução econômica e social, profundamente abalado pelos anos de conflito (Silva; Lopes, 2020).

Além disso, dois outros momentos são fundamentais para compreender as novas perspectivas implementadas no ensino superior: a crise econômica da década de 1970 e a crise de 2008. Ambas se revelaram determinantes para os rumos que o sistema universitário inglês assumiu, ilustrando com clareza sua submissão à lógica mercadológica.

A crise enfrentada pelo governo britânico na década de 1970 foi marcada principalmente pelas altas taxas de inflação, interpretadas como indisciplina social e econômica. A resposta encontrada consistiu na minimização do papel do Estado, evidenciada pela retirada de sua função central como garantidor de altas taxas de emprego, provedor de serviços sociais e promotor da igualdade no acesso à educação. Logo,

O Estado interviria o mínimo possível nos assuntos sociais (saúde, educação e transporte), exceto no seu papel de estabelecimento das regras de competição. O novo estado minimalista proveria as necessidades nacionais de defesa, direito e ordem, infraestrutura de transporte e serviços de educação e saúde- mas mesmo estes serviços seriam proporcionados à base dos princípios de mercado, por meio, tanto quanto possível, de uma mistura de ação empresarial privada e de alguma ação do Estado (Cowell, 2004 p. 285).

Após esse momento, uma nova crise econômica foi desencadeada em 2008 e, novamente, ocorreu a revisão do papel do Estado na promoção de um desenvolvimento social e econômico sustentável e equitativo, que considerasse um projeto mais amplo de sociedade, uma gestão equilibrada dos interesses dos diversos segmentos sociais e, sobretudo, o equilíbrio das finanças públicas (Mesquiat, 2014, p. 36).

Esses dois momentos são cruciais para compreender o cenário no qual o ensino superior inglês se inseriu, isto é, a transformação de um bem social em um bem mercadológico. Isso significa que, em ambas as ocasiões, foram adotadas medidas que transformaram o ensino superior em um mercado e a educação em um produto a ser comercializado, submetendo as universidades a uma lógica empresarial e relegando-as a um novo papel: o de tecnologia social.

A seguir, estão listados os principais relatórios que orientaram as medidas implementadas, no quadro 7, no campo da educação superior, evidenciando seu caráter mercantil.

Quadro 7: Principais relatórios no contexto inglês

RELATÓRIOS	ANO	AUTOR	PRINCIPAIS INDICAÇÕES
Robbins Report	1963	Lord Robbins	Documento-chave para a análise da expansão do sistema nas décadas seguintes e que apresenta como uma de suas

RELATÓRIOS	ANO	AUTOR	PRINCIPAIS INDICAÇÕES
			conclusões a ideia de que as vagas nas universidades deveriam ser para alunos qualificados e com bom desempenho.
Dearins Report	1997	Sir Ronald Dearing.	Apresenta 93 recomendações em temas como financiamento, expansão e manutenção dos padrões acadêmicos. Documento-chave para se entender a mudança no sistema de taxas escolares como, por exemplo, aumento e introdução do mecanismo de empréstimo do governo aos estudantes para o financiamento dos estudos.
Browne Review	2010	Lord Browne of Madingley	Intitulado: “Assegurando um futuro sustentável para a educação superior”, trata de temas como, por exemplo, o financiamento dos estudantes – retirada do teto que as universidades podem cobrar e elevação para 21,000 libras esterlinas a renda mínima para que os alunos comecem a pagar o financiamento público recebido” (p. 24).

Fonte: Elaboração própria, a partir de Mesquiati (2014).

A partir desse quadro, podemos perceber uma série de medidas que deveriam ser implementadas no ensino superior, constituindo-se como um processo de reforma que abrangerá as diversas áreas do ensino superior inglês, isto é, seja a gestão, seja o financiamento, ou ainda, expansão, acesso e avaliação. Ocorre que esses documentos evidenciam o aprimoramento das tendências que o ensino superior inglês já seguia desde 2004, apontada por Cowell (2004), ao qual nos mostra as 4 direções que o ensino superior seguiu a partir das políticas do governo britânico:

1ºexternamente, tem-se criado um mercado competitivo, marcado por resultados de medidas de desempenho públicas e publicadas, o que permite aos “clientes” fazerem uma escolha de universidades com base em dados; 2º externamente, tem havido um esforço, por meio de padrões diferentes de financiamento e da criação de uma cultura empresarial, para se associar universidades às necessidades econômicas de uma nação internacionalmente competitiva e para medir o sucesso da universidade por critérios tais como absorção dos egressos pelo mercado de trabalho; 3ºinternamente, tem havido a criação de uma cultura de gestão nas universidades; e 4º externa e internamente, o discurso sobre universidades tem mudado. O que se discute cada vez mais: eficiência e não o antigo tema de igualdade de oportunidade educacional; o gerenciamento de universidades e não a intelectualidade das universidades; o desempenho das universidades e não a sua missão histórica e cultural;

a contribuição das universidades para a economia e não o seu papel crítico-reflexivo na sociedade; e a necessidade das universidades em prestar atenção aos seus “clientes”: comércio, indústria e outros consumidores de pesquisa (Cowell, 2004, p.286).

Essas direções mostram a submissão das universidades e do ensino superior, a lógica do capital. Nesses cenários, os estudantes passam a ser compreendidos como “clientes”, estabelecendo-se um processo de competição entre as instituições a partir da publicização de dados. Em termos de gestão, as universidades passam a ser regidas pela lógica empresarial. Assim, a missão histórica e cultural das universidades é colocada em segundo plano, enquanto o foco recai sobre desempenho, competitividade e outros indicadores.

Além desses documentos, em 2011 foi lançado o *White Paper: Students at the Heart of the System*, que apresentou novas propostas de mudanças para o ensino superior inglês nessa mesma perspectiva. Em outros termos, desenvolveu-se um processo de aprofundamento da lógica mercantil que passou a reger o ensino superior no país. De acordo com esse documento, o objetivo geral das propostas “é que o ensino superior responda melhor às escolhas dos alunos, proporcione uma melhor experiência estudantil e ajude a melhorar a mobilidade social” (White Paper, 2011, on line).

Em outras palavras, ainda, a principal meta do documento é colocar o estudante no centro do processo educacional, não como sujeito de direito, mas como cliente. Tanto que as proposições se concentram no financiamento estudantil, na melhoria da experiência do aluno no ensino superior e na mobilidade social. Em suma, em termo de financiamento, destacaremos as principais medidas:

Durante o período da Revisão de Gastos, a proporção de financiamento para ensino fornecido por subsídio direto da HEFCE diminuirá e a proporção de contribuições de graduados, apoiadas por empréstimos subsidiados do governo, aumentará. A partir do outono de 2012, todas as instituições de ensino superior poderão cobrar um limite básico de £6.000 por ano para cursos de graduação. A cobrança máxima será de £9.000 por ano. Nenhum aluno de graduação iniciante será solicitado a pagar pela mensalidade adiantado. Esses empréstimos só serão pagos a uma taxa de nove por cento dos ganhos acima de £21.000 (White paper, 2011, on line).

O que percebemos a partir dessas medidas é a diminuição da responsabilidade do governo com o financiamento, passando para o estudante e para as universidades, a partir das taxas anuais. O papel do Estado é basicamente de gerente.

A esse respeito, Murphy, Clayton e Wyness (2018) reforçam essa ideia, em especial, ao afirmar que o governo inglês substituiu o financiamento público por um sistema de cobrança

de taxas escolares, estabelecendo-as como condição para o acesso dos estudantes às instituições de ensino superior. Uma das evidências mais contundentes apontadas por esses autores é que, até 1998, havia ensino superior gratuito na Inglaterra. Duas décadas depois, a maioria das IES públicas passou a cobrar anuidades no valor de £ 9.250,00.

Outra evidência desse processo é a criação do *ECR*, sistema de financiamento estudantil da Inglaterra, contingente à renda futura. Para Murphy, Clayton e Wyness (2018), esse modelo possibilita que os estudantes contraiam empréstimos com segurança para custear tanto as anuidades quanto as despesas cotidianas. O pagamento ocorre após a conclusão do curso, incidindo sobre uma fração da renda auferida acima de um patamar mínimo, sendo descontado automaticamente dos salários dos egressos do ensino superior.

Também foi criado o *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), principal órgão responsável pelo fomento da educação superior no Reino Unido e gestor dos recursos alocados no sistema. Mesquiat (2014) afirma que a distribuição desses recursos é feita anualmente e encontra-se em declínio, de modo que o financiamento público hoje representa menos de 40% do orçamento total das instituições. Além disso, a alocação é condicionada, pois leva em consideração aspectos como, por exemplo:

Acesso e inclusão
Qualidade de ensino e pesquisa
Integração universidades/colleges e indústria/comunidade
Apoio à diversidade
Eficiência na gestão dos recursos públicos
Previsibilidade do financiamento público para que instituições possam se planejar e definir seus orçamentos de maneira efetiva (HEFCE, 2013).

Em relação a melhoria da experiência dos alunos, a responsabilidade é repassada as universidades, essas institucionais desenvolverão maneiras de se tornar mais atrativas aos estudantes, em especial que as principais medidas apontam para a publicização dos dados das instituições, como bem podemos verificar nas sugestões do White Paper (2011): “[...] forneçam um conjunto padrão de informações sobre seus cursos e facilitaremos a busca e a comparação dessas informações pelos futuros alunos”.

Estamos pedindo ao HEFCE que aprimore o Unistats para que os futuros alunos possam fazer comparações mais úteis entre as matérias de diferentes instituições. Solicitaremos às principais organizações que mantêm os dados dos alunos que disponibilizem publicamente dados detalhados, inclusive sobre os resultados de emprego e renda, para que possam ser analisados e apresentados em diversos formatos para atender às necessidades dos alunos, pais e consultores (White paper, 2011, on line).

Nessa premissa, tais proposições indicam que o objetivo é estabelecer um padrão de competitividade entre as instituições, evidenciando o que cada uma pode oferecer e permitindo traçar um paralelo entre vantagens e desvantagens de estudar em cada uma delas. Isso impõe às universidades a necessidade de desenvolver mecanismos que as tornem mais atraentes aos futuros “clientes”.

Em consonância com esse processo, foi criado, em 2016, o *Teaching Excellence Framework* (TEF), com a intenção geral de incentivar a excelência no ensino e disponibilizar informações aos estudantes para a escolha de cursos e instituições. Esse instrumento considera três grandes aspectos: qualidade do ensino, ambiente de aprendizagem e resultados dos alunos e ganhos de aprendizagem. Para tanto, utiliza dados obtidos por meio de questionários aplicados em nível nacional aos estudantes, a fim de aferir os níveis de satisfação (*National Student Satisfaction Survey*), e aos diplomados, para caracterizar seus percursos de inserção profissional (*Destinations of Leavers of Higher Education*).

O resultado da avaliação é expresso na atribuição de medalhas (bronze, prata ou ouro) a cada instituição, em uma lógica de mercantilização de cursos e universidades, na qual o futuro estudante é tratado como consumidor que necessita desse tipo de informação para realizar escolhas racionais sobre a frequência de cursos e instituições (Gov.UK, on line, 2023). Além desses dois fatores, o *White Paper* também apresenta proposições na área de mobilidade social, definindo o papel da universidade nesse processo.

Todas as instituições que cobram mais de £6.000 devem firmar Acordos de Acesso com o Diretor de Acesso Justo, definindo o que farão para atrair alunos de origens desfavorecidas.

Forneceremos um apoio mais generoso aos alunos de baixa renda em tempo integral. Os alunos de famílias com renda igual ou inferior a £25.000 terão direito a um subsídio integral para o custo de vida de £3.250 por ano, e muitos alunos que iniciarão cursos de meio período em 2012/13, muitos dos quais são de origens sub-representadas nas universidades, terão direito a um empréstimo adiantado para cobrir seus custos de ensino, desde que estejam estudando em uma intensidade de pelo menos 25%, em cada ano acadêmico, de um curso de tempo integral.

Um novo Programa Nacional de Bolsas de Estudo terá início em 2012. Até 2014, ele fornecerá £150 milhões para ajudar a melhorar o acesso ao ensino superior entre os jovens e adultos menos favorecidos. Todas as instituições de ensino superior que participarem do Programa Nacional de Bolsas de Estudo contribuirão com fundos adicionais. Incentivaremos essas instituições a atraírem doações filantrópicas e de caridade, o que poderá mais do que dobrar o tamanho total do programa (White paper, on line, 2011).

Na área da mobilidade, observa-se o foco nas populações em situação de sub-representação e no papel que as universidades devem assumir para atrair essa clientela. Nota-

se, nesse contexto, que o ensino superior inglês perdeu seu caráter público e gratuito e, em certa medida, alinhou-se aos poderes e valores corporativos.

Como consequência, Giroux (2010) aponta que, ao obrigar a universidade a servir como aprendiz de potência corporativa e ao reduzir, simultaneamente, as questões de autonomia universitária à lógica e aos interesses corporativos, fragiliza-se substancialmente o papel do ensino superior como esfera pública democrática, o dos acadêmicos como intelectuais engajados e o dos estudantes como cidadãos críticos (Giroux, 2010, p. 27).

3.1.2 A inclusão, o aproveitamento acadêmico e a cultura universitária como perspectivas democráticas: as estratégias de Kingston

Compreendendo que o discurso de democratização se fundamenta na ampliação do acesso à educação independentemente da classe social, da cor ou da raça, e de que, paralelamente, devem ser criadas estratégias para garantir que os estudantes consigam manter seus estudos sem perda da qualidade educacional, entendemos que a democratização não ocorre da mesma forma em todos os contextos. É nesse horizonte que nos voltamos para a Universidade de Kingston.

As estratégias dessa instituição pautam-se, sobretudo, no discurso de inclusão de estudantes negros, asiáticos e de minorias étnicas (*BAME*). A discussão sobre inclusão parte do quadro de desigualdades no desempenho da comunidade estudantil, denominado *lacuna de concessão de diploma*, que constitui uma realidade do ensino superior inglês, não se restringindo a essa instituição em particular.

Antes, contudo, de adentrarmos nas estratégias de inclusão, é necessário contextualizar o lócus de nossa análise: a Universidade de Kingston.

A instituição conquistou o status de universidade em 1992, embora sua trajetória educacional remonte a 1899, com a fundação da *Kingston Technical Institute*, que reunia as escolas de tecnologia e arte. A Escola de Arte separou-se em 1930, retornando em 1970, quando a instituição se tornou *Kingston Polytechnic*. Atualmente, a universidade figura entre as 60 melhores do Reino Unido, segundo o *The Guardian University Guide 2023*. Além disso, em 2023, recebeu a classificação *Ouro* no *Teaching Excellence Framework* (TEF).

O TEF avalia e classifica em que medida uma instituição de ensino superior oferece experiências e resultados de excelência a seus estudantes de graduação. O anúncio da conquista fez com que Kingston passasse a integrar um grupo de elite de 26 universidades e faculdades do Reino Unido contempladas com o *TEF Gold* em todas as três categorias, ao lado de Oxford,

Cambridge, Exeter e Warwick. É uma das 46 instituições de ensino superior em todo o país a receber a classificação geral *TEF Gold* e a única a progredir do *TEF Bronze* para o *TEF Gold* (Kingston University, 2023).

A universidade está organizada em quatro faculdades: a Escola de Arte de Kingston; a Faculdade de Ciências Empresariais e Sociais, que integra a *Kingston Business School* e a Faculdade de Direito, Ciências Sociais e Comportamentais; a Faculdade de Saúde, Ciências, Assistência Social e Educação, que reúne os cursos de educação, ciências da vida, saúde e assistência social; e a Faculdade de Engenharia, Computação e Meio Ambiente.

A instituição dispõe de quatro campus. O *Penrhyn Road* é o maior, abrigando os cursos de ciências, artes, ciências sociais, computação, sistemas de informação e matemática. Os cursos de arte, design e arquitetura concentram-se em *Knights Park*; negócios, direito, saúde, música e educação em *Kingston Hill*; e a área de engenharia em *Roehampton Vale*. A seguir, apresenta-se um mapa com a localização da instituição.

Figura 1 – Mapa da área de *Knights Park*



Fonte: Google map.

A instituição possui o status de universidade pública; contudo, como discutido anteriormente, mesmo nesse enquadramento é exigido o pagamento de propinas, cujos valores variam de acordo com a origem do estudante (do Reino Unido ou internacional), o tipo de curso e o regime de matrícula (integral ou parcial).

A seguir, apresenta-se uma tabela que ilustra a diferença dessas taxas para estudantes da Inglaterra e para estudantes de outros países.

Tabela 2: Valor das anuidades para estudantes ingleses

Curso de graduação	2023/24	2024/25
Graduação em tempo integral	£ 9.250	£ 9.250
Fundação (Ano 0)	£ 9.250	£ 9.250
Licenciatura em Ciências Farmacêuticas e Químicas	£ 9.250	£ 9.250
Graus Básicos de 2 Anos / HND (Ano 1)	£ 7.950	£ 8.100
Graus Básicos de 2 Anos / HND (Ano 2)	£ 7.800	£ 7.950
Fundação de 2 anos – primeiros anos (ano 1)	£ 6.300	£ 7.000
Fundação de 2 anos – primeiros anos (ano 2)	£ 6.000	£ 6.300

Fonte: Site de Kingston (2022).

Convertendo esses valores para o real, com base no valor da Libra esterlina de dezembro de 2024(1 libra esterlina=7,76 reais brasileiro), podemos ter uma dimensão melhor dos valores da graduação para estudantes ingleses, nessa universidade.

Tabela 3: Valor em real da graduação para estudantes nacionais

Curso de Graduação	Anuidade/2023/2024/2025	
	2023/2024	2024/25
Graduação em tempo integral	R\$71.780,00	R\$71.780,00
Fundação (Ano 0)	R\$71.780,00	R\$71.780,00
Licenciatura em Ciências Farmacêuticas e Químicas	R\$71.780,00	R\$71.780,00
Graus Básicos de 2 Anos/HND (Ano 1)	R\$61.692,00	R\$62.856,00
Graus Básicos de 2 Anos/HND (Ano 2)	R\$60.528,00	R\$61.692,00
Fundação de 2 anos-	R\$48.888,00	R\$54.320,00

primeiros anos (Ano 1)		
Fundação de 2 anos-primeiros anos (ano 2)	R\$46.560,00	R\$48.888,00

Fonte: Elaboração própria com base no site de Kingston,2024.

Para estudantes internacionais, as propinas são maiores:

Tabela 4: Valor das anuidades para estudantes internacionais

Curso de graduação	Ano 1 (2024/25)	Ano 2 (2025/26)	Ano 3 (2026/27)	Ano 4, se aplicável (2027/28)
Arte e Design	£ 18.400	£ 19.200	£ 19.900	£ 20.700
Outro estúdio baseado	£ 17.800	£ 18.500	£ 19.200	£ 20.100
Baseado em sala de aula	£ 16.200	£ 16.800	£ 17.500	£ 18.200
Baseado em laboratório	£ 17.800	£ 18.500	£ 19.200	£ 20.100
Farmacia	£ 18.100	£ 18.800	£ 19.600	£ 20.400

Fonte: Site de Kingston (2022).

Em real, podemos ter uma dimensão melhor do valor para estudantes internacionais.

Tabela 5: Valor da taxa em real para estudantes internacionais
Curso de Graduação Anuidade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Ano 4
Arte e Design	R\$142.782,00	R\$148.992,00	R\$154.424,00	R\$160.632,00
Outro estudo baseado	R\$138.128,00	R\$143.560,00	R\$148.992,00	R\$155.976,00
Baseado em sala de aula	R\$125.712,00	R\$130.368,00	R\$135.800,00	R\$141.232,00
Baseado em laboratório	R\$138.128,00	R\$143.560,00	R\$148.992,00	R\$158.304,00
Farmácia	R\$ 140.456,00	R\$ 145.888,00	R\$ 152.096,00	R\$158.304,00

Fonte: Elaboração própria com base no site de Kingston (2024).

Como discutido anteriormente, o ensino superior encontra-se inserido em uma lógica competitiva, na qual as universidades, sobretudo as menos tradicionais, precisam desenvolver estratégias para atrair estudantes, uma vez que seu financiamento depende, em grande medida, do pagamento das anuidades. Tendo isso em vista, uma das estratégias da Universidade de Kingston está relacionada à atração de estudantes internacionais.

Para esse fim, foi criado o *Centro Internacional de Estudos da Universidade*, que funciona como núcleo preparatório para candidatos interessados em ingressar no ensino superior no Reino Unido. Nesse espaço, é oferecido suporte para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e para a aquisição de experiência acadêmica necessária ao ingresso universitário. Após a conclusão do programa preparatório e o alcance das notas exigidas, o estudante pode prosseguir para a Universidade de Kingston (Kingston, on line, 2022).

Atualmente, a universidade é considerada uma das mais diversificadas e multiculturais do país, reunindo estudantes de mais de 140 nacionalidades. Como mencionado anteriormente, as discussões nessa instituição partem do reconhecimento da *lacuna de concessão de diplomas*.

Uma lacuna na concessão de diplomas refere-se à diferença entre a proporção de alunos de um grupo que obteve um primeiro grau ou um segundo grau superior, em comparação com outro grupo. Por exemplo, pode referir-se à diferença entre a proporção de estudantes brancos que receberam notas mais altas em comparação com a proporção de estudantes negros (Kingston, on line, 2022).

Em consonância com isso, o relatório aponta que, ano após ano, as evidências demonstram que os estudantes brancos têm, em média, maior probabilidade de concluir a universidade com um diploma de primeira ou segunda classe superior, em comparação com estudantes negros, asiáticos e de origem étnica mista. Essa diferença nos resultados educacionais é comumente denominada “lacuna de realização BAME” (*Closing the Gap*, 2022).

Na universidade em questão, a lacuna ocorre entre estudantes brancos e negros; estudantes jovens e maduros; e estudantes em maior ou menor situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Assim, considera-se que a resolução dessas lacunas constitui parte essencial do avanço da igualdade e da justiça social, razão pela qual é tratada como prioridade estratégica da instituição. Tanto que, em seu plano de acesso e participação, a universidade comprometeu-se a atingir as seguintes metas até 2025:

Reduzir a disparidade de concessão de diplomas entre os quintis mais e menos carenciados do IMD para 6%; reduzir a diferença de concessão de diplomas entre estudantes brancos e negros para 10% e reduzir a diferença de concessão de diplomas entre estudantes jovens e maduros para 7% (Kingston, on line).

É importante ressaltar que, na última década, a universidade já reduziu a disparidade na concessão de diplomas entre estudantes negros, asiáticos e de minorias étnicas (BAME) de 25,4% para 12,7% (Kingston, on line, 2024).

Entre as estratégias para enfrentar essas disparidades estão: o desenvolvimento de um quadro curricular inclusivo, a criação de uma métrica de valor agregado e a consolidação de uma cultura de igualdade. No que se refere ao quadro curricular inclusivo, a universidade propõe o desenvolvimento de uma estrutura que contemple a diversidade de seus estudantes e favoreça práticas pedagógicas equitativas.

Um currículo inclusivo melhora a experiência de ensino superior para todos os alunos, melhora a retenção, progressão e aproveitamento dos alunos, aborda lacunas na concessão de diplomas, melhora os resultados dos diplomados e a empregabilidade. Reconhece que os alunos vêm de diversas origens e diferem em termos de idade, sexo, classe, etnia, orientação sexual, deficiência e fé. Terão diferentes estilos de aprendizagem, experiência educacional e capital cultural, bem como níveis variados de confiança e autoestima (Kingston, on line, 2024)

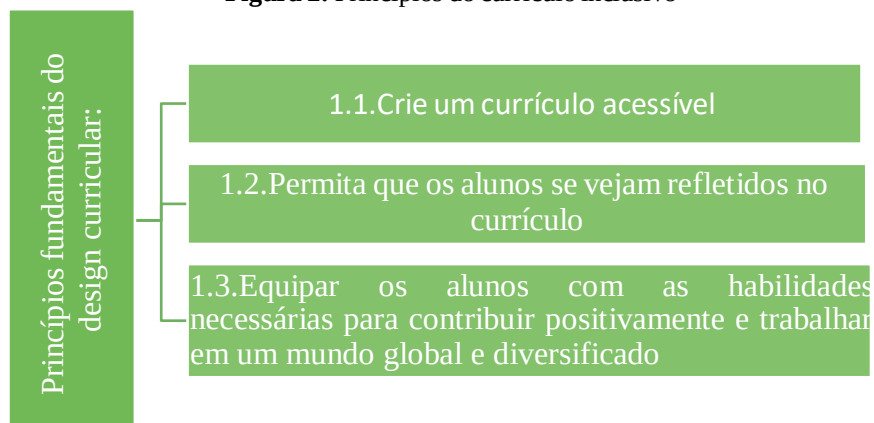
Como já tratado anteriormente, a universidade é muito diversa e multicultural; portanto, a proposta consiste em promover uma abordagem universal ao design do curso, sobretudo destinada a melhorar a experiência, as habilidades e o desempenho de todos os estudantes.

Na Kingston, mais da metade dos nossos alunos se identificam como negros, asiáticos e de minorias étnicas (BAME) e cerca de 28% são estrangeiros, vindos de mais de 140 países diferentes. Eles também diferem em termos de gênero, classe, orientação sexual, deficiência, religião e idade – quase 50% são estudantes maduros (Kingston, online, 2024).

Essa proposta busca incentivar o desenvolvimento de cursos que coloquem o estudante no centro do processo, afastando-se de práticas pedagógicas que prejudicam determinados grupos.

Trata-se de repensar o currículo de modo a desafiar e alterar pressupostos básicos até então naturalizados. Ademais, a seguir, apresentam-se os três princípios fundamentais do design curricular, na Figura 1.

Figura 2: Princípios do currículo inclusivo



Fonte: Site de Kingston, 2023.

Essa estrutura constitui o norte para a criação do currículo e deve ser utilizada nas revisões internas de conteúdos realizadas pelas equipes responsáveis, bem como pelos professores individualmente, ou melhor, no processo de repensar sua própria aprendizagem e prática docente.

A seguir, apresenta-se uma tabela que reúne as instruções que esses profissionais devem seguir na elaboração de um currículo inclusivo. Essas instruções abrangem seis áreas: conceitos; conteúdo; processo de aprendizagem e ensino; avaliação; comentários; e revisão (Kingston, on line, 2024).

Quadro 8: Instruções para a criação do currículo inclusivo

PRINCÍPIOS	CRIE UM CURRÍCULO ACESSÍVEL	PERMITIR QUE OS ALUNOS SE VEJAM REFLETIDOS NO CURRÍCULO.	EQUIPAR OS ALUNOS PARA TRABALHAR EM UM MUNDO GLOBAL E DIVERSIFICADO
Conceitos	- Você criou uma declaração clara relacionada aos valores do curso inclusivo no manual do aluno? - Você abordou o 'currículo oculto', se reconhecido na área disciplinar?	- Como você desafiou atitudes disciplinares normativas para garantir que o curso seja significativo e relevante para um corpo discente diversificado? - Você envolveu os alunos na criação do curso?	- Como o curso terá como objetivo desenvolver atributos de pós-graduação em torno da consciência global e da diversidade?
Conteúdo	-Você verificou se todo o conteúdo está acessível a diferentes grupos de alunos e se os materiais seguem as melhores práticas para alunos com deficiência e alunos com diferença de aprendizagem? - Você está usando uma linguagem inclusiva,	- Assegurou-se de que os estudos de caso e as listas de leitura refletem a diversidade da comunidade de aprendizagem? -Você já pensou na melhor forma de permitir que os alunos tragam suas próprias perspectivas para a área de	-O conteúdo amplia a compreensão da diversidade e permite que os alunos reconheçam o seu próprio potencial para fazer a diferença num contexto internacional em rápida mudança?

PRINCÍPIOS	CRIE UM CURRÍCULO ACESSÍVEL	PERMITIR QUE OS ALUNOS SE VEJAM REFLETIDOS NO CURRÍCULO.	EQUIPAR OS ALUNOS PARA TRABALHAR EM UM MUNDO GLOBAL E DIVERSIFICADO
	evitando a linguagem coloquial e fornecendo um glossário de termos novos e complexos?	aprendizagem, garantindo igualdade de envolvimento?	
Aprender e ensinar	-Você já pensou em como a entrega envolve diferentes estilos de aprendizagem? - O curso será ministrado de forma acessível e existem opções alternativas para alunos que não conseguem acessar mecanismos de ministração específicos?	- Como é que a estratégia de L&T garante que o ambiente da sala de aula é acolhedor e inclusivo e incentiva a participação de grupos sub-representados? -A equipe do curso se envolveu em treinamento sobre preconceitos inconscientes e igualdades?	- Existem oportunidades estruturadas de interação intercultural para ajudar os alunos a reconhecerem o valor de trabalhar com pessoas de diversas origens? - Os alunos estão expostos a uma variedade de pontos de vista, opiniões e contextos culturalmente desafiadores?
Avaliação	- Os cronogramas (formativos, sumativos e <i>feedback</i>) são informados no início do curso? - É utilizada uma gama diversificada de estilos de avaliação (incluindo opções) para reduzir a necessidade de ajustes razoáveis e garantir que o meio de avaliação reflete os seus próprios pontos fortes e antecedentes educacionais?	- Os estudos de caso/vinhetas utilizados na avaliação refletem a diversidade do nosso corpo discente? - Existem avaliações nas quais os alunos podem basear-se em sua própria experiência? Por exemplo, avaliação “aberta”, em que os alunos podem aplicar um princípio específico a contextos familiares?	- Como irá a estratégia de avaliação garantir que os alunos estejam envolvidos em tarefas do mundo real que demonstrem uma aplicação significativa de conhecimentos e competências essenciais? - Como é que a avaliação desenvolve as competências práticas (incluindo competências interpessoais ou de preparação para o trabalho) nos alunos?
Comentários	- São oferecidos aos alunos exercícios que desenvolvam as suas competências de avaliação e formas eficazes de utilizar o seu <i>feedback</i>? - Existem processos implementados para monitorar quais grupos de estudantes estão acessando seu <i>feedback</i>?	- Como é que a questão da “distância social” está a ser abordada nas estratégias de <i>feedback</i>? Isto é, alguns estudantes sentem-se menos confiantes ou menos capazes de abordar o pessoal académico do que outros.	- Como são os alunos encorajados a adotar ativamente uma abordagem reflexiva à sua aprendizagem e a facilitar o desenvolvimento das suas estratégias <i>feedforward</i>? - Como são incentivadas as práticas de revisão por pares para garantir que os alunos aprendam a envolver-se em estratégias de <i>feedback</i> construtivas uns com os outros?
Revisão	- Como será o monitorado aproveitamento diferencial?	- Como a equipe do curso monitorará como o curso está sendo vivenciado por diversos grupos de alunos?	- Como a equipe do curso utilizará os ex-alunos para revisar as maneiras pelas quais o curso/módulo os preparou

PRINCÍPIOS	CRIE UM CURRÍCULO ACESSÍVEL	PERMITIR QUE OS ALUNOS SE VEJAM REFLETIDOS NO CURRÍCULO.	EQUIPAR OS ALUNOS PARA TRABALHAR EM UM MUNDO GLOBAL E DIVERSIFICADO
	- Existem oportunidades para envolver os alunos na elaboração ou revisão do conteúdo e das estratégias de aprendizagem, ensino e avaliação?	- Como a equipe do curso garantirá que alunos de diversas origens se envolvam na revisão e avaliação do curso ou módulo?	melhor para a força de trabalho global?

Fonte: Elaboração própria a partir de dados no site de Kingston (2023).

Consideramos que o desenvolvimento de um currículo inclusivo no ensino superior contribui significativamente para a democratização, uma vez que promove maior equidade ao contemplar diferentes perspectivas, necessidades e habilidades dos estudantes. Desse modo, possibilita uma vivência educacional mais igualitária e enriquece o ambiente acadêmico com a diversidade.

Outra estratégia adotada, como já mencionado, é o desenvolvimento de uma métrica de valor agregado. Essa métrica possibilita mensurar as notas dos estudantes e verificar o quanto elas diferem da média do setor, considerando qualificações de entrada e disciplinas cursadas semelhantes. Em outras palavras, são avaliados estudantes que possuem as mesmas condições de ingresso e cursam as mesmas disciplinas, mas apresentam aproveitamentos distintos.

A tabela a seguir evidencia essa lacuna entre os diferentes perfis estudantis, referente ao período de 2021-2022. Convém destacar que esses dados estão relacionados aos diplomas de primeiro grau.

Tabela 6: Lacuna de diploma

Característica	Divisão de característica	Porcentagem
Etnia	Minorias étnicas	65%
	Branco	82%
Característica	Divisão de característica	Porcentagem
Quintil EIMD 2019	1 e 2	62,7%
	3 a 5	75,5%
Característica	Divisão de característica	Porcentagem
Sexo	Fêmea	70%
	Macho	69%
	Outro	N

Fonte: site de Kingston (2023).

A tabela evidencia que os melhores diplomas (1 e 2) são alcançados majoritariamente por estudantes brancos em comparação com os estudantes *BAME*. É importante salientar que, no Reino Unido, existe um sistema de notas específico para classificar os diplomas de bacharelado, tanto de estudantes e profissionais britânicos quanto de estrangeiros que estudam no país.

Os estudantes britânicos, ao concluírem a graduação, costumam prestar o exame de honras, que lhes possibilita melhorar a classificação do diploma. Um diploma “comum” (*ordinary* ou *pass*), sem honras, indica que o estudante não obteve resultado satisfatório no exame. Para aqueles que não realizam a prova ao final do curso, a maioria das universidades classifica os diplomas com base na média geral de aproveitamento durante a graduação.

A média é avaliada em porcentagem e, a partir dela, define-se a classificação do diploma. Entre as categorias estão: *First-Class Honours* (+70%); *Upper-Second Class Honours* (60-70%); *Lower-Second Class Honours* (50-60%); *Third-Class Honours* (40-50%); *Ordinary Degree* (diploma comum: o estudante conclui o curso, mas o diploma não apresenta média ou classificação excepcional); *Fail* (reprovado: nenhum diploma é concedido, podendo o estudante refazer a prova de honras); e *Unclassified* (alguns diplomas não possuem classificação, como ocorre em medicina e mestrados) (Bellani, on line, 2023).

A tabela demonstra que, nos diplomas de primeira classe, correspondentes aos melhores desempenhos e maiores honrarias, estudantes brancos apresentam vantagem em relação às minorias étnicas, assim como os pertencentes aos quintis de maior renda em relação aos de menor renda. Tal cenário evidencia a lacuna de diplomas.

A abordagem de valor agregado, por sua vez, permite isolar o aproveitamento dos estudantes dos efeitos das disciplinas e das qualificações de entrada, possibilitando concentrar a atenção nos fatores institucionais que contribuem para resultados diferenciados. Além disso, auxilia na mensuração mais precisa do progresso institucional.

Outra estratégia para lidar com essas lacunas é o fortalecimento de uma cultura de igualdade na universidade, pautada em práticas de inclusão que envolvem toda a instituição, desde os cursos até os serviços, com o objetivo de melhorar a experiência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes. Ademais, entre as medidas desenvolvidas, destacam-se as informações apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9: Estratégia de inclusão de Kingston

INICIATIVA/ANO	OBJETIVO
Beyond Barriers-Esquema de Mentoria além das barreiras	Beyond Barriers é um programa de mentoria estudantil de sucesso que une profissionais da indústria com estudantes que, de acordo com as evidências, beneficiam-se mais por ter um mentor. É a nossa maneira de garantir que cada aluno tenha a oportunidade de ter sucesso, independentemente da sua formação. Todos os anos, cerca de 300 estudantes de grupos tradicionalmente sub-representados são orientados no programa. Ajuda no seu desenvolvimento pessoal e profissional e melhora a sua confiança e perspectivas de carreira.
Patrocinadores da Igualdade, Diversidade e Inclusão.	Estabelecemos patrocinadores da igualdade, a partir da equipa de liderança sênior, para defender a atividade em relação a algumas das características protegidas pela Lei da Igualdade de 2010.
Dados da Igualdade	Ao acompanhar a demografia dos funcionários e dos estudantes, podemos garantir que a Universidade cumpra os seus compromissos de melhorar a equidade em termos de raça, gênero, orientação sexual e deficiência.
Orientação e Suporte	Oferecemos serviços de apoio abrangentes para funcionários e estudantes, desde aconselhamento e apoio com diferenças específicas de aprendizagem, até a ajuda com deficiências e acesso a um Programa de Assistência ao Funcionário.
Redes de Pessoal	Nossas redes de funcionários oferecem espaços seguros para os colegas interagirem, colaborarem e iniciarem projetos que impulsionem mudanças significativas na Universidade.
Enfrentando a Lacuna na concessão de diplomas	Queremos garantir que estudantes de todas as esferas da vida tenham acesso e sucesso no ensino superior. Ao identificar e abordar diferentes resultados de graduação em nossa população estudantil, podemos tomar medidas para eliminar lacunas inexplicáveis na concessão de diplomas.
Celebrando a Diversidades	Mês da história negra Mês da história LGBT+ Mês da história da Mulher Calendário de inclusão

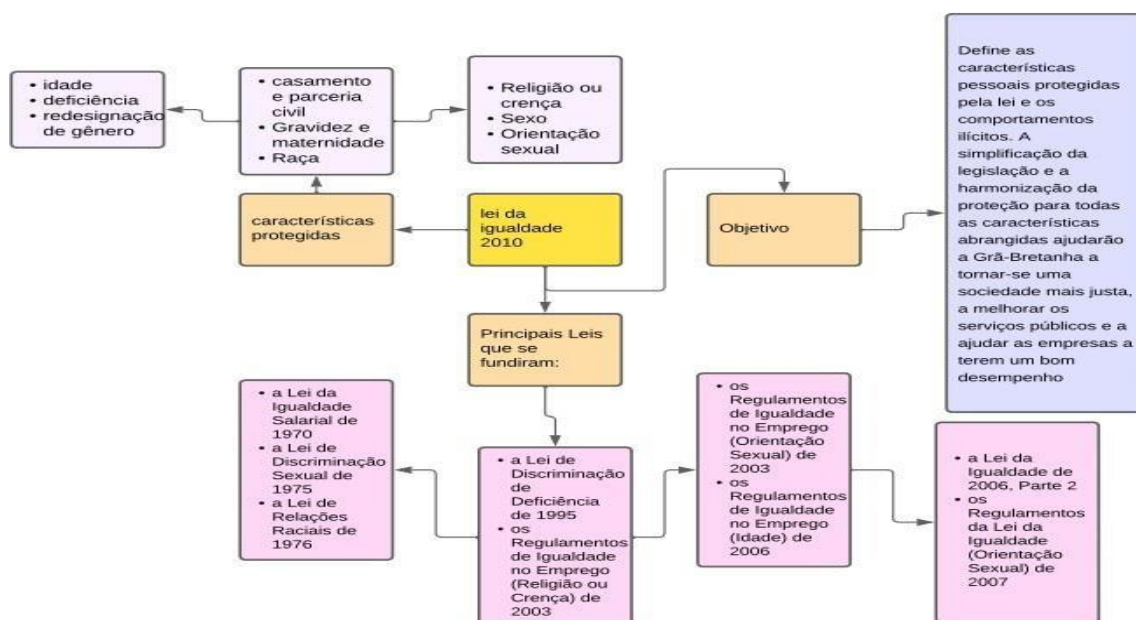
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do site Kingston (2023).

O desenvolvimento de uma cultura de igualdade, a partir de diversos mecanismos como os apresentados anteriormente, é fundamental para a inclusão e democratização do ensino superior, pois promove a diversidade e cria um ambiente inclusivo no qual todos os estudantes dispõem de oportunidades equitativas de aprendizagem, independentemente de sua origem, gênero ou condição socioeconômica.

Convém salientar que os mecanismos e estratégias de inclusão, que resultam em uma educação mais democrática, ao menos no interior do sistema, precisam ser compreendidos em um contexto educacional mais amplo, já discutido anteriormente, bem como na luta pela

equidade de oportunidades, expressa na Lei da Igualdade de 2010. Diante desses aspectos, a seguir, apresenta-se um organograma que destaca os principais aspectos dessa lei, presente na Figura 2.

Figura 3: Lei da Igualdade 2010



Fonte: Elaboração própria a partir da lei da igualdade (2010).

De modo geral, observa-se que, na Inglaterra, as estratégias de inclusão partem da necessidade de ampliar a participação de populações sub-representadas no ensino superior. Ou seja, evidencia-se um cenário de desigualdade não apenas no acesso, mas também no aproveitamento acadêmico de estudantes *BAME* e de estudantes em situação socioeconômica desfavorável.

Diante do exposto, percebe-se que a perspectiva democrática adotada pela Universidade de Kingston concentra-se, sobretudo, no aproveitamento acadêmico e na vivência desses estudantes no ensino superior. A instituição busca construir uma universidade que reflita, de fato, a diversidade de seu corpo discente, não apenas em números, mas em termos de participação e pertencimento. Trata-se de um processo voltado para o interior do sistema.

Esse olhar para dentro constitui um elemento de fundamental importância em um contexto em que o acesso ao ensino superior é particularmente difícil para as minorias, em razão do caráter privado das instituições e do elevado nível de concorrência. Assim, o objetivo é assegurar que os grupos que conseguem transpor as barreiras de acesso possam vivenciar sua

trajetória acadêmica em condições de desigualdade minimizada em relação aos grupos privilegiados.

3.2 A expansão, o acesso e a inclusão/diversificação: a primeira face da democratização do ensino superior no Brasil

No cenário brasileiro, as discussões sobre democratização do ensino superior parte do quadro histórico de desigualdade étnico racial e socioeconômicas no acesso ao ensino superior, que podem ter relações com o desenvolvimento tardio do ensino superior no contexto brasileiro, os interesses em manter este como um espaço de privilégio de uma elite branca, ou ainda, a própria oferta da educação básica, um tanto quanto restrita no passado.

Ao nos debruçarmos sobre a história educacional brasileira, torna-se evidente o desenvolvimento de um projeto de sociedade em que a educação se configurava como questão de elite e de brancos, especialmente no que se refere ao ensino superior. Este, por sua vez, caracteriza-se por um desenvolvimento tardio: as primeiras instituições de cursos superiores foram criadas apenas no século XIX e as primeiras universidades surgiram nas primeiras décadas do século XX (Durhan, 2003; Neves; Martins, 2014).

Para Krainski (2014), um olhar retrospectivo sobre a trajetória da instituição universitária demonstra que o ensino superior no Brasil constituiu um advento tardio em comparação a outros países da América Latina. Sua implantação esteve vinculada, entre outros fatores, à necessidade de atender aos filhos das famílias pertencentes à elite social e econômica do país.

Antes disso, do período colonial até 1808, quando o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido de Portugal, o cenário nacional contava apenas com cursos isolados, administrados por ordens religiosas, sobretudo pelos jesuítas, que exerciam uma tripla função: catequizar os indígenas, formar seus próprios quadros e educar os filhos dos colonos.

Apesar da existência desses cursos, os estudantes que desejavam seguir carreiras liberais precisavam deslocar-se até a metrópole para realizar exames de equiparação. Esse mecanismo, por si só, revelava o caráter elitista do ensino superior à época, já que apenas os mais abastados possuíam condições materiais para estudar em Portugal (Neves; Martins, 2014; Flores, 2017).

Em outros termos, tal realidade poderia ter sido alterada com a vinda da família real para o Brasil e com as solicitações feitas pelos comerciantes locais ao príncipe quanto à criação de uma universidade. A resposta, entretanto, foi a fundação de estabelecimentos isolados, as chamadas escolas superiores (Martins, 2002; Flores, 2017).

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura. Até a Proclamação da República em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social.

Quanto ao período imperial, não houve grandes mudanças em relação ao ensino superior, não houve a criação das universidades, o ensino superior continuou controlado pelo Estado e, como um monopólio de concessão de privilégios profissionais, a uma minoria, conforme as arguições de Martins (2002) e Flores (2017).

No que se refere à educação das pessoas negras, Vaz (2022) evidencia, a partir de atos normativos e leis provinciais, as restrições ou proibições impostas às populações negras e/ou escravizadas para o acesso às escolas. Tal realidade configurava-se como grande obstáculo ao ingresso no ensino superior, uma vez que sequer lhes era garantido o acesso à educação primária.

Em relação ao ensino superior, Flores (2017), apoiando-se em Aranha (2006), registra um episódio ocorrido em 1689, conhecido como a “questão dos moços pardos”. Esse acontecimento refere-se à proibição, pelos colégios jesuítas, da matrícula de mestiços, sob a justificativa de que “por serem muito e provocarem arruaças” (Aranha, 2006, p. 165).

Flores acrescenta que havia outros dois aspectos relacionados à “questão dos pardos”: o primeiro dizia respeito à crença de que tais estudantes poderiam servir de mau exemplo aos brancos, por se envolverem em brigas ou práticas de vadiagem; o segundo, igualmente relevante, apontava que o aumento do número de pardos ingressando no ensino superior gerava incômodo à hegemonia da classe dominante. A esse respeito, Flores reflete que:

O avanço, quase que inconsciente, no sentido de democratizar o ensino superior, foi boicotado, conscientemente, quando o processo de popularização estava dando os seus primeiros passos. Sendo notório, que antes mesmo do surgimento da universidade como a conhecemos hoje, já existia interesses comprometidos com o projeto elitista e autoritário de sociedade (Flores, 2017, p. 403).

As maiores transformações no sistema de educação superior brasileiro ocorreram no período republicano, já no século XX. Essas transformações estão relacionadas, principalmente,

ao processo de ampliação do ensino superior, à criação das primeiras universidades e aos processos de expansão desse nível de ensino.

É consenso entre os pesquisadores, que o século XX trouxe mudanças substanciais na educação superior do país: as décadas iniciais contribuíram com o reconhecimento e institucionalização das primeiras universidades, a década de 1960 com a expansão e modernização das universidades públicas e, nas últimas décadas a ênfase recaiu na expansão, avaliação e forte aceleração do setor privado (Krainski, 2014, p. 3).

Em termos de ampliação, o processo ocorreu nas primeiras décadas da República, marcado pela multiplicação das faculdades. A criação das primeiras universidades também se insere nesse período, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e da Universidade de Minas Gerais em 1927. Houve, ainda, mudanças no processo de admissão, que passou a ser parcelado, realizado por disciplina, no tempo e lugar mais convenientes aos candidatos e com prazo de validade permanente (Cunha, 2007, p. 154).

No que se refere à expansão, destacam-se dois períodos significativos: o primeiro, entre meados da década de 1960 e meados da década de 1970; o segundo, a partir da segunda metade da década de 1990. Em ambos os momentos, a expansão ocorreu sob o signo da privatização do ensino superior brasileiro. Tal movimento pode ser evidenciado pelo crescimento exponencial tanto das matrículas quanto das instituições. No que concerne às matrículas:

Na primeira fase da expansão observa-se que a matrícula, que em 1960 era de 93 mil estudantes, concentrava-se no setor público, com 55,9% do total. Em 1970, a matrícula saltou para 425,5 mil estudantes. Desse total, 49% estavam matriculados em IES públicas. Já em 1975, a matrícula alcançou o número de 1,1 milhão de estudantes, com cerca de 62% deles no setor privado. Após um período de estagnação, que vai de 1975 a 1995, constata-se nova explosão da matrícula no setor privado, que cresceu 70,6%, contra os 26,6% do setor público até o ano 2000 (Neves; Martins, 2014, p.104).

No que se refere à expansão das instituições a partir da década de 1990, o Brasil contava, em seu sistema de ensino superior, com um total de 922 Instituições de Educação Superior (IES), que ofertavam 6.644 cursos e reuniam 1.868.529 alunos matriculados.

Em 2000, o país apresentava 1.180 IES, sendo 1.004 privadas e 176 públicas. Em 2005, já eram 2.165 IES, das quais 89,3% eram privadas, responsáveis pela oferta de 20.407 cursos de graduação presencial.

Atualmente, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, divulgado pelo Ministério da Educação em 2011 (Brasil, 2011), havia 2.314 IES, 28.966 cursos, 5.954.021 estudantes e 307.815 docentes (Almeida *et.al.*, 2012, p. 904).

De modo geral, pode-se perceber que, historicamente, pelo menos até a década de 1990, houve um processo de negligência em relação ao desenvolvimento de um sistema de ensino superior público, gratuito e popular. Tal negligência se manifesta tanto na recusa em criar universidades por quase quatro séculos quanto na instituição de mecanismos que inviabilizavam o acesso das camadas populares a esse nível de ensino.

A seguir, o autor apresenta um panorama dos grupos que, em plena década de 1990, tinham acesso a esse nível educacional:

Num dos estudos da década de 1990, observou-se que no ensino superior, estudantes oriundos de famílias com renda de até 6 salários-mínimos representavam aproximadamente 12% dos matriculados em instituições privadas e 11% em instituições públicas. Tanto no setor privado, quanto no público, a proporção de estudantes oriundos de famílias com renda acima de 10 salários-mínimos ultrapassa os 60%, o que desmistifica a crença de que os menos favorecidos é que frequentam a instituição privada. Se por um lado, há um contingente expressivo de estudantes de nível superior proveniente das camadas de renda intermediária, salta à vista que os menos favorecidos não usufruem da igualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior seja ele público ou privado, não por falta de vagas ou de reforma deste, mas por problemas sociais e deficiências do ensino fundamental (Martins, 2002, p. 3).

A constatação dessa realidade desigual lançou luz sobre a necessidade de democratizar o acesso a esse nível educacional, seja por meio da melhoria da qualidade e do acesso à educação básica, seja pela promoção de medidas que viabilizassem a entrada de grupos historicamente marginalizados no ensino superior, processo impulsionado pela pressão dos movimentos sociais.

Essa virada de chave marca uma das principais transformações pelas quais o ensino superior passou, conforme aponta Martins (2002). O autor assinala que uma das mudanças mais significativas do século XX consistiu no fato de as universidades passarem a destinar-se também ao atendimento das massas e não exclusivamente das elites.

O sistema de ensino superior brasileiro tem passado por grandes transformações ao longo dos anos, principalmente a partir da segunda metade do século XX, e isso é uma tendência global. Por muito tempo, o ensino superior era um espaço destinado à socialização do conhecimento por parte de uma elite, mas é evidente que nos últimos anos estes tem passado por um processo de ampliação e inclusão, que ocorre tanto pela expansão das matrículas, quanto pela implementação de políticas institucionais, principalmente as cotas que possibilitam ingresso de estudantes oriundos das classes populares e de grupos que antes não passavam por esse nível de ensino (Martins, 2006, p.1002).

A discussão sobre democratização gira justamente em torno do acesso mais representativo de diferentes grupos, sobretudo daqueles historicamente marginalizados no ensino superior, uma vez que não se pode falar em democratização sem verificar algum grau relevante de igualdade de condições para todos os que almejam uma vaga na educação superior (Ferraz *et al.*, 2020).

No que se refere às discussões em torno da democratização desse nível de ensino, convém salientar que elas se tornaram mais conscientes e evidentes, principalmente no campo político, em período recente. Nesse contexto, Sousa e Coimbra (2019) afirmam que o discurso de democratização das oportunidades educacionais constituiu um dos principais sustentáculos ideológicos para a implementação das políticas de expansão e reestruturação do ensino superior entre 2003 e 2012.

Outro aspecto que precisa ser evidenciado é que essas políticas foram concebidas em um contexto de reforma do Estado, orientadas pela lógica de um receituário neoliberal iniciado na década de 1990 e aprofundado na virada do século, cujos reflexos se manifestam nas políticas estabelecidas e em seus desdobramentos. Ademais, tais políticas trazem a marca da teoria do capital humano, a qual atribui à educação o papel de combate à pobreza e às desigualdades sociais (Barbosa, 2019, p. 251-252).

A seguir, destacam-se as principais políticas implementadas com vistas à democratização do ensino superior. Essas políticas podem ser sistematizadas em quatro dimensões: políticas de expansão, de acesso, de permanência e de avaliação. Nosso foco recai sobre as políticas porque a expansão e a democratização do acesso ao ensino superior foram concebidas a partir de políticas públicas de educação, que constituem o meio legal e oficial de efetivar as ações governamentais para a sociedade (Bastiani; Arbage, 2018).

Quadro 10: Políticas de democratização do ensino superior

POLÍTICA	ANO	OBJETIVO
Programa expandir	2006	Ampliar o acesso às universidades federais com política de interiorização. O programa previa investimentos da ordem R\$ 592 milhões, até 2007, para a criação de dez novas universidades e 48 campi, beneficiando 68 municípios brasileiros, especialmente no interior do País.
O Programa Reuni	Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007	Criar as condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura

POLÍTICA	ANO	OBJETIVO
		física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.
PROUNI	Lei nº 11.096/2005	Conceder bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.
FIES	Lei nº 10.260/2001	Destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou a distância, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria.
Universidade Aberta	Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.	O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.
Expansão da Rede Federal	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
ENEM	Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998; Portaria Nº 807 de 18 de junho de 2010	Avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.
Lei de COTAS	Lei nº 12.711/2012	As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: Elaboração própria, com base nas legislações (2024).

A partir dessa tabela, é possível identificar as principais políticas de ensino superior implementadas com vistas à democratização do acesso a esse nível de ensino. Nesse sentido, convém destacar o potencial democrático de cada uma dessas políticas.

O Programa Expandir, cujo objetivo foi ampliar o acesso às universidades federais por meio da política de interiorização, previa investimentos da ordem de R\$ 592 milhões até 2007,

destinados à criação de dez novas universidades e 48 campi, beneficiando 68 municípios brasileiros, especialmente no interior do país.

O REUNI — Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades, teve como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos já existentes nas universidades federais.

Também o Programa de Expansão da Rede Federal, responsável por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, contribuiu para a democratização do ensino superior, pois visava ampliar o acesso a partir da expansão da rede pública. Essas iniciativas incidiram diretamente sobre a oferta de vagas no ensino superior público, possibilitando que um número maior de pessoas tivesse acesso a essa formação.

No que se refere ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, tanto na modalidade presencial quanto a distância, e ao Programa Universidade para Todos (ProUni), voltado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% para estudantes de graduação e cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, ambos colaboraram para a democratização, uma vez que oportunizaram o acesso de pessoas em situação de desvantagem socioeconômica ao ensino superior privado.

Por fim, a Educação a Distância (EaD), proposta pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), contribuiu para a democratização do acesso ao ensino superior ao favorecer o aumento do número de cursos nessa modalidade. Esse crescimento buscou atender às demandas de qualificação profissional existentes e alcançar um maior número de pessoas que, devido às distâncias geográficas das instituições, não tinham possibilidades de estudar presencialmente (Oliveira; Santos, 2019).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), por sua vez, colaboram para a democratização do acesso ao ensino superior, uma vez que permitem a participação de candidatos oriundos do Ensino Médio em processos seletivos para cursos de graduação sem a necessidade de se submeterem a vestibulares pagos e realizados em cada instituição (Bastiani; Arbage, 2018, p. 144).

Dessa maneira, estudantes de todo o país podem concorrer a vagas em qualquer instituição federal do território nacional, além de em instituições privadas, considerando que o ENEM se tornou mecanismo obrigatório para a seleção de bolsas do ProUni e do FIES, eliminando a exigência de deslocamentos constantes.

No que se refere ao potencial democrático da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), este se relaciona à possibilidade de acesso que a política abre a grupos socialmente vulneráveis, como pessoas de baixa renda, negros e indígenas, ao assegurar-lhes o direito a oportunidades sociais, entre as quais se destaca a educação. Ou seja:

[...] como ações voltadas à inclusão de camadas populacionais no sistema educacional, buscam garantir a equidade – ou seja, garantir que todos tenham oportunidades adequadas, guiadas no sentido de uma diminuição ou abrandamento das desigualdades socioeconômicas e raciais que determinam e diferenciam as oportunidades de acesso à educação superior (Neves; Anhaia, 2014, p. 384).

É justamente essa uma das principais contribuições da política de cotas para a democratização do ensino superior. Isto é, a perspectiva inclusiva que essa política adota, aliada ao público-alvo que contempla, estudantes de escolas públicas, bem como estudantes pretos, pardos e indígenas, constitui-se em ferramenta fundamental para a minimização das desigualdades entre estudantes oriundos da rede pública e da rede privada, assim como entre brancos e não brancos, contribuindo para o aumento da diversidade da população universitária no Brasil.

Diante desse panorama político e dos objetivos propostos por tais políticas, identificamos que as perspectivas de democratização do ensino superior estão relacionadas à ampliação do acesso às instituições públicas e privadas, à expansão das vagas ofertadas e à inclusão das camadas populares nesse nível de ensino. Essa constatação evidencia, ainda, os caminhos percorridos pelo Brasil na direção da democratização: expansão da rede de ensino superior, reestruturação das universidades públicas, inclusão de grupos sub-representados por meio de cotas, financiamento estudantil e educação a distância.

De fato, a combinação das políticas implementadas no âmbito do ensino superior resultou em um processo de transformação do sistema universitário brasileiro sem precedentes. Ademais, abaixo, apresenta-se uma tabela que ilustra tais transformações em termos de expansão e acesso:

Tabela 7: Expansão do ensino superior no Brasil

EXPANSÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL			
ANO	TOTAL	PUBLICO	PRIVADO
2000	1180	176	1004
2010	2378	278	2100
2020	2457	304	2153
EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS NO BRASIL			
ANO	BRASIL	PÚBLICO	PRIVADO

2000	2.694.245	887.026	1.807.219
2010	5.449.120	1.461.696	3.987.424
2020	8.680.354	1.956.352	6.724.002

Fonte: Elaboração própria a partir das sinopses do ensino superior de 2000, 2010 e 2020.

A partir dessa tabela, identificamos mudanças que, como, por exemplo, relacionam-se à expansão da rede de ensino superior, ou seja, mais do que duplicou entre 2000 e 2020. A outra é em termos de acesso, no qual os dados da matrícula indicam que mais do que triplicou. Contudo, não podemos deixar de notar que tanto a expansão da rede, quanto das matrículas ocorreram pela rede privada, o que nos leva a pensar sobre os limites dessas políticas para as classes populares.

Além disso, outros dados que indicam a transformação no ensino superior brasileiro é o perfil étnico racial e socioeconômico dos estudantes. Abaixo apresenta-se uma tabela que evidencia essas mudanças:

Tabela 6: Perfil étnico racial dos estudantes

PERFIL ÉTNICO RACIAL DOS ESTUDANTES

ANO	TOTAL	BRANCO	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	NÃO DISPÕES DE INFORMAÇÃO	NÃO DECLARADO
2011*	6.739.689	1.435.494	161.185	646.014	67.006	9.756	2.255.937	2.164.297
Público	1.773.315	395.434	72.774	216.521	25.204	3.540	655.313	404.529
Privado	4.966.374	1.040.060	88.411	429.493	41.802	6.216	1.600.624	1.759.768
2020	8.680.354	3.683.844	617.302	2.648.105	142.911	47.267	8.277	1.532.648
Público	1.956.352	826.012	203.399	632.654	36.332	13.246	6.732	237.977
Privado	6.724.002	2.857.832	413.903	2.015.451	106.579	34.021	1.545	1.294.671

Fonte: Sinopse do ensino superior 2011, 2020.

*foi o ano que a categoria raça/cor foi incluída nas sinopses.

Em termos de inclusão étnico racial, se observarmos o panorama geral, o quadro acima nos aponta transformações. Isto é, a comparação entre os dois períodos indica um aumento considerável da população não branca no ensino superior, o que provocou a diversificação do público atendido por esse nível educacional. Além disso, se considerarmos a categoria “negra” — que reúne pretos e pardos —, percebemos que, em 2020, esse grupo se tornou maioria nesse nível de ensino.

Essa análise é precisa porque os discursos de democratização estão historicamente associados ao acesso das massas e de grupos historicamente alijados, como os negros. Diante disso, torna-se fundamental conhecer o perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior, tanto em termos socioeconômicos quanto étnico-raciais. Em outras palavras, é necessário identificar quem se beneficia do processo de expansão institucional e das matrículas.

Ressaltamos que o recorte temporal de 2011 é utilizado porque, nesse ano, a categoria “raça” passou a ser incluída nas sinopses.

Por conseguinte, a inclusão da categoria racial nessas sinopses representa, por sua vez, um avanço na luta por igualdade racial, considerando que, historicamente, tal categoria foi desconsiderada na análise das desigualdades, reflexo do apagamento, da invisibilidade e do racismo estruturante da sociedade brasileira.

Convém destacar que a inserção da categoria racial nas sinopses do ensino superior, em 2011, ocorreu em resposta às pressões dos movimentos sociais por dados que permitissem compreender a realidade educacional da população negra nesse nível de ensino. Ademais, a implementação, no início do século XXI, das políticas de ação afirmativa de cunho racial por diversas universidades tornou necessária a coleta de dados mais específicos, capazes de monitorar os desdobramentos dessas políticas no ensino superior brasileiro.

Nesse sentido, a inclusão dessa categoria a partir de 2011, no Censo da Educação Superior, é fundamental, pois permite compreender, sob a perspectiva racial, a população universitária e mensurar o impacto das políticas de ação afirmativa sobre a democratização do ensino superior.

Quanto ao perfil socioeconômico, a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), de 2018, aponta que o percentual de estudantes pertencentes a famílias com renda mensal per capita de até um salário mínimo e meio passou de 44,3%, em 1996, para 66,2%, em 2014, alcançando 70,2% em 2018, o maior patamar da série histórica (Andifes, 2019, p. 48).

Traçar esse perfil é essencial para compreendermos as dinâmicas da democratização do ensino superior. De fato, é inegável que o sistema universitário brasileiro passou por transformações consideráveis nas últimas duas décadas, tanto em termos de expansão de vagas e matrículas quanto de acesso de grupos historicamente marginalizados, como as minorias étnico-raciais e a população de baixa renda.

De forma geral, convém destacar que todas as políticas implementadas com vistas à democratização do ensino superior se desdobram em possibilidades materiais de ampliação desse processo, ao proporcionarem melhores condições de acesso e participação, sobretudo para grupos historicamente marginalizados, como a população preta, parda, indígena e os estudantes da rede pública. Trata-se de políticas fundamentais, uma vez que, conforme vimos na primeira seção, a base da sociedade brasileira é marcada pela desigualdade e pela marginalização de determinados grupos.

Contudo, é necessário compreender que esse processo é permeado por outras nuances, para além do acesso, que precisam ser consideradas em uma análise mais crítica da democratização no contexto brasileiro. Entre essas dimensões, destacam-se a questão da permanência e as dinâmicas contraditórias engendradas por essas políticas no âmbito do ensino superior.

3.2.1 A permanência: a segunda face da democratização do ensino superior brasileiro

A necessidade de expandir as discussões sobre democratização do ensino superior para além do acesso, foi evidenciado por estudos que apontam que só acessar o ensino não é suficiente; afinal, do que adianta conseguir acessar o ensino se não se consegue permanecer? Portanto, pensar formas de assegurar que os estudantes que estão acessando ao ensino superior permaneçam, é fundamental para um processo de democratização significativo. Tanto que Zago (2006, p. 228) reitera que:

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Em se tratando exclusivamente sobre as discussões sobre permanência, podemos perceber que surgem na esteira de estudos, ou melhor, apontam a inserção das classes populares no ensino superior, e não seria suficiente para a democratização do ensino superior, uma vez que essas novas categorias enfrentam muitos desafios para permanecerem e concluírem esse nível de ensino. Logo, se o acesso ao ensino superior por estudantes de categorias sociais historicamente marginalizada não é uma tarefa fácil, haja vista que permanecer nesse nível de ensino tão pouco.

A esse respeito, Zago (2006) aponta em um estudo realizado com 27 estudantes de origem popular na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no qual elucida os desafios apresentados pelos discentes no processo de acessar e permanecer no ensino superior público. Quanto isso, aliás, a autora aponta que:

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes “uma vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas

despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas (Zago, 2006, p. 233).

Isso nos aponta às particularidades que esses novos grupos trazem para o cenário do ensino superior e, conseqüentemente, para as discussões sobre a democratização. Portanto, o que se apreende é que, no processo de democratização do ensino superior, não se deve desconsiderar as profundas desigualdades educacionais existentes, sobretudo no que se refere às condições socioeconômicas e à questão étnico-racial do novo perfil de estudante universitário. Nesse cenário, tornam-se imprescindíveis as chamadas políticas de permanência.

É nesse contexto que se inserem as duas principais políticas de permanência em âmbito nacional. A seguir, apresenta-se uma tabela para caracterizá-las.

Quadro 11: Principais políticas de permanência no ensino superior

Política	Legislação/ano	Objetivos
PNAES- O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES	Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.	I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.
O Programa de Bolsa Permanência PBP/IFES	Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, alterada pela Portaria MEC nº 1.999, de 10 de novembro de 2023	I - Viabilizar a permanência, no curso de graduação presencial, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil, contribuindo para a permanência e matrícula em componentes curriculares; e III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico e a titulação em tempo hábil.

Fonte: Elaboração própria, com base nas legislações (2024)

Quanto ao potencial democrático do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e do Programa Bolsa Permanência – PBP, é importante ressaltar que são políticas voltadas para a permanência dos estudantes, ao contrário das outras voltada para a expansão do

acesso. Isto é, o PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Nesse cenário, é observado que é regulamentado pela Portaria Normativa MEC n. 39, de 12 de dezembro de 2007. O programa se apresenta como “estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais”, com vistas à “ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens”, o que se traduz por um conjunto de ações (moradia; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico) a serem executadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior para atender aos estudantes de graduação selecionados por critérios socioeconômicos” (Silva; Veloso, 2013, p. 736).

A Tabela da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), de 2018, e evidencia os gastos com o PNAES:

Figura 4: Evolução dos gastos do PNAES

Tabela 1-1 Evolução do volume de recursos PNAES (2008-2018) - Brasil

Ano	PNAES NACIONAL	Δ%
2008	R\$ 125.300.000,00	-
2009	R\$ 203.000.000,00	62,0
2010	R\$ 304.000.000,00	49,8
2011	R\$ 395.189.588,00	30,0
2012	R\$ 503.843.628,00	27,5
2013	R\$ 603.787.226,00	19,8
2014	R\$ 742.720.249,00	23,0
2015	R\$ 895.026.718,00	20,5
2016	R\$ 1.030.037.000,00	15,1
2017	R\$ 987.484.620,00	- 4,1
2018	R\$ 957.178.952,00	- 3,1

Fonte: Apud. SILVA; COSTA, 2018.

Fonte: Andifes (2019).

A partir desses dados, percebemos a evolução nos investimentos na política de permanência. Em dados brutos ocorreu o aumento ao longo dos anos, atingindo o maior valor em 2016. No entanto, a partir de 2017 esse valor tem diminuído.

Além dessa, existe outra política nacional intitulada PBP, destinada à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica — em especial indígenas e quilombolas — matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior.

Essas duas políticas são fundamentais para a democratização do ensino superior, pois visam apoiar a permanência de estudantes social e economicamente vulneráveis. Ganham ainda

mais relevância diante do fato de que a maioria dos graduandos das universidades federais possui renda de até 1,5 salário mínimo, o que evidencia uma condição de vulnerabilidade econômica (Andifes, 2019).

Trata-se, portanto, de assegurar que os estudantes mais vulneráveis, que conseguiram ultrapassar as barreiras de acesso ao ensino superior, possam permanecer e concluir seus cursos da melhor forma possível. Ressaltamos que as principais políticas de permanência ainda estão predominantemente relacionadas a auxílios econômicos, sendo menos voltadas às questões de vivência institucional desses alunos.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir que, em termos de permanência, outros mecanismos, para além do apoio econômico, sem dúvida essencial, precisam ser pensados e implementados, de modo a possibilitar que estudantes de grupos sub-representados tenham uma trajetória acadêmica bem-sucedida.

3.2.2 As dinâmicas da democratização do ensino superior brasileiro: alguns apontamentos

Diante de todas essas discussões e análises acerca da democratização do ensino superior e as dinâmicas engendradas pelas políticas, compreendemos que o simples aumento das camadas populares no sistema de educação superior não significa, necessariamente, que os estudantes dessas camadas estejam se beneficiando das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes originários de camadas mais favorecidas. Tudo isso demonstra, nesse caso, que um número maior de alunos originários daqueles estratos está atingindo níveis de escolaridade semelhantes aos alunos provenientes das camadas bem situadas” (Krainski, 2014, p.9).

Isso nos leva a refletir que, apesar de todo o potencial democrático que essas políticas engendram e das transformações na oferta, no acesso ao ensino superior, na diversificação do perfil dos estudantes e na permanência, o processo de democratização revela-se complexo, ambíguo e contraditório. Isso ocorre porque pesquisas que têm se debruçado sobre os efeitos democráticos dessas medidas apontam contradições profundas nas dinâmicas da democratização.

Se, por um lado, tais políticas contribuem para a minimização das desigualdades no acesso ao ensino superior, por outro, colaboram para a produção e reprodução de desigualdades internas, o que lança luz sobre outro problema que precisa ser analisado: a chamada “democratização interna”, conceito referenciado por Dubet (2015), segundo o qual, embora o número de estudantes tenha aumentado, o acesso dentro do sistema ocorre em níveis muito

desiguais. Em outras palavras, não basta saber quem acessa, mas também identificar quais cursos e quais instituições são acessados.

No que diz respeito às contradições provocadas por essas políticas, destacamos, primeiramente, o REUNI, concebido com o objetivo de criar condições para o acesso e a permanência na educação superior, por meio de ações como a expansão da estrutura física, acadêmica e pedagógica das instituições, o aumento de vagas nos cursos de graduação e a ampliação da oferta de cursos noturnos (Simões; Amaral, 2018, p. 32).

No entanto, estudos que analisam de forma particular os desdobramentos dessas políticas indicam que:

Pelo exposto, em linhas gerais, a adoção do REUNI pelas IFES, acarreta como consequências: a) aumento substancial do número de alunos por sala de aula, sem que haja garantia de estrutura física, pessoal, recursos materiais suficientes para atender com qualidade essa demanda; b) mudanças profundas na organização dos cursos de graduação, de modo a adotarem critérios de organização mais flexíveis em prejuízo da qualidade do ensino; c) intensificação e precarização do trabalho docente, pelo aumento da relação aluno/professor e a restrição das atividades docentes ao ensino (Sousa; Coimbra, 2019, p. 7).

Em outros termos, o que se ganha em termos de acesso, em muitos casos, se perde em termos de qualidade da educação ofertada nessas instituições. Cabe, portanto, refletirmos até que ponto a oferta de uma educação de baixa qualidade pode ser considerada, de fato, democrática.

No que se refere ao ENEM, estudos mais recentes indicam que, ao mesmo tempo em que o exame contribui para o acesso a diversas instituições, também reforça a reprodução das hierarquias universitárias. Isso ocorre porque direciona os estudantes com melhores desempenhos a cursos e instituições mais privilegiados, enquanto aqueles com piores desempenhos tendem a ser absorvidos por cursos e instituições menos valorizados. Sá (2022) evidencia esse processo em um estudo de caso realizado na UNIFAL-MG. Logo, para o autor:

A limitação das vagas, a nota de corte e a segunda opção de curso reproduzem desigualdades ao reservarem aos candidatos com melhores antecedentes os cursos mais prestigiados, direcionando para os de menor status os ingressantes autosselecionados, recusados e com pior aproveitamento. São condicionantes de público. A condução de candidatos recusados na primeira opção de curso para outros, para os quais a pontuação obtida foi suficiente, não significa sua permanência, pois frequentemente resultam numa matrícula ritual por “estudantes fantasmas”, isto é, que jamais comparecem, mas que inflam as taxas de evasão (Sá, 2022, p. 23).

Isto significa que o ENEM opera como um elemento que reproduz a diferenciação e hierarquização, em especial, ao manter o ensino superior como uma distinção social. Ademais, quanto ao PROUNI E FIES, é visualizado que esses programas enfrentam uma dualidade quanto ao entendimento do seu papel social.

Em outras palavras, na tensão entre público e privado, observa-se um posicionamento contrário à aplicação de recursos públicos no setor privado. Nesse caso, o repasse de verbas às IES privadas ocorre por meio da isenção de impostos e tributos provenientes das atividades desenvolvidas. Essa corrente argumenta que os recursos que deixam de ser arrecadados poderiam ser aplicados na oferta de vagas em instituições públicas, em vez de custear vagas ociosas no setor privado, frequentemente associado à prestação de um serviço de qualidade duvidosa (Bastiani; Arbage, 2018, p. 144). A contradição, portanto, reside em assegurar o acesso, mas não necessariamente uma educação de qualidade, o que acarreta outras desigualdades e hierarquizações, como, por exemplo, a desvalorização de determinados diplomas.

No que se refere à política de cotas, a questão que se desdobra é justamente o fato de ela se apresentar como uma medida voltada à democratização do acesso, ao mesmo tempo que, por sua forma e conteúdo, se relaciona com uma perspectiva marcada pela focalização da política educacional no alívio da pobreza e pelo esvaziamento de um princípio histórico defendido por movimentos sociais, sindicais e estudantis organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: a universalização do acesso à educação (Lima, 2007, p. 174).

Diante disso, destacamos a seguinte consideração sobre o processo de democratização do ensino superior brasileiro:

A educação no Brasil permeia-se por elementos que expressam a desigualdade socioeconômica do país. Em se tratando de educação superior, considera-se que mesmo com as recentes reformas, não se pode falar literalmente em democratização do acesso, haja vista que as políticas de expansão se deram num âmbito dicotômico público privado, percebendo-se ainda que a estrutura do sistema educacional do país prioriza sobremaneira os interesses privados, com um número maior de instituições, vagas e matrículas na rede particular em detrimento da rede pública que continua a carecer de recursos físicos, humanos, e financeiros (Simões; Amaral, 2019, p. 21).

Diante do exposto, afirmamos é que as políticas de democratização do ensino superior promoveram a ampliação do acesso, com a expansão de rede de ensino superior, com a interiorização das universidades e campi de universidades federais, ampliação do acesso das camadas populares; porém, em termos de democratização, outros aspectos precisam ser considerados.

Advogamos que as políticas de democratização, tanto aquelas voltadas à expansão, quanto as destinadas ao acesso das camadas populares e à permanência, possuem relevância e cumprem função importante; contudo, não foram suficientes para uma verdadeira virada democrática. Prova disso é que apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados em instituições de ensino superior, segundo a 11ª edição do *Mapa do Ensino Superior no Brasil*, do Instituto Semesp. Esse dado evidencia que, mesmo com todas as transformações, o ensino superior continua sendo de difícil acesso para grande parte dos estudantes brasileiros.

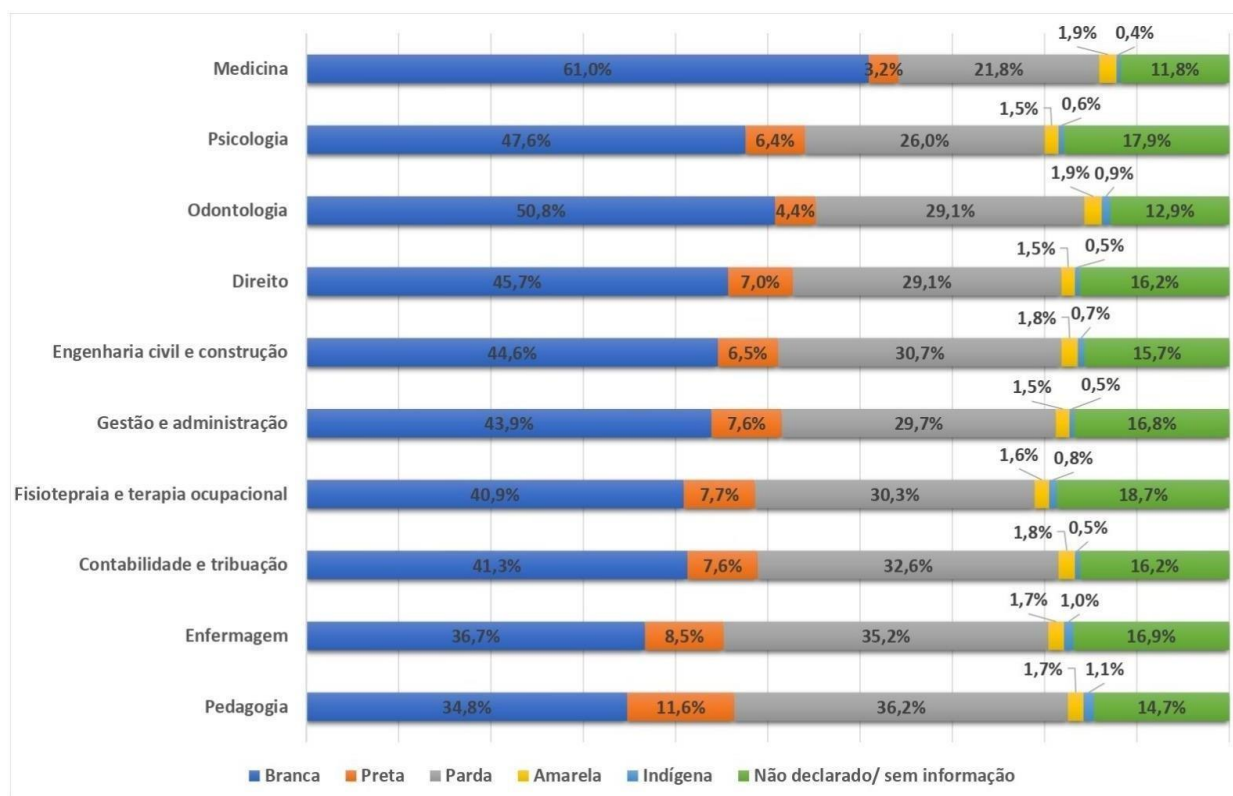
Essa dificuldade é ainda mais acentuada no caso da população negra. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2024) revela que cerca de 70% dos jovens pretos e pardos, entre 18 e 24 anos, interromperam os estudos sem concluir o ensino superior, enquanto entre os brancos essa taxa é de 57%. Como resultado, apenas 2,9% dos pretos ou pardos nessa faixa etária já haviam obtido diploma, em contraste com 6,5% dos jovens brancos.

Efetivamente, apesar de toda a massificação, expansão, inclusão e diversificação promovidas pelas políticas públicas que, a priori, apontavam para a democratização desse nível de ensino, estudos mais recentes, dedicados às dinâmicas internas desse processo, demonstram que:

Apesar da inclusão, a desigualdade se mantém por meio de uma segmentação interna persistente no acesso às Ifes. A ocupação das vagas é estratificada de acordo com a origem social dos estudantes: algumas carreiras seguem socialmente impermeáveis, ocupadas como privilégio, enquanto os novos estudantes relegam-se às carreiras de baixo prestígio e fácil ingresso. Antecedentes sociais, econômicos, culturais e escolares agrupam acadêmicos de perfis socioeconômicos semelhantes. Enfim, mesmo com a inclusão, as desigualdades prevalecem, traduzidas em diferenças no acesso, na permanência e na distribuição pelos cursos. Ampliação e diversificação não significaram a democratização, uma vez que a inclusão se deu mediante a preservação de desigualdades de acesso, significando apenas a incorporação dos que antes eram sumariamente eliminados (Sá, 2022, p. 6).

Materialmente, esse cenário pode ser visualizado a partir do gráfico abaixo:

Gráfico 1: Distribuição de matrículas por áreas



Fonte: Elaboração própria, adaptado do IBGE (2022).

A partir desse gráfico, percebemos a segmentação que segue no acesso aos cursos. Quando olhamos em termos de cursos, principalmente aqueles considerados de maior prestígio social, como medicina por exemplo, as disparidades entre brancos e não brancos são significativas, mantendo o caráter racista e elitistas que esses cursos têm historicamente em nosso país. Portanto, até que ponto o acesso, expansão, inclusão e a diversificação no ensino superior sem se levar em conta os lugares ocupados por essa população incluída é realmente democrático?

Como se não fosse suficiente, a franca expansão, elemento fundamental da democratização do acesso começou a dar sinais de esgotamentos, como reflexo das reviravoltas políticas, econômicas e sociais que assolam o nosso país, sobretudo desde 2015.

De outro lado, as reviravoltas políticas, econômicas e sociais de 2015 em diante impuseram retrocessos a caminhos que pareciam consolidados na ainda jovem democracia brasileira. A expansão do ensino superior tem dado sinais de esgotamento e, mais do que isso, de reconfiguração para o futuro próximo. As oportunidades de diplomação, antes em franca ampliação, parecem escassear em um cenário de incertezas que deposita sobre a juventude brasileira grandes impasses: os custos e renúncias necessários para acessar uma graduação, a permanência e a evasão no ensino superior, o desemprego e a informalidade no mercado de trabalho, os descaminhos de um país desgovernado. Muitos nós para serem desatados, tanto pelos jovens quanto pelos pesquisadores que se propõem a pautar tais temáticas (Senkevics, 2021, p. 34-35).

Diante do exposto, consideramos que analisar a democratização do ensino superior é um processo extremamente complexo, justamente por se tratar de um movimento marcado por avanços, retrocessos e profundas contradições. Ademais, esse processo apresenta múltiplas nuances, cuja compreensão exige uma análise ampla, profunda e consistente, sem perder de vista os sentidos reais da democratização e a conjuntura social em que vivemos.

Destarte, entendemos que vivenciamos uma democratização possível, se levarmos em conta o modelo de sociedade e de sociabilidade vigente. Esse processo alcançou alguns êxitos, representando um avanço no contexto social brasileiro, mas apresenta limites que precisam ser delineados e compreendidos. Essa democratização possível materializa-se na ampliação do acesso ao ensino superior, tanto pelo aumento do número de instituições, de vagas e de matrículas, quanto pela diversificação da população estudantil, o que contribui para minimizar desigualdades raciais, de origem educacional, entre outras, que historicamente caracterizavam o acesso a esse nível de ensino.

Contudo, é necessário compreender que, em termos mais amplos, o ensino superior permanece marcado por desigualdades de acesso, sobretudo de caráter racial. Apesar dos avanços, ainda se configura como espaço privilegiado; talvez já não exclusivamente de brancos ou de uma elite econômica, mas ainda pensado para alguns, e não para todos. Como visto anteriormente, de acordo com os dados referentes aos jovens de 18 a 24 anos, menos de 20% estão matriculados no ensino superior, o que revela a existência de uma multidão que não consegue acessar esse espaço.

Diante desse quadro, a democratização possibilitada pelas políticas de acesso, sobretudo pelas ações afirmativas, consiste na constituição de uma população universitária representativa da diversidade da sociedade brasileira, seja em termos socioeconômicos, étnico-raciais, de origem educacional ou de deficiência. Em suma, ainda que o ensino superior não seja um espaço acessível a todos, deve ser um espaço cuja composição estudantil reflita a diversidade que caracteriza a nossa sociedade.

3.3 Perspectivas de democratização do ensino superior na Amazônia Legal

Nesta seção vamos analisar e discutir a democratização do ensino superior na Amazônia legal, evidenciando as perspectivas adotadas, as estratégias de democratização, ao mesmo tempo, realizar uma reflexão sobre as particularidades das discussões sobre democratização nesse contexto.

3.3.1 Contextualizando a discussão: a Amazônia em questão

Inicialmente, precisamos considerar que, em termos de delimitação, estamos abordando a Amazônia Brasileira, mais precisamente a Amazônia Legal. Ela é composta por nove estados e abarca uma grande dimensão territorial e populacional. O IPEA (2008) define Amazônia Legal como:

A Amazônia Legal é uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do Estado do Maranhão (a oeste do meridiano de 44°W), perfazendo 5,0 milhões de km². Nela residem 56% da população indígena brasileira. O conceito de Amazônia Legal foi instituído em 1953 e seus limites

territoriais decorrem da necessidade de planejar o desenvolvimento econômico da região e, por isso, não se resumem ao ecossistema de selva úmida, que ocupa 49% do território nacional e se estende também pelo território de oito países vizinhos. Os limites da Amazônia Legal foram alterados várias vezes em consequência de mudanças na divisão política do país. O Plano Amazônia Sustentável (PAS), lançado em maio deste ano pelo governo federal, **considera integralmente o Estado do Maranhão como parte da Amazônia Brasileira** (Ipea, 2008, p.1 Grifo nosso).

Atualmente, a Amazônia Legal é constituída por nove estados. Em relação ao clima, predomina o equatorial. Quanto ao relevo, a região apresenta aspectos geográficos diversificados, como planícies, planaltos e depressões. Sua economia baseia-se no extrativismo mineral e vegetal, na agropecuária e na indústria.

Além disso, a região é formada por diversos grupos étnicos e comunidades tradicionais, como os povos originários das primeiras nações (ou indígenas, termo utilizado popularmente e em formulários oficiais do governo brasileiro), populações ribeirinhas, pescadores, extrativistas, quilombolas, migrantes, entre outros, historicamente constituídos (Lira; Chaves, 2016).

Ademias, ressalva-se que a Amazônia Legal é célebre por sua biodiversidade e riqueza natural e cultural, mas também enfrenta desafios significativos para a formação e o desenvolvimento humano em seu vasto território, cujos rios constituem, muitas vezes, as únicas vias de acesso e comunicação entre as diversas comunidades e destas às escolas e campus universitários (Resende *et.al*, 2022, p. 141).

Em termos populacionais, estimou-se, em 2022, um total de 29,5 milhões de habitantes distribuídos entre os nove estados que compõem a Amazônia Legal. A seguir, apresenta-se um quadro que evidencia a população por estado:

Tabela 9: Estados da Amazônia Legal

Estado	População
Amazônia Legal	29.506.853
Acre	901.834
Amapá	884.490
Amazonas	4.162.566
Maranhão	7.155.763
Mato Grosso	3.551.651
Pará	8.819.337
Rondônia	1.822.812
Roraima	597.803
Tocantins	1.610.597

Fonte: Elaboração própria, IBGE (2010).

Essa população é composta por pessoas brancas, pretas, pardas, amarelas e indígenas, que são as categorias de identificação oficial do instituto brasileiro de geografia e estatística

que inclusive, em 2022, acabou por incluir a categoria quilombola nas pesquisas censitárias. Abaixo uma tabela que caracteriza a composição étnica racial da população da Amazônia legal.

Tabela 10: composição étnica racial da população da Amazônia legal

Amazônia Legal-	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta
2012	0,10	5,9	0,10	18,5	1,8
2022	0,20	6,10	0,30	19,9	3,0

Fonte 3: Cruz; Portella (2021).

No que se refere ao ensino superior, nessa região, as universidades federais foram instaladas no século XX: a Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, em 1945; e a Universidade Federal do Pará – UFPA, em 1957, após o processo de colonização nos estados do Pará; e, no estado do Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 1962 (apesar de ter sido fundada em 1909 com o nome de Escola Universitária Livre de Manaus). Os demais estados da região Norte tiveram suas universidades instaladas a partir de 1970 e esse processo tardio de instalação das universidades na região apresenta como consequência a falta de formação de recursos humanos locais voltados para a realidade da Amazônia (Calegare; Tamboril, 2017).

Ressaltamos que a universidade, situada no espaço territorial caracterizado pela Amazônia, precisa voltar seu olhar para as condições sociais, geográficas, econômicas e humanas próprias da região. Tais condições apresentam especificidades, como, por exemplo, os ciclos das águas (enchente–vazante–enchente), que organizam a vida econômica (plantio, colheita) e estruturam, ou deveriam estruturar, o calendário da educação (Pereira, 2020). Dessa forma, diferenciam-se das demais regiões do país.

3.3.2 Acesso, expansão, interiorização e inclusão/diversificação: as dinâmicas da democratização do ensino superior na Amazônia Legal

A democratização do ensino superior na Amazônia legal suscita um debate para além do contexto nacional. Isto porque

A realidade educacional no Brasil e na Amazônia é marcada por profundas desigualdades sociais, que se expressam historicamente pelo racismo e discriminações de múltiplas naturezas, e a superação dessa situação requer um conjunto de estratégias que oportunizem o acesso dos grupos minoritários a níveis elevados de escolaridade (Hage; Pereira; Brito, 2013).

Quanto à focalização da democratização no contexto da Amazônia legal, é importante fazê-la, porque o ensino superior brasileiro não se desenvolveu da mesma forma em todas as regiões. Tanto que Bastiani e Arbage (2018, p.147) afirmam que:

(...) na configuração histórica da educação superior brasileira podemos observar características de elitização e litoralização do ensino. O que isso significa? De forma geral, significa que as regiões que abarcam o litoral brasileiro, tiveram um desenvolvimento do ensino superior historicamente mais substantivo se comparado as outras regiões, como a norte principalmente.

Além disso, o relatório denominado: “A educação na Amazônia Legal: diagnósticos e pontos críticos”, como parte do projeto Amazônia 2030, apresenta um panorama educacional dessa região, apontando as disparidades em todos os níveis educacionais, inclusive do ensino superior, quando comparadas ao restante do país, sendo que somente no EJA a educação na Amazônia consegue se sobressair na média dos demais estados brasileiros” (Bastiani; Arbage, 2018, p. 28).

Segundo os autores, a Amazônia Legal tinha 57% das pessoas entre 18 e 24 anos e 40% daquelas entre 25 e 29 anos sem nenhuma ocupação em 2019. Nessa última faixa etária, a taxa de ocupação situava-se dez pontos percentuais abaixo da do restante do país” (Bastiani; Arbage, 2018, p. 37).

No que diz respeito à trajetória educacional dos jovens da região amazônica, essa é também encurtada pela oferta insatisfatória de vagas no ensino superior, haja vista que a Amazônia Legal apresenta baixas taxas de escolarização universitária, especialmente quando comparadas ao resto do país. Segundo dados do INEP (2020), a taxa de escolarização bruta no ensino superior na região é de 19,1%, 8 pontos percentuais abaixo da média dos demais estados brasileiros.

Em relação ao ensino superior, o relatório aponta que a Amazônia Legal apresenta baixas taxas de escolarização (31,7%), o que representa mais uma forma em que a trajetória educacional dos jovens é encurtada, em particular, quando comparada ao resto do país (em que a taxa de escolarização bruta é de 40,3%). Além da baixa tendência de se cursar esta etapa, os jovens na região têm baixa probabilidade de se formar (Cruz; Portella, 2021, p.8). Aliás, a esse respeito, o percentual de jovens de 25 a 29 anos com o Ensino Superior na Amazônia Legal são de 15,30%; no intuito de elucidar melhor tal aspecto, segue uma tabela que compara o cenário da Amazônia legal com o resto do país.

Tabela 71: taxa de escolarização na Amazônia Legal

Ensino superior-25-29 anos	Amazônia legal*	Brasil**
2012	8,20%	15,8%
2022	15,30%	22,8%

Fonte: Elaboração própria a partir de Cruz; Portella (2021).

*Amazônia Legal sem Amazonas

** Brasil sem os estados da região da Amazônia Legal.

Em suma, verifica-se que, em praticamente toda a jornada educacional, o cenário na região é caracterizado por obstáculos tanto na oferta como na demanda por vagas, ou seja, é marcada por problemas de engajamento dos estudantes.

Há evidências de que tais obstáculos estão, em parte, relacionados à dificuldade de penetração das redes educacionais nas zonas rurais, o que pode acarretar consequências graves para o acesso de jovens e adultos ao mercado de trabalho qualificado. Como resultado, a região apresenta um contingente expressivo de jovens e adultos popularmente conhecidos como *nem-nem* — aqueles que não trabalham nem estudam —, além dos chamados desalentados (Cruz; Portella, 2021).

Para além das dificuldades de expansão da rede educacional na zona rural, outro fator que pode ter contribuído para esse cenário de defasagem, sobretudo no ensino superior, foi a tendência de privatização observada a partir dos dados das sinopses do ensino superior. Essas informações indicam a concentração da oferta de cursos em instituições privadas, principalmente entre os anos 2000, 2010 e 2020, bem como a centralização dessas instituições nas capitais da Amazônia.

A seguir, apresentamos uma tabela comparativa que sintetiza esse quadro, considerando todos os estados que compõem a Amazônia Legal:

Tabela 82: Expansão do ensino superior na Amazônia Legal

Instituições	Público			Privado			Capital			Interior*		
Estado	2000	2010	2020	2000	2010	2020	2000	2010	2020	2000	2010	2020
Amazonas	2	3	3	8	16	22	10	19	24	0	0	1
Acre	1	1	3	1	9	9	2	9	10	0	1	1
Amapá	1	2	3	1	13	12	2	14	14	0	1	1
Pará	3	5	5	6	26	66	7	17	22	2	14	49
Rondônia	1	2	2	17	29	28	8	14	12	10	17	18
Roraima	1	3	3	0	4	5	1	7	8	0	0	0
Tocantins	2	9	5	2	24	19	3	9	13	1	24	11
Maranhão	3	4	3	4	28	50	6	17	25	1	15	28

Mato Grosso	3	3	4	26	57	60	7	14	22	22	46	42
Total	17	32	30	65	206	271	46	120	150	36	118	151

Fonte: Sinopse da educação superior 2000, 2010, 2020.

*interior refere-se as cidades que não são capitais e não são adjacentes a esta, ou seja, não são regiões metropolitanas.

Essa tabela nos possibilita notar algumas características gerais da oferta do ensino superior na Amazônia. Isto é, no início dos anos 2000, a oferta de instituições de ensino superior na Amazônia era bastante escassa na maioria dos estados, com exceção de Rondônia e Mato Grosso, que possuíam, respectivamente, 18 e 29 instituições. Além disso, essa oferta concentrava-se, em geral, nas capitais, à exceção dos dois estados mencionados, nos quais o número de instituições no interior superava o das capitais. A terceira característica observada nesse período foi a predominância da iniciativa privada na manutenção das instituições em todos os estados da região.

Duas décadas depois, verifica-se um processo de expansão e de interiorização da rede de ensino superior na Amazônia. Contudo, mantêm-se as características estruturais: privatização da oferta e concentração majoritária nas capitais. Destacam-se, como exceção, os estados do Maranhão, Mato Grosso, Rondônia e Pará, que atualmente possuem mais instituições no interior do que em suas capitais, ainda assim, majoritariamente privadas. Essa predominância da iniciativa privada pode ser explicada pela baixa oferta da rede pública, que não consegue atender integralmente à demanda, abrindo espaço para o setor privado.

Do ponto de vista quantitativo, o salto é significativo: os estados da Amazônia Legal passaram de 82 instituições de ensino superior em 2000 para 238 em 2010, alcançando 301 em 2020. Quanto à natureza administrativa, em 2000 existiam 17 instituições públicas e 65 privadas; em 2010, 32 públicas e 206 privadas; e, em 2020, 30 públicas e 271 privadas.

No que se refere à distribuição capital–interior, os dados de 2020 apontam para uma mudança de cenário. Se em 2000 e 2010 a maioria das instituições estava concentrada nas capitais, em 2020 o interior ultrapassou a capital, ainda que em situação de relativo equilíbrio: 150 instituições nas capitais e 151 no interior.

Esse panorama permite observar que o ensino superior na Amazônia passou por transformações profundas, influenciadas por políticas nacionais como o REUNI, a política de interiorização, a criação dos Institutos Federais e programas de incentivo à iniciativa privada, como Fies e Prouni. Essas medidas culminaram tanto no aumento do número de instituições e vagas no ensino superior público quanto na ampliação da oferta no interior da região.

Entretanto, os dados apresentados na tabela exigem algumas ponderações metodológicas. Em primeiro lugar, o levantamento considera apenas as instituições cuja sede administrativa se localiza na respectiva região geográfica, unidade federativa ou município. Isto significa que pode haver instituições que ofertam ensino superior em determinados lugares, mas que, por terem sede administrativa fora deles, não são contabilizadas. Em segundo lugar, as sinopses não consideram os campi (ou polos) das instituições de ensino superior que se encontram fora de sua sede administrativa. Desse modo, é possível que diversos municípios do interior contem com a presença de instituições de ensino superior, mas, por se tratar de unidades descentralizadas, não aparecem no levantamento.

A exemplo disso está o estado do Amazonas, que apresenta apenas uma instituição no interior; porém, a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Estadual do Amazonas e o Instituto Federal do Amazonas, estão presentes em diversos municípios, conforme o quadro abaixo ilustra:

Quadro 12: Presença do ensino superior público nos interiores do Amazonas

Instituição	Unidades/Polos	Município
UEA- Universidade do Estado do Amazonas	Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara; Centro de Estudos Superiores de Lábrea; Centro de Estudos Superiores de Parintins; Centro de Estudos Superiores de Tabatinga; Centro de Estudos Superiores de Tefé	Itacoatiara, Lábrea; Parintins; Tabatinga e Tefé.
UEA- Universidade do Estado do Amazonas	Núcleo de ensino superior de Boca do Acre; Núcleo de ensino superior de Carauari; Núcleo de ensino superior de Careiro Castanho; Núcleo de ensino superior de Coari; Núcleo de	Boca do Acre; Carauari; Careiro Castanho; Coari; Eirunepé; Humaitá; Ipixuna; Manacapuru; Manicoré; Maués; Nova Olinda do Norte;

	ensino superior de Eirunepé; Núcleo de ensino superior de Humaitá; Núcleo de ensino superior de Ipixuna; Núcleo de ensino superior de Manacapuru; Núcleo de ensino superior de Manicoré; Núcleo de ensino superior de Maués; Núcleo de ensino superior de Nova Olinda do Norte; Núcleo de ensino superior de Novo Aripuanã; Núcleo de ensino superior de Presidente Figueiredo.	Novo Aripuanã; Presidente Figueiredo
UFAM- Universidade Federal do Amazonas	Instituto de Natureza e Cultura-INC; Instituto de Saúde e Biotecnologia- ISB; Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA; Instituto de Ciências Sociais; Educação e Zootecnia- ICSEZ; Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia- ICET.	Benjamin Constant; Coari; Humaitá; Parintins e Itacoatiara.
IFAM- Instituto Federal de Educação do Amazonas	Campi de Coari; Campi de Lábrea; Campi de Maués; Campi de Parintins; Campi de Tabatinga; Campi de Presidente Figueiredo;	Coari, Lábrea, Maués; Parintins; Tabatinga; Presidente Figueiredo; Humaitá; Tefé; Manacapuru; Iranduba e

	Campi de Humaitá; Campi de Tefé; Campi de Manacapuru; Campi de Iranduba; Campi de Boca de Acre.	Boca do Acre.
--	---	---------------

Fonte: Elaboração própria, com base nos sites da UEA, UFAM, IFAM (2024).

Logo, é necessário considerar, com base na tabela apresentada, que, no que se refere à oferta de ensino superior no interior da Amazônia, os números das sinopses podem não refletir integralmente a realidade. Ainda assim, é inegável que a região passou por um processo de expansão e interiorização do ensino superior; contudo, esses processos não ocorreram de forma homogênea entre os estados. Acre, Amapá e Roraima, por exemplo, continuam apresentando baixo número de instituições de ensino superior e pouca interiorização, concentrando a oferta basicamente em suas capitais.

Em termos de democratização, a expansão do sistema representa um elemento fundamental, pois implica maior oferta de vagas, o que pode se traduzir em mais oportunidades de acesso ao ensino superior. No caso específico da Amazônia, a interiorização assume significado ainda mais relevante, visto que amplia as oportunidades para populações distantes das capitais e regiões metropolitanas. Um exemplo é a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que, em 2023, atendia cerca de 7.986 estudantes em suas unidades do interior, o que correspondia a 26,7% do total de sua população universitária (Ecograd, 2025). Tal índice revela a importância desse processo, pois, na ausência dessas unidades, muitos estudantes teriam de migrar para a capital em busca de vagas.

Entretanto, considerando-se a dimensão territorial da Amazônia, cursar o ensino superior para a população residente em áreas afastadas dos centros urbanos ainda envolve deslocamentos que podem durar horas ou até dias, e, em muitos casos, exige a mudança para outros municípios.

Destarte, é necessário um contraponto: a expansão e a interiorização do ensino superior ocorreram predominantemente via rede privada. Assim, compreender se esses processos se configuraram em possibilidades reais de democratização para uma população historicamente alijada — não apenas em termos socioeconômicos, mas também étnico-raciais e regionais — é crucial. Afinal, cabe questionar se o que se vivencia na Amazônia representa de fato democratização ou apenas massificação do ensino superior.

Dessa forma, torna-se necessário analisar o perfil dos estudantes da região em termos socioeconômicos e étnico-raciais. Considerando que a categoria racial passou a ser incluída no Censo apenas em 2011, foi possível traçar esse perfil entre os anos de 2011, um ano antes da promulgação da Lei de Cotas, e 2020, ano de realização do Censo.

Tabela 93: Perfil étnico-racial dos estudantes na Amazônia Legal

ESTADO-	TOTAL	BRANCO	PRETO	PARDO	AMARELO	INDÍGENA	NDI	ND
2011								
Acre	29.919	6.787	454	4.330	176	37	13.623	4.512
Amapá	24.674	2.280	548	4.522	142	54	9.254	7.874
Amazonas	134.058	12.545	2.273	25.010	946	1.125	68.865	23.294
Pará	152.862	21.358	5.097	51.681	1.252	360	28.214	44.900
Roraima	27.043	5.552	302	5.184	1.368	134	4.830	9.673
Rondônia	55.995	12.528	2.059	15.793	763	175	11.884	12.793
Tocantins	95.723	6.994	1.440	9.337	615	157	54.878	22.302
Maranhão	111.285	18.491	5.863	17.377	742	145	44.048	24.619
Mato Grosso	124.524	36.694	6.228	25.427	1.832	214	22.267	31.862
Estado-	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	NDI	ND
2020								
Acre	37.251	5.722	1.496	22.730	524	80	1	6.698
Amapá	50.161	7.396	3.224	32.293	1.002	481	11	5.754
Amazonas	139.222	20.148	4.869	68.119	1.689	2.199	61	42.137
Pará	273.380	55.399	14.244	150.546	4.921	5.008	31	43.321
Roraima	26.723	4.087	1.142	16.397	223	1.549	7	3.318
Rondônia	79.033	23.220	4.493	41.408	1.517	604	1	7.790
Tocantins	71.922	16.949	7.105	40.807	1.513	434	8	5.106
Maranhão	190.216	38.284	23.462	89.978	3.736	1295	3.641	29.820
Mato Grosso	163.299	49.286	23.295	58.707	5.269	731	34	25.977

Fonte: Sinopses estatísticas do ensino superior (2011, 2020).

Com base nesses dados, podemos perceber dois fatores. O primeiro aspecto a ser destacado é que, antes da promulgação da Lei nº 12.711/2012, a autodeclaração racial não era uma preocupação central para as instituições de ensino. Como resultado, os números de *NDI* (não dispõe de informação) e *ND* (não declarados) eram consideráveis nas sinopses da educação superior. Em 2020, embora esse panorama tenha sido minimizado, ainda se observa uma quantidade significativa de estudantes não declarados.

Outro elemento que merece atenção, em contraposição ao cenário nacional, refere-se à composição étnico-racial da população universitária. Até 2011, a população branca só era maioria em quatro estados da Amazônia Legal (Acre, Roraima, Maranhão e Mato Grosso), enquanto nos demais os pardos já se sobressaíam numericamente. Em 2020, esse quadro se alterou, consolidando os pardos como grupo majoritário em todos os estados da região.

Além disso, verifica-se que o número de estudantes do ensino superior aumentou significativamente em todos os estados da Amazônia Legal, com exceção de Roraima, onde se registrou decréscimo. Esse crescimento foi acompanhado por uma maior inclusão e diversificação do corpo discente, marcada pelo aumento expressivo de pretos, pardos e indígenas nas universidades. Tal cenário pode ser considerado reflexo direto das ações afirmativas implementadas a partir da Lei de Cotas e de outras políticas correlatas.

Em termos socioeconômicos, a análise deve ser feita por região, uma vez que não existem dados consolidados para a Amazônia Legal como um todo. Isso se justifica porque, dos nove estados que a compõem, sete estão localizados na região Norte, um no Nordeste e outro no Centro-Oeste. Ressalte-se, ainda, a dificuldade em encontrar informações sistematizadas sobre o perfil de renda dos estudantes universitários. Os dados mais consistentes são provenientes dos relatórios da Andifes, que servem como principal fonte para esse tipo de levantamento.

Segundo a Andifes, o percentual de estudantes inseridos na faixa de renda familiar mensal per capita “até 1,5 SM” cresceu quatro pontos percentuais, alcançando 70,2% do universo pesquisado. Do total, 26,6% vivem em famílias com renda per capita “até meio SM” e 26,9% entre “mais de meio e 1 SM”. Assim, mais da metade (53,5%) dos(as) graduandos(as) pertence a famílias com renda per capita de até 1 SM. Na faixa de “mais de 1 a 1,5 SM” encontram-se 16,6% dos estudantes. Já aqueles inseridos em famílias com renda superior a 1,5 SM correspondem a 26,9% do total, enquanto 3,0% não responderam ao levantamento (Tabela 1-14). Em termos absolutos, 319.342 estudantes estão situados na faixa de renda “até meio SM”.

Ressaltamos que esses dados são relativos aos estudantes das universidades federais e não a todos os estudantes, não é um perfil geral. O que queríamos destacar é o aumento de estudantes com rendas de até 1,5 salários-mínimos, reflexo da ação afirmativa que estabelece reserva de vagas que tem nessa renda o recorte.

Tabela 104: Renda per capita dos estudantes da graduação

Tabela 1-16 Graduandos (as) com Renda Mensal Familiar *Per Capita* “Até 1 e meio SM”, por região geográfica, segundo Faixa de Renda Mensal *Per Capita* - 2018

Faixa Renda mensal <i>per capita</i>													
		Região do <i>campus</i>										Brasil	
		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste			
Ano		2014*	2018	2014*	2018	2014*	2018	2014*	2018	2014*	2018	2014*	2018
Até meio SM	Freq.	55621	67706	121388	135873	64265	64046	36408	28617	22677	23101	300359	319343
	% (C)	45,9	44,8	45,8	38,3	22,3	17,8	21,8	13,6	22,8	18,6	32,0	26,6
Até 1 SM	Freq.	80643	106169	178359	230436	128653	164261	76254	84807	42837	56935	506746	642608
	% (C)	66,5	70,2	67,3	64,9	44,8	45,6	45,7	40,4	43,1	45,9	53,9	53,5
Até 1 e meio SM	Freq.	92189	123789	203225	278093	169912	233386	100676	127747	55886	79011	621887	842026
	% (C)	76,1	81,9	76,7	78,3	59,2	64,8	60,4	60,9	56,2	63,7	66,2	70,2
Total	Freq.	121187	151182	265084	355041	287087	360160	166752	209887	99494	124032	939604	1200302

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).
*FONAPRACE/ANDIFES (2016).

Fonte: Andifes (2018)

Com base nessa tabela, percebemos de fato que a população de até 1 salários-mínimos, e 1,5 salários-mínimos aumentou na região Norte, contrastando com um pequeno declínio no quintil mais pobre, de até 0,5 salários-mínimos, ou seja, esse quadro nos permite afirmar que houve uma inclusão de estudantes pobres no ensino superior.

No entanto, em se tratando da democratização do ensino superior na Amazônia, compreender apenas os processos de expansão e o perfil étnico-racial e socioeconômico dos estudantes não é suficiente. Há outro aspecto que deve ser considerado: a ocupação das vagas nas universidades amazônicas por estudantes de outras regiões do país.

É fato que políticas nacionais de acesso ao ensino superior, como o Enem e o Sisu, permitiram que candidatos de qualquer parte do Brasil ingressassem nas universidades da Amazônia. Essa dinâmica tem se evidenciado sobretudo nos cursos de maior prestígio social e concorrência, como Medicina. Isso se deve, em parte, às desvantagens históricas que o cenário educacional da Amazônia Legal apresenta quando comparado a outras regiões do país.

Um exemplo ilustrativo ocorreu em 2013, quando, no curso de Medicina da Universidade Federal do Amazonas, nenhum dos estudantes aprovados pelo Sisu era natural do estado (Portal D24, 2024). Esse episódio levantou uma série de questionamentos sobre a necessidade de manutenção e/ou criação de políticas que garantissem a inclusão de estudantes

da própria região amazônica em suas universidades, inclusive nos cursos de maior prestígio social.

Essas questões evidenciam que, além das desigualdades sociais no acesso ao ensino superior, é preciso considerar também as desigualdades regionais. As estratégias de democratização, no contexto amazônico, devem, portanto, atender às especificidades da região. Entre elas, destacam-se a vasta extensão territorial e a presença de comunidades remotas, para as quais o acesso ao ensino superior envolve superar barreiras logísticas significativas e adaptar abordagens pedagógicas às necessidades locais, visando à inclusão de grupos diversos no processo formativo.

Nesse sentido, algumas universidades amazônicas vêm avançando na adoção de medidas que buscam reduzir a desigualdade de concorrência no acesso ao ensino superior público. Entre essas estratégias estão a manutenção de processos seletivos institucionais, editais específicos para quilombolas e indígenas, ações afirmativas voltadas a estudantes dos estados que compõem a Amazônia Legal e processos seletivos voltados ao público do interior.

Dessa forma, investigar a democratização do ensino superior na Amazônia exige ir além da análise tradicional do perfil socioeconômico e étnico-racial dos estudantes. É fundamental compreender se os candidatos que ingressam nos cursos de maior prestígio social, como Medicina e Direito, pertencem à própria região. Em outras palavras, é necessário avaliar se a população que adentra as universidades amazônicas reflete, de fato, a diversidade populacional, territorial, socioeconômica e étnico-racial da região, tanto no âmbito geral (universidade) quanto no âmbito específico (cursos).

A consideração que fazemos sobre essa discussão na Amazônia, é justamente que as categorias de análises precisam ser ampliadas e que a democratização aqui precisar considerar elementos que não consideramos no contexto nacional. A partir desse entendimento é que decidimos concentrar as nossas investigações empíricas em três universidades na Amazônia, já que considerar todas é inviável no momento. De uma forma geral, podemos caracterizar os caminhos tomados para a democratização do ensino superior na Amazônia como: acesso, expansão, interiorização e inclusão/diversificação.

3.4 Considerações acerca dos tipos de democratização abordados: democratização de vivência institucional e democratização de afluência institucional

A um primeiro vislumbre, destacamos que os processos de democratização do ensino superior não ocorrem da mesma forma em todos os contextos. Ademais, constata-se, por

exemplo, que, no contexto da Universidade de Kingston, a democratização do ensino superior está voltada, principalmente, para o interior do sistema.

Em outras palavras, não se trata de garantir o acesso universal ao ensino superior, mas de assegurar que os estudantes que já venceram as barreiras iniciais e ingressaram na universidade, independentemente de cor/raça, renda, idade ou gênero, tenham condições de êxito em suas trajetórias acadêmicas. Além disso, busca-se construir um ambiente que valorize a diversidade desses sujeitos, minimizando aquilo que se denomina *lacuna de diploma* entre brancos e não brancos, estudantes jovens e estudantes maduros, entre outros grupos.

No Brasil, a democratização apresenta contornos distintos. Historicamente, esse nível de ensino foi instituído como espaço reservado às elites sociais e raciais. Assim, o debate sobre democratização esteve relacionado, em primeiro momento, à abertura das universidades para as massas, em especial para grupos socialmente alijados, como pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Em seguida, a agenda de democratização incorporou também a preocupação com a permanência estudantil, reconhecendo que o acesso, por si só, não garante a inclusão plena.

Esse processo foi possibilitado por um conjunto de políticas públicas que, tanto em nível nacional quanto regional, promoveram a expansão e a massificação do ensino superior, principalmente pela multiplicação das instituições privadas. Esse movimento, no entanto, gerou a dúvida: estaríamos diante de um processo de democratização ou apenas de massificação do ensino superior?

As discussões, portanto, passaram a ganhar outras conotações. Nesse sentido, Dubet (2015) assinala que a democratização do ensino superior deve ser analisada a partir de múltiplos critérios e mecanismos. Para além da massificação, é preciso questionar: quem se beneficiou do processo? Quais categorias sociais lograram êxito nesse cenário? Para o autor, a democratização precisa considerar não apenas a ampliação do acesso, mas também as desigualdades internas ao sistema. Nesse panorama, Dubet propõe diferentes critérios:

1. Democratização interna: refere-se às desigualdades dentro do próprio sistema, em que estudantes mais numerosos e diversos acessam níveis muito desiguais.
2. Democratização como equidade de procedimentos ou como justiça: voltada à busca de maior igualdade nas condições de formação e avaliação.
3. Democratização em termos de utilidade acadêmica: que problematiza o valor social dos diplomas no mercado de trabalho.

Dessa forma, compreende-se que a democratização do ensino superior é um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões, acesso, permanência, equidade e valor social dos

diplomas e, conseqüentemente, requer a adoção de diferentes mecanismos para se efetivar. Isto é, em Kingston, por exemplo os mecanismos de democratização estão relacionados a medidas que incluem sistemas de empréstimos estudantis e bolsas para estudantes de baixa renda, inclusão de estudantes BAME, bem como a promoção de diversidade nas instituições a partir das transformações na cultura universitária, e do currículo etc.

Já no Brasil, a democratização foi pensada a partir de mecanismos de expansão e inclusão do/no ensino superior. Dentre tais destacamos, ações afirmativas, tendo nas políticas de cotas (reserva de vagas) para grupos com sub-representações (escola pública, baixa renda, preto, pardo, indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas) o principal modelo, programas de financiamento estudantil, expansão de universidades públicas e privadas, concessão de bolsa a estudantes de baixa renda.

Sendo assim, consideramos que a democratização, no contexto da Universidade de Kingston, pode ser denominada de democratização de vivência institucional, pois se relaciona principalmente às experiências acadêmicas e sociais dos estudantes no âmbito da instituição.

Trata-se de uma democratização voltada à construção de espaços institucionais que reconheçam e valorizem a diversidade da população universitária, possibilitando que os estudantes se identifiquem com os conteúdos e com os espaços, que participem de diferentes instâncias da universidade e que contribuam para a reconstrução da cultura universitária, agora baseada na diversidade de gênero, raça, etnia, idade, renda, crença, entre outros aspectos.

Já no contexto brasileiro e amazônico, esse processo pode ser denominado de democratização de afluência institucional, visto que as medidas se concentram, principalmente, em assegurar que as massas e os grupos historicamente excluídos desse nível de ensino consigam chegar, acessar e permanecer nos cursos de graduação.

Em outros termos, é uma democratização preocupada, sobretudo, em fazer com que determinados grupos ingressem no ensino superior e concluam seus cursos, mas que ainda não se dedica, de maneira sistemática, à reconfiguração da cultura universitária, de modo que os novos públicos possam se reconhecer plenamente nos espaços e conteúdos da vida acadêmica.

É importante destacar que ambas as experiências apresentam relevância, êxitos e, em certa medida, cumprem o papel a que se propõem. Todavia, enfrentam desafios consideráveis para garantir que os grupos marginalizados se beneficiem efetivamente dessas medidas.

No caso brasileiro e amazônico, em especial, permanece o desafio de assegurar que as políticas implementadas se traduzam em acesso real e inclusivo para os sujeitos a quem se destinam. Além disso, a reflexão sobre os diferentes modelos e perspectivas de democratização contribui para avaliar e aprimorar as iniciativas existentes.

4. POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES DO PROCAD-AMAZÔNIA: ÊXITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

4.1 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em três universidade federais, a UFAM, a UFPA e a UFMT, e se concentrou nos campi sede de cada uma. Para melhor situar, faremos uma caracterização estrutural de cada universidade.

Tabela 115: *Lócus da pesquisa*

INSTITUIÇÃO	ANO DE CRIAÇÃO	CAMPIS	UNIDADES ACADÊMICAS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	ESTUDANTES GRADUAÇÃO
UFAM	Criada pela Lei Federal 4.069-A, 12 de junho de 1962.	6 (1 na capital e 5 nos interiores)	18	96	+20.000
UFMT	Criada pela lei 5.647/1970	5 (1 capital e 4 interiores)	31	106	+32.000
UFPA	Criada pela lei n° 3.191/1957	12 (1 capital e 11 interiores)	16	155	38.685

Fonte: Elaboração própria, com base nos sites institucionais da UFAM, UFMT, UFPA (2024).

A escolha dessas instituições ocorreu, principalmente, pelo vínculo estabelecidos entre elas a partir do programa de cooperação acadêmica, denominado: PROCAD-Amazônia, a partir de 2018.

O Procad-Amazônia constitui uma ação complementar voltada ao fortalecimento da pós-graduação na Região Norte e no estado do Maranhão. Seu objetivo central é apoiar projetos de pesquisa conjuntos que promovam redes de cooperação acadêmica, viabilizando a utilização de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis entre as instituições participantes. Tal iniciativa busca possibilitar o desenvolvimento de novos tópicos de pesquisa e a criação de condições propícias ao incremento da produção científica na Amazônia brasileira, contribuindo, assim, para a elevação da qualidade dos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) da região (Capes, 2020).

O edital do Procad-Amazônia previa a cooperação entre programas avaliados com notas 3, 4 e 5 pela Capes, critério que levou à articulação entre o PPGEDUC/UFPA (nota 3), o PPGE/UFAM (nota 4) e o PPGE/UFMT (nota 5). Essa rede foi estruturada de forma a promover

o fortalecimento mútuo entre os programas, visando ao aprimoramento da qualidade da pós-graduação ofertada.

Na edição de 2018, o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia consolidou a parceria entre UFPA, UFAM e UFMT, com a finalidade de apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa em instituições distintas, aprimorando a formação pós-graduada e favorecendo a melhoria das notas dos Programas de Pós-Graduação (PPGs). O foco principal era contribuir para a diminuição das assimetrias regionais observadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011–2020 (Capes, 2020).

A rede de cooperação estabelecida recebeu o título “Políticas educacionais, linguagens e práticas culturais na Amazônia”. Seu propósito foi criar condições para a efetivação de uma Rede de Pesquisa da Amazônia Legal, contemplando os estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso, voltada ao fortalecimento do PPGEDUC/UFPA (Cametá–PA), do PPGE/UFMT (Cuiabá–MT) e do PPGE/UFAM (Manaus–AM). Tal iniciativa buscava aprimorar o ensino e a pesquisa na perspectiva da internacionalização dos programas, privilegiando especialmente questões relacionadas às populações étnico-raciais, indígenas e quilombolas.

Para alcançar esses objetivos, a rede de pesquisa estabelecida entre os três programas promoveu o intercâmbio acadêmico entre docentes e discentes, de modo a aprofundar os estudos de forma cooperativa e ampliar a formação de recursos humanos e a produção científico-acadêmica de alto nível. O foco esteve na realidade regional amazônica, garantindo maior visibilidade às pesquisas realizadas nesse território.

Além disso, a cooperação contribuiu para fortalecer a articulação existente entre pesquisadores que atuam com povos tradicionais, indígenas e quilombolas, bem como com a diversidade étnico-racial e suas implicações. O objetivo era conferir maior visibilidade nacional e internacional às especificidades amazônicas, ao mesmo tempo em que se buscava elevar a qualidade das pesquisas e, por consequência, as notas atribuídas aos programas de pós-graduação participantes.

Considerando os estudos e pesquisas em relação às relações étnicas raciais, quilombolas etc, observamos que essa rede é de fundamental importância para o PPGE-UFAM, uma vez que, no âmbito dos outros programas PPGEDUC-UFPA e PPGE-UFMT, essas questões já estavam sendo conduzidas há mais tempo; todavia, no programa da UFAM, em 2018, foi quando essas questões ganharam certa centralidade. Portanto, a necessidade desse intercâmbio é fundamental.

Além disso, de 2018 até 2025, diversas ações já foram e estão sendo desenvolvidas para dar conta dos compromissos assumidos. Abaixo, um quadro que caracteriza algumas das missões desenvolvidas no âmbito do Procad-Am:

Tabela 126: Ações desenvolvidas pelo PROCAD-AM

Missões do PROCAD-AM (2019-2025)	
Atividades	Quantidade Participantes
Doutorado sanduíche	Maria Rutimar (2019), Michelle Serrão (2020) e Kátia Lima (2022), Audrilene Santos (2025) Josiney Trindade (2025).
Intercâmbio discente	Igor Barros; Bruno Viana; Israel Hounsou e Rosinei Silva, Wellinson Monteiro, Leonardo Zenha, Priscila Thayane, Audrilene Santos, Marcineuza Santos.
Produções científica (Artigos-115 e Capítulos de Livros-107)	30 docentes dos três programa.
Evento nacional de Educação e Cultura-PPGEDUC; SemiEdu-UFMT, Evento nacional de educação- UFMT	PPGEDUC-UFPA, PPGE-UFMT.
Pós-Doc	Benedita Celeste (2019); Cezar Seibt (2019); Jorge Domingues (2020); Luiz Augusto (2020), Ariel Feldman (2021); Leonardo Zenha (2022), Sérgio Pereira (2022).
Professor visitante	Suely Mascarenhas (2019), Vilma de Pinho (2022), Beleni Grando(2022), Hellen Picanço (2022), João Luiz (2024).

Fonte: Elaboração própria com base nos relatórios do Procad-Am (2025).

Destacamos que as ações aqui desenvolvidas ajudam a fortalecer as pesquisas, principalmente, pelo intercâmbio de conhecimentos produzidos entre as universidades nacionais e internacionais, haja vista que colaboram também para a divulgação dos conhecimentos produzidos na Amazônia brasileira e diversas instituições internacionais.

4.2 As ações afirmativas nas três universidades do Procad-Am: um panorama

A compreensão das ações afirmativas, no contexto da democratização do ensino superior, demanda necessariamente a compreensão do que seria uma política de ação afirmativa, qual o seu objetivo e como essa tema tem se materializado e afetado o contexto educacional brasileiro, ou melhor, em particular, das três universidades do Procad-AM, UFPA, UFMT e UFAM.

Nesse primeiro momento, busca-se contextualizar as ações afirmativas e caracterizar as iniciativas desenvolvidas no âmbito das três instituições. Segundo Feres Júnior e Campos (2016), a definição de Ação Afirmativa (AA) é ampla, abrangendo uma variedade de políticas com desenhos e parâmetros distintos, fortemente condicionados pelos contextos institucionais e culturais de cada país em que tais medidas foram implementadas. Nesse sentido, Gomes a conceitua como sendo:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego (Gomes, 2005, p. 53).

Para além disso, Feres Junior *et.al*, (2018, p.13) consideraram ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo.

Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas constituem as categorias mais recorrentes em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pelas ações afirmativas abrangem participação política, acesso à educação, ingresso em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico.

Ressalta-se que a criação dessas políticas decorre da compreensão de que a busca pela igualdade concreta não se efetiva com a simples aplicação uniforme das mesmas regras de direito para todos. Por isso, medidas diferenciadas mostram-se necessárias a fim de reparar relações desiguais historicamente e socialmente estabelecidas (Guerrini; Piconi, 2018).

Nesse contexto, a formulação das ações afirmativas fundamenta-se no entendimento de que a igualdade meramente formal não assegura iguais oportunidades, condições de vida e participação social.

Em outras palavras, não basta para tornar acessíveis, aos grupos socialmente desfavorecidos, as oportunidades das quais gozam os indivíduos privilegiados. Torna-se necessária, assim, a afirmação, isto é, a especificação do sujeito de direito, a fim de evidenciar a urgência de conferir a esses grupos vulneráveis tratamento e proteção especial (Gomes, 2001).

Convém frisar, ademais, que as ações afirmativas não se configuram como modelo político exclusivo do Brasil. Com efeito, ao analisarmos o histórico dessas políticas, verificamos que são empregadas em diversos países, abarcando múltiplas categorias sociais e diferentes esferas, como a educação, a política e o mercado de trabalho.

Quanto à origem, a Índia é considerada pioneira na adoção de medidas com tais características, ainda que não fossem então denominadas ações afirmativas. Wedderburn (2005, p. 314) destaca que, em 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar, propôs, pela primeira vez na história e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores.

No tocante à institucionalização desse modelo político, Pizza, Siquelli e Freitas (2022, p. 6) afirmam que a Índia conquistou a independência em janeiro de 1947 e, a partir de 1950, implementou um sistema de cotas no qual diversos setores da sociedade deveriam reservar a proporção mínima de 15% de vagas a membros das castas intocáveis. Sobre os resultados positivos advindos dessa política, Munanga (2007, p. 9) ressalta:

[...] o acesso dos membros dessas castas aos empregos da vasta burocracia indiana, elevando o padrão de vida de alguns intocáveis, impelindo milhares à classe média, formando sua elite política e intelectual que não teria existido se não fosse implantado constitucionalmente o sistema de cotas.

Destarte, em relação à expressão ação afirmativa, Kaufmann (2007) afirma que foi usada pela primeira vez no âmbito das Lei das Relações Trabalhistas nos Estados Unidos, em 1935, por meio da qual se determinava que o empregador que estivesse promovendo a discriminação contra negros deveria parar de promovê-la, além de efetuar ações afirmativas para colocar o segregado no cargo que estaria ocupando, caso não tivesse sido vítima da discriminação.

Como visto, em seu primeiro uso, a expressão já se vincula ao processo de assegurar um direito violado pela discriminação, a qual impôs, e ainda impõe, dificuldades significativas para que a população negra acesse determinados espaços ou serviços.

Entretanto, Leôncio e Velasco (2018), ancorados em Pereira e Zientarski (2011), observam que o período de maior expressão das ações afirmativas nos Estados Unidos ocorreu especialmente na década de 1960, quando os movimentos por direitos civis reivindicavam igualdade de oportunidades para todos, independentemente de cor, raça ou sexo.

De fato, as ações afirmativas expandiram-se mundialmente e hoje são praticadas em diversos países da Europa Ocidental, bem como na Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina e Cuba, entre outras regiões do globo, tanto no Ocidente quanto no Oriente (Souza, 2019, p. 72).

No Brasil, o movimento em defesa de ações afirmativas ganhou força na década de 1990, no contexto da redemocratização do país, marcado pela participação ativa do movimento negro. Entre os momentos determinantes para a criação desse tipo de política destacam-se os anos de 1995, 1996, 2001 e 2002. Em 1995, realizou-se a Marcha Zumbi dos Palmares, quando, pressionado pelo movimento negro, o então presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu pela primeira vez que o Brasil era um país racista (Lopes, 2006).

Em 1996, o Brasil participou do seminário “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, cujo marco principal foi o governo brasileiro admitir, pela primeira vez, a necessidade de discutir políticas específicas voltadas à população negra.

Outro momento relevante ocorreu em 2001, quando o Brasil participou da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, África do Sul. Na ocasião, o país assumiu compromisso público com a luta contra a discriminação racial. Entre as propostas do movimento negro estavam as ações afirmativas direcionadas à população negra, das quais se destacou a proposta de cotas no ensino superior.

O ano de 2002, por sua vez, foi marcado pela adoção das primeiras políticas de ação afirmativa no âmbito do ensino superior brasileiro. Nesse ano, conforme Jesus (2020), as universidades estaduais do Rio de Janeiro asseguraram a reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e pessoas com deficiência, em 2002 e 2003, a partir das Leis Estaduais nº 3.524/2000, nº 3.708/2001 e nº 4.061/2003. Posteriormente, a primeira universidade federal a adotar tal medida foi a Universidade de Brasília (2004), mediante iniciativa institucional interna, destacando-se por instituir uma política de cotas com recorte racial.

A partir desse momento, as políticas de ações afirmativas tornaram-se foco de intensos debates e polarizações. De um lado, prevaleciam aqueles que defendiam programas racialmente neutros (mídias e intelectuais), baseados em políticas de combate à pobreza e na melhoria da

educação básica pública como solução para reduzir a desigualdade no acesso ao ensino superior. De outro, posicionavam-se as entidades do movimento negro, que propunham políticas ou programas de cotas para estudantes das escolas públicas, combinando critérios socioeconômicos com critérios raciais ou étnicos (Munanga, 2007).

De modo geral, as políticas de ação afirmativa se difundiram no ensino superior brasileiro, caracterizadas pela heterogeneidade e pelo voluntarismo das instituições, até 2012, quando foi promulgada a Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas. Atualmente, todas as instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação adotam ações afirmativas.

Entretanto, é necessário destacar as particularidades que marcam a trajetória de cada uma dessas instituições na adoção desse modelo político. Como o lócus de nossa pesquisa são as três universidades que compõem o PROCAD-AM, enfatizaremos a trajetória de cada uma delas na implementação das ações afirmativas, iniciando pela UFPA.

No contexto amazônico, a UFPA assume posição pioneira, pois acompanhou o movimento nacional de adoção das ações afirmativas e, de forma voluntária, instituiu, em 2005, tais políticas de modo sistemático. O quadro a seguir evidencia, de forma clara, a trajetória dessa universidade no que se refere às ações afirmativas:

Quadro 13: Ações Afirmativas na UFPA

Caracterização das ações afirmativas da UFPA					
Legislação	Ano	Tipo	Público-alvo	Nível	Órgão Implementador
Resolução 3.361	2005	Reserva de vagas	Estudantes de escola pública, pretos e pardos	Graduação	Consepe
Resolução nº3.869	2009	Reserva de vagas por acréscimo.	Indígenas	Graduação	Consepe
Resolução nº3.883	2009	Reserva de vagas por acréscimo.	Pessoas com deficiência.	Graduação	Consepe
Resolução nº4.309	2012	Reserva de vagas por acréscimo	Quilombolas	Graduação	Consepe
Lei 12.711	2012	Reserva de vagas	Estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas	Graduação	Consepe
Resolução nº4.960	2017	Bonificação	Estudantes que tenham cursado todo o ensino médio nos Estados do Pará, Amapá, Amazonas,	Graduação	Consepe

Caracterização das ações afirmativas da UFPA					
			Roraima, Rondônia, Acre e Tocantins.		
Resolução nº 5.230	2019	Processo seletivo especial	imigrantes, refugiados/as, asilados/as, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	Graduação	Consepe
Resolução nº 5.551	2022	Processo seletivo especial	Indígenas e Quilombolas	Graduação	Consepe

Fonte: Elaboração própria, com base no site da UFPA (2024).

O que queremos destacar nesse quadro é a autonomia e o comprometimento da UFPA com a promoção da diversidade do acesso ao ensino superior, em especial, a partir da criação de uma série de política de ações afirmativas. Isto é, tal cenário teve início em 2005, quando a universidade aprovou a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes de escolas públicas. Sendo que 40% desse total reservado seria para estudantes que se declarassem pretos ou pardos.

É importante ressaltar que, na Resolução nº 3.361/2005, a Universidade, além de assumir o compromisso com a inclusão de estudantes de escolas públicas e de estudantes pretos e pardos, assumiu também o compromisso com a criação de uma política de permanência para esses estudantes, isto é: “Art. 2º A Universidade Federal do Pará assume o compromisso de estabelecer uma política de permanência aos candidatos que nela ingressarem conforme esta Resolução (UFPA, 2005)”.

Ademais, a UFPA expressa, a partir de suas resoluções, a preocupação não apenas com o acesso das minorias, mas também com a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes. Em 2009, a universidade deu um novo passo em direção à democratização do acesso ao instituir a Resolução nº 3.869/2009, que estabeleceu a reserva de duas vagas por acréscimo, via seleção diferenciada, para indígenas, e a Resolução nº 3.883/2009, que determinou a reserva de uma vaga por acréscimo para pessoas com deficiência.

Convém destacar que a reserva de vagas por acréscimo difere da modalidade tradicional, por se tratar de um tipo de ação afirmativa em que se cria um percentual extra de vagas exclusivamente destinado a determinados grupos sociais. Em outras palavras, ao contrário da reserva de vagas que incide sobre o total já existente, no sistema de acréscimo o número total de vagas é ampliado para contemplar os beneficiários da política.

Expandindo ainda mais o sistema de ações afirmativas, em 2012 a UFPA incluiu a população quilombola como beneficiária de sua nova política de reserva de duas vagas por acréscimo, estabelecida pela Resolução nº 4.309/2012. A partir desse mesmo ano, com a

promulgação da Lei nº 12.711/2012, todas as universidades que já possuíam ações afirmativas precisaram adequar-se à nova legislação. Assim, a reserva de vagas da UFPA passou a considerar os critérios e o público-alvo previstos na legislação nacional, tornando-se modelo de reserva de vagas padrão em todas as instituições federais de ensino superior.

Contudo, a universidade manteve o processo de ampliação de sua política de ações afirmativas. Em 2017, instituiu um sistema de bonificação voltado a estudantes da região Norte, com o objetivo de assegurar que ocupassem as vagas da universidade. Tal medida justificava-se pelo fato de que, com a adoção das ações afirmativas e a incorporação do ENEM como processo seletivo, estudantes de outras regiões passaram a ocupar vagas nas universidades amazônicas, sobretudo nos cursos de maior prestígio social. Ressalte-se que a desigualdade educacional de caráter regional coloca os estudantes da região Norte em desvantagem em comparação com os das demais regiões.

Além disso, em 2019 a UFPA elaborou uma ação afirmativa destinada a um público não contemplado pela política nacional: imigrantes, refugiados/as, asilados/as, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Intitulada PSE-MIGRE e instituída pela Resolução nº 5.230/2019, essa iniciativa oferta, anualmente, pelo menos duas vagas suplementares em cada curso de graduação para refugiados, asilados, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas. Trata-se de um processo seletivo especial, sem provas ou exames avaliativos, embora todos os candidatos devam comprovar a conclusão do equivalente ao Ensino Médio brasileiro para concorrer às vagas.

No que se refere aos motivos que levaram a universidade a propor e adotar tal medida para esse público-alvo:

A proposta foi uma iniciativa da Reitoria da UFPA, por meio da Assessoria de Diversidade e Inclusão Social (ADIS). Elaborada pela professora Zélia Amador de Deus, coordenadora da ADIS. A Resolução aprovada acompanha as recomendações da Cátedra Sérgio Vieira de Melo, da Organização das Nações Unidas (ONU), quanto ao processo de inclusão de refugiados na vida universitária dos países que os acolhem, e da Lei Nº 9.474/97, que garante os direitos de refugiados no Brasil. Está em sintonia com as demandas geradas pela crise humanitária enfrentada pela comunidade internacional, intensificada nos últimos anos, à qual o Brasil não pode ficar indiferente (site UFPA on line, 2025).

Além disso, a autora da proposta considera que não se está instituindo uma ação de caridade, mas atuando de modo a garantir direitos que não podem ser ignorados pelas Instituições de Educação Superior no País. Em outros termos: “A Resolução repõe Direitos Humanos antes violados e fundamenta-se em dispositivos legais, como a Lei nº 9.474/97, que

garante direitos aos refugiados, e a Declaração de Cartagena, de 1984, que recomenda a proteção dos direitos de refugiados no continente americano” (UFPA, 2025).

Quanto ao sistema de ações afirmativas na UFPA, é preciso compreender que, sobretudo a reserva de vagas, foram decorrentes de lutas dos movimentos sociais, como organizações e lideranças indígenas, a exemplo da Associação dos Povos Indígenas do Tocantins (Apito), a Associação Indígena Gavião Kyikatêjê Amtáti, apoiadas por projetos desenvolvidos na própria academia (Beltrão, Brito Filho; Maués, 2013).

De forma geral, o que procuramos evidenciar com esses dados foram as diversas modalidades de ações afirmativas que a UFPA adotou e continua a adotar desde 2005, abrangendo tanto os modelos de reserva de vagas, conhecidos popularmente como cotas, quanto a reserva de vagas por acréscimo, o sistema de bonificações e os processos seletivos especiais.

Destacamos também que os públicos contemplados por essas políticas variam entre estudantes de escola pública, indígenas, quilombolas, pretos, pardos, pessoas com deficiência, estudantes oriundos dos estados da região Norte, além de imigrantes, refugiados, asilados, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas.

Além disso, notamos, com isso, que o sistema de ações afirmativas da UFPA é bastante amplo e inclusivo, o que contribui para a consolidação de uma universidade que reflete não apenas a diversidade da sociedade brasileira, mas, sobretudo, a paraense, de caráter inclusivo e com acesso efetivamente democrático.

No que se refere à UFMT, sua trajetória com as ações afirmativas, assim como a da UFPA, antecede a Lei nº 12.711/2012. Contudo, ao contrário desta última, houve significativa resistência no processo de implementação. Tanto é que o sistema de reserva de vagas foi aprovado em 2003, mas somente colocado em prática em 2012.

Ademais, ao que se refere a trajetória da universidade com a política de ações afirmativas, Albuquerque e Pedron (2017) traçam o seguinte panorama:

Em relação a sua trajetória de adoção das políticas de ação afirmativa pode-se elencar que: (1) a UFMT aprova as PAA em 2003, mas não as executa; (2) de 2003 a 2008, a UFMT, com poucos recursos financeiros para fomentar a ampliação de vagas, de laboratório e de recursos de professores, deparou-se com a resistência das unidades acadêmicas para ampliar vagas para os estudantes; (3) em 2006, foi realizado um levantamento histórico afim de verificar qual era ali o percentual de alunos negros, de baixa renda, ou oriundos de escola pública, para articular politicamente com a gestão superior para resgatar o programa de ação afirmativa na instituição; (4) o programa indígena, aprovado em 2007, começou a ter visibilidade no estado e nos municípios, instigando os movimentos negros no período de 2009 e 2010 a cobrar a execução da ação afirmativa aprovada em 2003; (5) o movimento negro promove uma ação no Ministério Público Federal, cobrando da UFMT a execução das políticas de ações afirmativas – PAA que haviam sido aprovadas em 2003; (6) em 2011, a universidade

encaminhou uma proposta no formato das reservas, com reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, fazendo recorte étnico racial. (Albuquerque; Pedron, 2017, p.102).

Aliás, a respeito do processo de resistência, entendemos que não ocorreu efetivamente, porque internamente não se aceitava a reserva de vaga, mas, principalmente, porque o CONSEPE jogou as responsabilidades para cada unidade acadêmica na definição das reservas de vagas, sendo que não tinham o apoio do governo federal para financiar a expansão dessas vagas. (Albuquerque; Pedron, 2017). É por esse motivo que a implementação do sistema de ações afirmativas se arrastou por longos anos, passando a vigorar, de fato, apenas em 2012. Abaixo, o quadro detalha de maneira clara as ações afirmativas que a UFMT adotou e continua a adotar.

Quadro 14: Ações Afirmativa da UFMT
Caracterização das Ações Afirmativas na UFMT

Legislação	Ano	tipo	Público-alvo	nível	Órgão implementador
Resolução nº97	2011	Reserva de vagas	reservará 50% das vagas ofertadas, por turno, em todos os cursos de graduação da UFMT, sendo: 30% para estudantes egressos de escolas públicas e 20% para estudantes negros egressos de escolas públicas.	Graduação	Consepe
Lei 12.711	2012	Reserva de vagas	Estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimos, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas.	Graduação	Governo Federal
Resolução nº197	2021	Reserva de vagas	Estudantes negros, quilombolas indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans (transexuais, Transgêneros e travestis)	Pós-graduação	Consepe

Fonte: Elaboração própria, com base no site da UFMT (2024).

Com base no quadro, notamos que o sistema de ações afirmativas da UFMT foi implementado em 2012 com reserva de 50% das vagas disponíveis por curso e turno, sendo 30% para estudantes da rede pública, e 20% para estudantes negros de escolas públicas.

É possível que essa implementação tenha sido influenciada pelo amplo debate nacional que visava à regulamentação dessa política nas universidades, bem como pela expansão das ações afirmativas em diversas instituições que, utilizando-se da autonomia universitária, passaram a criar suas próprias medidas, cujo alcance, em 2012, já era significativo.

A partir de 2013, a reserva de vagas da universidade passou a atender aos critérios da Lei nº 12.711/2012, visto que se tornou o modelo padrão para todas as universidades e institutos federais. Além disso, outro ponto que merece destaque é que, recentemente, a universidade deu um passo relevante no processo de inclusão e democratização para além da graduação.

Em 2021, aprovou um sistema de reserva de vagas para estudantes negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) no acesso à pós-graduação.

De fato, a diversificação do acesso à pós-graduação tem se consolidado como um novo cenário a ser explorado no âmbito das ações afirmativas e da democratização do ensino superior. Nesse sentido, a UFMT deu um passo fundamental, uma vez que, ao contrário da graduação, não existe legislação nacional que obrigue a adoção de tais medidas nesse nível educacional, embora seja possível identificar, na ficha de avaliação dos programas, elementos que possam induzir práticas nesse sentido.

Por fim, chegamos à Universidade Federal do Amazonas que, diferentemente da UFPA e da UFMT, só passou a adotar ações afirmativas em caráter sistemático a partir de 2012, quando estas se tornaram obrigatórias.

Quadro 15: Ações Afirmativas na UFAM

Caracterização das Ação Afirmativa UFAM					
Legislação	Ano	Tipo	Público-alvo	Nível	Órgão Implementador
Lei nº12.711	2012	Reserva de Vagas	Estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas	Graduação	Governo Federal
Resolução nº044	2015	Bonificação	Estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições de ensino situadas no Estado do Amazonas.	Graduação	Consepe
Resolução nº10/2016	2016	Reserva de vagas	Regulamenta a Política de Ações Afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação Stricto Sensu da UFAM.	Pós-Graduação	Consepe

Fonte: Elaboração própria com base no site da UFAM (2025).

A UFAM passou a adotar política de ação afirmativa em caráter sistemático a partir da Lei nº 12.711/2012, atendendo aos preceitos que a legislação estabelece, abarcando a reserva

de 50% das vagas, por curso, turno e processo seletivo para estudantes de escolas públicas, assim como pretos, pardos e indígenas.

Em 2015, instituiu um sistema de bonificação que estabelece bonificações para os candidatos aos cursos de graduação da UFAM que tenham cursado, integralmente, o ensino médio em instituições situadas no estado do Amazonas (UFAM, 2015):

Art.1º- Instituir bonificações para os candidatos aos cursos de graduação da UFAM que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições situadas no Estado do Amazonas. §1º- Os candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições de ensino situadas no Estado do Amazonas terão direito aos acréscimos de uma Bonificação Estadual (BE) às notas que obtiverem no ENEM a cada ano. § 2º- Os candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições de ensino situadas em municípios do interior do Amazonas terão direito ao acréscimo de uma Bonificação para o Interior (BI) às notas que obtiverem no Processo Seletivo do Interior (PSI) a cada ano (UFAM, 2015).

O objetivo desse sistema de bonificação consistiu em justamente mitigar as desigualdades sociais e regionais existentes no país e viabilizar o acesso ao ensino superior aos estudantes do estado do Amazonas, haja vista que, como já relatamos anteriormente, os estudantes da região amazônica se encontram em situações de desvantagens em relação aos estudantes das outras regiões do país.

É imprescindível frisar que, recentemente, os sistemas de bonificação sofreram retrocessos, uma vez que foram suspensos em 2025, em decorrência de decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) e de recomendação do MEC, que alegaram violação ao princípio da igualdade. Assim como ocorreu com a política de cotas, cuja legitimidade também foi questionada, os sistemas de bonificação enfrentam oposição. Esse cenário, contudo, desconsidera as desigualdades regionais e intrarregionais que caracterizam a Amazônia.

No caso da UFAM, embora a instituição tenha buscado a reversão da decisão, o recurso foi rejeitado, resultando na suspensão da bonificação. Tal situação, sem dúvida, gerou reações e protestos de estudantes e da comunidade acadêmica, que consideram a medida um retrocesso nas políticas de inclusão social e de acesso ao ensino superior para estudantes amazonenses.

Retomando a questão das ações afirmativas na UFAM, em 2016 o Consepe regulamentou a Política de Ações Afirmativas para pretos, pardos e indígenas na pós-graduação *stricto sensu* da universidade.

Art. 1. º - A UFAM adotará ações afirmativas para a inclusão e a permanência de Pretos, Pardos e Indígenas - PPI no corpo discente dos cursos de Pós-Graduação

Stricto Sensu. Art. 2.º - É obrigatório aos Programas de Pós-Graduação adotarem as políticas de cotas objeto desta Resolução (UFAM, 2016).

Conforme De Jesus (2020), o que se pode observar sobre a institucionalização das ações afirmativas na universidade é que se deu, inicialmente, de maneira externa à instituição. Contudo, aos poucos, a universidade vem aperfeiçoando sua política de ações afirmativas, complementando a Lei nº 12.711/2012 e conferindo à sistematização dessas políticas contornos próprios, ajustados às necessidades locais.

De fato, ao caracterizar as ações afirmativas nas três universidades analisadas, observa-se que cada uma possui uma trajetória bastante particular até a aprovação da Lei nº 12.711/2012 e que, após sua promulgação, continuaram a aperfeiçoar seus sistemas de ações afirmativas de acordo com suas respectivas realidades.

Importa destacar, ainda, que não foram apenas as universidades que aprimoraram suas políticas. A própria lei de cotas tem passado por processos de revisão ao longo dos anos, sendo que, em 2023, sofreu alterações significativas decorrentes de um processo de revisão que culminou em diversas mudanças. Ademais, a seguir, apresenta-se um quadro que evidencia as transformações da lei ao longo dos anos.

Quadro 16: Política de Cotas

Evolução da Política de Cotas				
Ano	Legislação	O Que estabeleceu?	Público-Alvo	O que mudou?
2012	12.711/2012	Reserva de 50% das vagas por curso e turno para estudantes oriundos de escolas públicas.	Estudantes de escolas públicas, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Tornou obrigatório a reserva de vagas em todas as instituições Federais de educação superior.
2016	13.409/2016	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência.	Estudantes de escolas públicas, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência	Introduziu as pessoas com deficiência como público-alvo.
2023	14.723/2023	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012	Estudantes de escolas públicas e comunitárias, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 salário-mínimo, estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, estudantes com deficiência e estudantes quilombolas	Introduziu os estudantes das escolas comunitária como público-alvo; Reduziu a renda mínima para 1 salário-mínimo e Introduziu os estudantes quilombolas como público-alvo;

A revisão da política de cotas foi estabelecida pela própria lei de cotas, que em seu artigo 7º, estabelece que, no

prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012, art. 7º).

Esse processo de revisão foi marcado por diversos projetos de lei com vistas as alterações da Lei nº 12.711/2012. Dos Santos, Cruz e Amaral (2023) analisam diversos projetos de lei que visam a alteração da lei de cotas e destacam as diferentes proposições, que vão desde a continuidade da política, sua aplicação à rede privada e a inclusão de ações afirmativas na pós-graduação, até a retirada das subcotas raciais. Sobre esta última proposta, ainda, os autores ressaltam que a eliminação das cotas raciais foi alvo de vários projetos, o que evidencia o quão sensível é a temática racial em nossa sociedade, bem como o quanto ela ainda suscita debates polarizados, revelando a persistente negação do racismo no processo de produção das desigualdades.

Certamente, a manutenção da política de cotas, sobretudo das cotas raciais, representou uma vitória, considerando que o país saía de uma conjuntura política marcada por retrocessos no campo das políticas sociais, em especial daquelas voltadas às minorias.

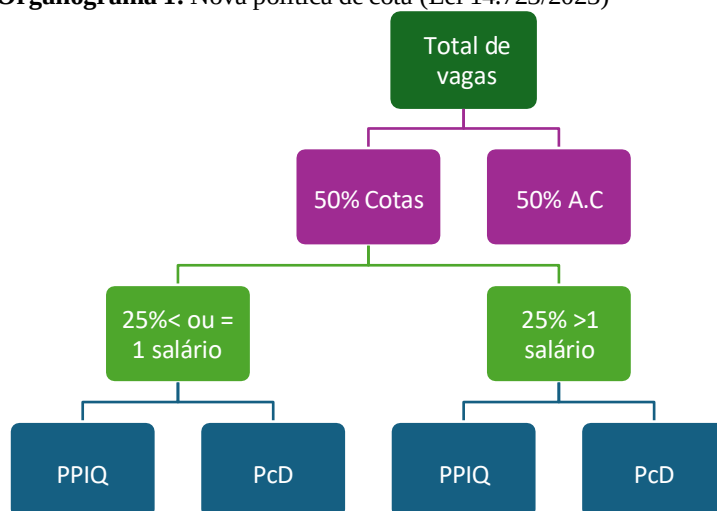
No que concerne ao processo de revisão previsto na Lei nº 14.723/2023, tomando por base o quadro anterior, observa-se que houve avanços voltados ao aprimoramento da política, sobretudo porque foram considerados outros contextos em que a desigualdade educacional se faz presente. É o caso, por exemplo, da população do campo, ao se introduzir como beneficiários os estudantes das “escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público”. Incluem-se, ainda, como novos beneficiários, os quilombolas, integrados às cotas étnico-raciais e os mais pobres, ao reduzir o critério de renda mínima para concorrer à reserva de vagas, que antes era de 1,5 salário mínimo e passou a ser de 1 salário mínimo.

Além disso, a Lei nº 14.723/2023 promoveu mudanças que alteram a dinâmica funcional da política, estabelecendo que as cotas não sejam mais tratadas como teto, mas como base. Em outras palavras, modificou-se a ordem de classificação: os estudantes que optarem pela reserva

de vagas concorrerão, inicialmente, na ampla concorrência e, caso não atinjam a nota mínima exigida para ingresso nessa modalidade, passarão a disputar as vagas reservadas pelo programa especial de acesso às instituições de educação superior.

Outra mudança digna de destaque na Lei nº 14.723/2023 refere-se à redistribuição das vagas não preenchidas. Anteriormente, elas eram remanejadas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas; agora, passam a ser destinadas prioritariamente às subcotas, ou seja, a candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Como forma de ilustrar a política de reserva de vagas, elaboramos o seguinte esquema.

Organograma 1: Nova política de cota (Lei 14.723/2023)



Fonte: Elaboração própria com base na lei 14.723/2023.

De uma forma geral, quando paramos para observar as diversas ações afirmativas implementadas pelas três universidades, ao analisarmos a política de cotas e os diversos públicos-alvo que ela contempla, verificamos que, de fato, as universidades configuram-se como uma arena em que a luta de classes e de grupos se manifesta. A caracterização dessas políticas nas três instituições evidencia que são múltiplos os grupos que reivindicam e disputam o acesso e, conseqüentemente, a sua representação nesse espaço.

Nesse contexto, ao promover inclusão e representação dos diversos modos de ser brasileiro em um ambiente em que, historicamente, a diversidade não era bem-vinda, as ações afirmativas têm obtido êxito. Esse êxito se dá, sobretudo, por ampliarem a representação de determinados grupos, projetarem uma igualdade que nunca existiu a partir do acesso à educação superior, denunciarem as falácias presentes nas promessas da modernidade e reiterarem a importância de suas próprias experiências e culturas (Silvério, 2022).

Efetivamente, as ações afirmativas devem ser compreendidas como um mecanismo para garantir igualdade de oportunidades ou, ousaria dizer, uma igualdade possível nas atuais conjunturas e ampliar a inclusão social mediante o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas no ensino superior, assegurando, assim, o direito das minorias historicamente excluídas do desenvolvimento econômico, social e político (Mendes; Fernandes, 2023). Logo, se entendermos a democratização como um processo de diversificação do acesso ao ensino superior e de inclusão de minorias nesses espaços, constata-se que as ações afirmativas, em especial a política de cotas, têm cumprido seu papel.

Todavia, se analisarmos essas medidas sob a perspectiva da superação das desigualdades que imperam em diferentes setores da sociedade, inclusive na educação universitária, ou mesmo no estabelecimento de uma igualdade plena de oportunidades, compreendemos as limitações que lhes são impostas.

Tendo em vista que as políticas de Ações Afirmativas são pautadas pelo Estado em sua expressão de orientação neoliberal, e se desenvolvem em uma sociedade capitalista que prima pelo individualismo e pela concorrência, a defesa realizada pressupõe a meritocracia dos beneficiários, ainda que entendida enquanto um avanço no campo dos direitos sociais das classes alijadas, sobretudo do acesso à educação e das condições de ingresso no mercado de trabalho. Assim, seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho (Contins; Sant’Ana, 1996, p. 210).

Como políticas sociais desenvolvidas no âmbito da produção capitalista, é evidente que não possibilitam a superação das desigualdades, ou ainda, a igualdade de oportunidades educacionais, principalmente porque não primam pela universalização do acesso ao ensino superior ou pela superação do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, as desigualdades estruturais, seja de raça ou de classe, o que, conseqüentemente, mantém no ensino superior o status de privilégio.

Contudo, é necessário considerar que as políticas sociais emanadas pelo Estado, em sua configuração burguesa, servem, em última instância, para conter as lutas sociais e as reivindicações proletárias. Ao mesmo tempo, não se pode ignorar a contradição de reconhecer que a política de cotas assegurou o direito de ingresso a um contingente historicamente excluído dos bancos universitários, sobretudo em um período da história brasileira marcado pelo reacionarismo e por ataques constantes a essa política.

Assim, a política de cotas, enquanto processo de resistência, evidencia as limitações do igual direito como um direito burguês e a necessidade de um contraditório, isto é, de um direito

desigual. Desse modo, as cotas sociais e étnico-raciais contribuem para expor numericamente as desigualdades reais, materiais, sociais e raciais entre os indivíduos, além de posicionar as universidades como espaços onde também se trava a luta de classes.

Convém destacar que essa luta deve ser constante, pois, em tempos de neoconservadorismo, de ascensão de posições fascistas e de tendências reacionárias, observa-se a negação e a tentativa de destruição dessa política social. Não por acaso, a classe dominante já percebeu que “tem muito pobre e preto virando médico” (Mocelin, 2020).

4.3 O desdobramento da política de cotas no perfil de acesso nos três campi: uma análise da origem educacional

A análise da contribuição da política de cotas para a democratização do ensino superior exige a compreensão das transformações que essa política implicou no acesso nas três universidades. Essa análise se faz necessária porque, no Brasil, estudantes oriundos de escolas privadas têm maiores chances de ingressar no ensino superior do que aqueles provenientes da rede pública, que constituem a maioria absoluta. Nesse cenário, espera-se que a política de cotas possibilite que os estudantes da rede pública se tornem maioria no ensino superior, tornando os campi representativos da realidade educacional brasileira.

Para tanto, propomo-nos a analisar o perfil de ingresso dos estudantes nas três instituições: nos dois anos anteriores à adoção das cotas (2011-2012) e nos dois anos posteriores (2013-2014), no caso das universidades UFPA e UFMT. Já em relação à UFAM, a análise será mais aprofundada, uma vez que nos propomos a ampliar o estudo conduzido no mestrado. Iniciaremos, portanto, pela UFPA, com os dados apresentados na tabela a seguir.

Tabela 137: Origem educacional dos estudantes da UFPA

Perfil de origem educacional dos estudantes ingressantes no campus da UFPA				
Ano	Escola Pública	Escola Privada	Não informado	Total
2011	0	641	4.880	5.521
2012	248	337	5.881	6.466
2013	2.209	3.511	0	5.720
2014	1.426	4.437	0	5.863

Fonte: Elaboração própria com base nos micros dados do ensino superior (2025).

Tecendo o perfil de origem educacional dos estudantes dantes da política de cotas (2011-2012), compreendemos que a maioria dos estudantes, cuja informação foi declarada, são oriundos da rede privada; contudo, os dados nos mostram um número um número significativo

de dados não informados, o que nos impede de dizer definitivamente que os estudantes que ingressaram nas universidades são de maioria da rede privada ou da rede pública.

Após a implementação da política de cotas, no período de 2013-2014, o perfil de ingresso dos estudantes pode ser traçado de forma mais precisa, uma vez que a informação de todos os matriculados foi declarada. Assim, é possível afirmar que o campus de Belém da UFPA, nos dois anos subsequentes à adoção das cotas, foi ocupado majoritariamente por estudantes oriundos da rede privada. Isso nos leva à conclusão de que, ao menos nos primeiros dois anos de vigência da Lei nº 12.711/2012, esta não ampliou de maneira significativa as oportunidades de acesso de estudantes da rede pública à UFPA.

Tal dado é particularmente surpreendente, considerando que, no estado do Pará, a rede pública concentra a maioria absoluta dos estudantes do ensino médio. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 demonstram que “a rede estadual possui a maior participação na matrícula do ensino médio, com 90,9% das matrículas, seguida pela rede privada, com 7,1%”. Portanto, para que o campus tivesse um perfil representativo da realidade educacional do estado, a maioria dos estudantes deveria ser oriunda da rede pública — o que não se verificou nesses dois primeiros anos.

Passamos, agora, a analisar o desdobramento da política no perfil de acesso dos estudantes da UFMT. Abaixo, apresentamos um quadro com os dados referentes aos anos de 2011 a 2014.

Tabela 148: Origem educacional dos estudantes da UFMT

Perfil de origem educacional dos estudantes ingressantes no campus da UFMT				
Ano	Escola Pública	Escola Privada	Não informado	Total
2011	1.191	1.567	96	2.854
2012	1.768	1.188	56	3.012
2013	1.697	1.064	0	2.761
2014	2.073	1.095	0	3.168

Fonte: Elaboração própria com base nos micros dados do ensino superior (2025)

Nos dois anos antes da política de cotas de 2011-2012, verificamos que, no campus de Cuiabá, a maioria dos estudantes era oriunda da rede pública; contudo, as diferenças em relação à rede privada eram mínimas. Em termos percentuais, os estudantes da rede pública representavam 50,4% dos ingressantes nesses dois anos, enquanto os da rede privada correspondiam a 46,9%.

Convém destacar que, em 2012, os estudantes de escola pública passaram a constituir a maioria dos ingressantes, o que pode ser reflexo da política de ação afirmativa implementada pela universidade nesse ano. Em 2011, quando ainda não havia nenhuma política de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, os alunos da rede privada eram maioria.

Após a adoção da política de cotas, observamos que os estudantes da rede pública se mantiveram como maioria. Mais do que isso, é possível afirmar que sua participação aumentou em comparação aos anos anteriores, alcançando 63,6% entre os ingressantes.

Quanto à contribuição da política de cotas, nota-se que, nos dois primeiros anos de sua implementação, ela favoreceu a elevação do ingresso de estudantes da rede pública, aproximando o perfil dos ingressantes dos indicadores educacionais do estado. Estes, conforme dados do Inep (2021), indicam que “a rede estadual possui a maior participação na matrícula do ensino médio, com 86,8% das matrículas, seguida pela rede privada, com 8,0%”.

Por fim, passamos à análise do perfil dos estudantes ingressantes no campus-sede da UFAM, comparando os períodos anterior à política (2011-2012) e posterior à sua implementação (2013-2018). Abaixo, apresentamos um quadro com os dados referentes ao período anterior à adoção da política.

Tabela 159: Origem educacional dos estudantes da UFAM antes das cotas

Perfil de origem educacional dos estudantes ingressantes no campus da UFAM-antes das cotas				
Ano	Escola Pública	Escola Privada	Não informado	Total
2011	0	0	4005	4.005
2012	0	0	3.637	3.637

Fonte: Elaboração própria com base nos micros dados do ensino superior

Ademais, quanto ao perfil de origem educacional dos estudantes que ingressaram antes da política de cotas, os dados tabelados nos mostram não ser possível estabelecê-los, uma vez que os dados dos estudantes não foram informados ao portal do INEP. Porém, essa realidade mudou após a introdução da política em 2013, quando a universidade passou a informar os dados dos estudantes, conforme a tabela abaixo ilustra.

Tabela 20: Origem educacional dos estudantes da UFAM após as cotas

Perfil de origem educacional dos estudantes ingressantes no campus da UFAM-Depois das cotas				
Ano	Escola Pública	Escola Privada	Não informado	Total
2013	2.849	1.367	0	4.216

2014	3.123	1.410	0	4.533
2015	3.480	1.459	0	4.939
2016	2.920	1.000	0	3.920
2017	2.714	1.015	0	3.729
2018	3.498	973	0	4.471

Fonte: Elaboração própria com base nos micros dados do ensino superior (2025)

Após a implementação da política de cotas, observamos que foi possível traçar o perfil definitivo dos estudantes que ingressaram na UFAM. Podemos afirmar que a maioria dos estudantes que ingressaram após a Lei nº 12.711/2012 é oriunda da rede pública, o que os tornou maioria absoluta no campus.

Efetivamente, percebemos ainda que, após a implementação da política, houve um aumento gradual de estudantes da rede pública até 2015, seguido de declínios nos anos de 2016 e 2017 e de um novo crescimento em 2018, quando alcançaram o percentual de 72% dos ingressantes. Tal resultado está em consonância com os indicadores educacionais do estado do Amazonas, que apontam maioria absoluta de estudantes do ensino médio na rede pública, com 93,3% das matrículas, enquanto a rede privada detém apenas 3,9% (Inep, 2021).

Diante disso, cabe questionar: o que esses dados indicam sobre a contribuição da política de cotas para a democratização do acesso ao ensino superior nas três universidades do Procad-Amazônia?

A análise mostra que, após a implementação da política, o ingresso de estudantes de escolas públicas aumentou, tornando-os maioria em dois dos três campi (UFMT e UFAM). Tal avanço representa uma contribuição significativa da política, uma vez que estudantes oriundos do ensino médio privado apresentam maiores possibilidades de ingresso no ensino superior em comparação com os da rede pública, embora estes últimos constituam a maioria absoluta.

Corroborando essa constatação, o Censo da Educação Superior de 2023 revelou que, dos concluintes do ensino médio em 2022, apenas 27% ingressaram no ensino superior no ano seguinte. Contudo, ao se concentrar nos estudantes das escolas particulares, esse índice sobe para 59%, enquanto, entre os oriundos da rede estadual (pública), chegou a apenas 21%.

É importante reiterar que a maioria dos estudantes matriculados no ensino médio está na rede estadual (pública), cerca de 83,6%, ao passo que os da rede privada representam apenas 12,8% (Censo Escolar da Educação Básica, 2023). Assim, proporcionalmente, mesmo com a política de cotas, a rede privada ainda mantém sua hegemonia no acesso ao ensino superior.

Esses dados permitem concluir que os estudantes das escolas públicas não se encontram nas mesmas condições de aprendizagem que os das escolas privadas. Dessa forma, o direito ao

acesso a uma educação de qualidade, à permanência escolar e à diplomação na idade adequada acaba sendo negado desde a educação básica (Leoncio; Velasco, 2018, p. 134).

Portanto, se considerarmos que o processo de democratização está relacionado à minimização das desigualdades educacionais entre estudantes de escolas públicas e privadas, e se entendermos que o objetivo da política de ações afirmativas, em especial a política de cotas, nas instituições de ensino superior (IES) integra um conjunto estratégico de ações que buscam promover a representação de grupos historicamente inferiorizados e assegurar-lhes acesso a determinados bens, econômicos ou não (Moehlecke, 2002); logo, podemos afirmar que a política de cotas vem cumprindo seu papel. Pelo menos no caso da UFMT e da UFAM, os dados dos anos observados demonstram um aumento progressivo do ingresso de estudantes oriundos da rede pública no ensino superior.

Entretanto, se considerarmos a democratização sob a perspectiva da eliminação das desigualdades ou da igualdade de oportunidades para todos e a política de cotas como medida cujo objetivo é enfrentar desigualdades históricas e garantir igualdade de condições de acesso ao ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas de baixa renda (Mendes; Fernandes, 2023), algumas ponderações se fazem necessárias.

A primeira diz respeito aos limites da política de cotas no processo de superação das desigualdades educacionais, uma vez que estas ultrapassam o âmbito da educação e envolvem a própria lógica da sociedade em que vivemos.

Em outras palavras, as desigualdades são estruturais, e sua superação depende, necessariamente, da superação da lógica capitalista. Tanto é assim que, apesar de já ter se passado mais de uma década desde a implementação da Lei nº 12.711/2012 e de toda a ampliação no acesso de estudantes da rede pública ao ensino superior, ainda permanece elevado o contingente de pessoas que, mesmo desejando, não conseguem alcançar esse nível educacional.

Nesse sentido, cabe destacar os dados do Censo da Educação Superior de 2023, segundo os quais apenas 21,6% dos jovens entre 18 e 24 anos, faixa etária considerada ideal para cursar o ensino superior, estavam matriculados nesse nível de ensino. Ressalte-se que, conforme levantamento do IBGE em 2022, essa faixa etária representa aproximadamente 22,2 milhões de pessoas.

A segunda ponderação refere-se às possibilidades que essa política engendra em direção à democratização. Ou seja, ainda que não resolva de forma definitiva as desigualdades no acesso ao ensino superior, os dados analisados nas três instituições permitem vislumbrar que, a longo prazo, os estudantes de escolas públicas podem se tornar maioria nos campi universitários. Isso

refletirá a realidade educacional, na qual eles já se configuram como maioria entre os candidatos às vagas. Desse modo, os campi universitários tenderão a representar de forma proporcional os indicadores educacionais e a realidade social brasileira e amazônica.

Em suma, a política de cotas é fundamental para assegurar aos estudantes da rede pública o direito de acesso ao ensino superior e para consolidar um espaço universitário que represente nossos indicadores sociais e educacionais. Contudo, ela não é capaz, por si só, de resolver os problemas estruturais que permeiam o acesso a esse nível de ensino.

4.3.1 Os desdobramentos da política de cotas no perfil de acesso nos três campi do Procad-Am: uma análise sobre o perfil étnico racial

A investigação do perfil étnico-racial dos estudantes das três universidades se faz necessária, principalmente, porque a raça é uma das categorias da política de cotas e uma das bases das discussões sobre democratização do ensino superior. As discussões sobre ações afirmativas nas universidades brasileiras tiveram início a partir do movimento negro e da necessidade de combater as desigualdades raciais no acesso a bens sociais e a espaços dos quais, historicamente, a população negra (pretos e pardos) esteve à margem, como o ensino superior.

Nesse sentido, Santos, Cruz e Amaral (2022), apoiados em Senkevics (2021), evidenciam que o acesso ao sistema de ensino superior, sobretudo nas universidades públicas, possui raízes profundamente excludentes em relação à população negra, bem como àqueles em situação de vulnerabilidade social, sendo tradicionalmente direcionado às elites socioeconômicas. Tal exclusão é perceptível quando, conforme destaca Senkevics (2021), em 1995 metade da população jovem já se autodeclarava preta, parda ou indígena (PPI), ou seja, não branca.

Apesar disso, a grande maioria dos que tinham acesso às universidades e faculdades era composta por brancos: oito em cada dez estudantes. Esse cenário também se refletia no poder econômico, pois, em 1993, três em cada quatro estudantes do ensino superior pertenciam a famílias de alta renda.

Pode-se dizer então que as ações afirmativas surgiram num contexto em que a sociedade compreendeu, mesmo que não em sua totalidade, que a igualdade de oportunidades só existia de forma abstrata, pois as minorias, mormente a população negra, eram excluídas e marginalizadas, sem acesso adequado à educação e trabalho, por exemplo (Dos Santos; Cruz; Amaral, 2023, p. 1052).

Como visto em dados de Moehleck (2002), a população pobre e negra tinha pouco acesso ao ensino superior, o que contraria os princípios de igualdade, justiça e democracia; e a dívida do poder público para com os descendentes de escravos e indígenas, devido ao processo escravista ao qual foram submetidos, assim como o genocídio de indígenas.

As políticas de cotas foram concebidas para mitigar esse cenário. Dessa forma, traçar o perfil antes e depois da política é fundamental para verificarmos se ela tem cumprido o seu papel. Assim, propomo-nos a analisar o perfil étnico-racial dos três campus.

No caso da UFPA e da UFMT, a análise contemplará os dois anos anteriores (2011 e 2012) e os dois anos posteriores (2013 e 2014) à implementação da política. Já no caso da UFAM, com vistas ao aprofundamento do estudo realizado no mestrado, a análise abrangerá o período de 2011 a 2018. Ademais, iniciaremos com a análise do campus da UFPA. A tabela a seguir apresenta os dados que serão examinados.

Tabela 21: Declaração étnico racial dos estudantes da UFPA

Perfil Étnico-racial dos estudantes ingressantes no Campus Belém-UFPA							
Ano	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	N. I	Total
2011	804	350	1.895	60	25	1.075	4.209
2012	1.107	555	2.889	96	20	976	5.643
2013	930	478	2.393	103	17	1.031	4.952
2014	223	121	716	30	3	4.768	5.861

Fonte: Elaboração própria (2025), com base nos dados do ECOGRAD.

Com base nesses dados, podemos extrair pelo menos três conclusões: a primeira refere-se à predominância do ingresso de estudantes que se autodeclararam pardos nos dois anos anteriores às cotas (2011-2012). A segunda diz respeito ao número significativo de estudantes cuja autodeclaração não foi informada. A terceira constatação é que, após a política de cotas (2013-2014), os pardos continuam predominando entre os ingressantes; entretanto, o número de estudantes sem autodeclaração aumenta de forma expressiva em relação a 2011 e 2012, o que compromete a análise do perfil no campus, sobretudo em 2014.

No que se refere às tendências evidenciadas pela tabela, nota-se que, a partir da implementação da política de cotas em 2013, os números de estudantes ingressantes em todas as categorias raciais e étnicas, sujeitos-alvo da política, apresentam queda em relação a 2012, sendo essa tendência ainda mais acentuada em 2014.

Com efeito, ao compararmos 2012, último ano anterior à política de cotas, e 2014, último ano investigado já sob vigência da lei, observa-se que os pardos representavam 51% dos ingressantes em 2012, índice que cai para 12% em 2014.

Em relação aos pretos, estes correspondiam a 9,8% dos ingressantes em 2012 e passam a 2% em 2014. Já os indígenas, que eram 0,3% em 2012, caem para 0,05% em 2014. Ressalte-se que, em 2014, o número de estudantes cujos dados não foram informados atingiu 81%, o que coloca em perspectiva a confiabilidade da caracterização do perfil nesse ano.

Esse cenário pode ser reflexo das adaptações pelas quais a universidade passava em seu processo seletivo para ingresso na graduação. Em 2014, a instituição aderiu integralmente ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como única forma de ingresso, o que pode ter dificultado a coleta das informações dos estudantes. Até então, a universidade possuía processo seletivo próprio.

Diante dos dados apresentados, pode-se considerar que a implementação da política de cotas no campus Belém da UFPA teve um resultado negativo em relação ao sistema já existente na instituição. Cabe lembrar que essa universidade possuía um programa de cotas desde 2008. Sobre esse cenário controverso, Senkevics e Mello (2019, p. 204) destacam algumas suspeitas:

Suspeitamos que há duas razões de fundo para explicar tais reduções. Primeiramente, é bem possível que, por ter sustado as políticas de ação afirmativa já empregadas por muitas Ifes até 2012, os critérios para delimitação dos beneficiários da Lei de Cotas possam ter sido menos inclusivos e/ou menos abrangentes que aqueles já adotados no âmbito das próprias instituições (...)

“Em segundo lugar, reforçamos a preocupação de Campos, Feres Júnior e Daflon (2014, p. 6) a respeito de possíveis vieses na implantação da Lei de Cotas via Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Na medida em que a política cria contingentes exclusivos de candidatos às modalidades de cotas em função da combinação dos critérios adotados, e delimita a concorrência especificamente entre os cotistas que se candidataram a uma vaga por uma determinada modalidade, incorre-se no risco de preencher vagas reservadas às cotas com candidatos que apresentaram desempenho superior ao de não cotistas. Imaginando uma situação hipotética na vigência dessa regra: caso todos os candidatos oriundos do ensino médio público concorram pelas vagas reservadas a egressos da rede pública, um determinado curso terá, no máximo, metade dos ingressantes dessa procedência escolar; na prática, isso significa que a Lei de Cotas deixaria de ser um piso para a inclusão social e passaria a ser um teto.

Salientamos que a nossa análise se restringe aos dois anos após a implementação da Lei nº 12.711/12 na universidade; contudo, já se passaram mais de 10 anos desse período; portanto, é possível que a longo prazo a política possa ter possibilitado novos desfechos e melhor registro dos dados. Dito isto, vamos analisar o impacto da política no campus de Cuiabá da UFMT. Abaixo está a tabela com os dados a serem analisados.

Tabela 162: Declaração étnico racial dos estudantes da UFMT

Perfil Étnico-racial dos estudantes ingressantes no Campus Cuiabá-UFMT							
Ano	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	N. I	Total
2011	1.318	279	1.029	62	3	163	2.854
2012	1097	661	1064	69	26	95	3.012
2013	980	283	1.214	61	2	221	2.761
2014	1.126	427	1.565	77	23	9	3.227

Fonte: Elaboração própria (2025), com base nos dados da ECOGRAD.

A partir da base nessa tabela, podemos afirmar que o perfil étnico-racial dos estudantes ingressantes no campus de Cuiabá era majoritariamente branco antes da adoção das cotas (2011-2012). Após a implementação da política (2013-2014), observa-se uma mudança significativa, com a predominância de estudantes que se autodeclararam pardos.

A análise da tabela revela que 2012 foi o ano em que estudantes pretos e indígenas apresentaram crescimento considerável em relação a 2011. Ressalte-se que, nesse ano, a UFMT implementou um sistema próprio de cotas, com reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, sendo 30% destinadas a egressos de escolas públicas e 20% a estudantes negros oriundos de escolas públicas, o que explica tanto a mudança no perfil majoritário do campus quanto o aumento da participação da categoria preta.

Comparando 2011, único ano sem política de ação afirmativa, com 2014, já sob a vigência da política de cotas, nota-se uma redução no percentual de estudantes brancos, de 46,1% para 34,8%. Em contrapartida, houve aumento no número de estudantes autodeclarados pretos, de 9,7% para 13,2%; de pardos, de 36% para 48,4%; e de indígenas, de 0,1% para 0,7%.

A diminuição de estudantes autodeclarados brancos, somada ao aumento de pretos, pardos e indígenas, indica que, após a política de cotas, houve incremento da diversidade no campus. Isso demonstra que a política possibilitou um avanço no sentido de construir uma representatividade mais próxima à realidade da sociedade mato-grossense que, segundo os dados do Censo de 2010, era composta majoritariamente por pardos (52,41%), seguidos por brancos (37,47%), pretos (7,57%), amarelos (1,14%) e indígenas (1,4%). Contudo, apesar dos avanços, nota-se que as categorias parda e indígena permanecem percentualmente sub-representadas.

Por fim, passamos à análise do campus de Manaus da UFAM, a fim de verificar os desdobramentos da política de cotas nesse contexto. Abaixo, encontra-se a tabela com os dados a serem examinados.

Tabela 173: Declaração étnico racial dos estudantes da UFAM

Perfil Étnico-racial dos estudantes ingressantes no Campus Manaus-UFAM							
Ano	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	N. I	Total
2011	97	20	179	11	2	3.647	3.956
2012	19	1	10	2	1	3.605	3.638
2013	64	5	163	7	4	3.973	4.216
2014	971	177	2.663	50	150	522	4.533
2015	1.137	229	3.048	73	265	146	4.898
2016	843	223	2.655	58	138	3	3.920
2017	801	202	2.647	55	21	3	3.729
2018	866	198	3.002	58	344	3	4.471

Fonte: Elaboração própria (2025), com base nos dados da ECOGRAD.

Com base nessa tabela e na análise do perfil étnico-racial dos estudantes ingressantes antes da política de cotas (2011-2012), duas questões precisam ser consideradas. A primeira é que, segundo os dados disponíveis, os estudantes pardos constituíam a maioria no campus, seguidos pelos estudantes brancos. A segunda é que não é possível definir esse perfil de forma precisa, dado o número significativo de estudantes cuja informação não foi fornecida.

A partir de 2013, ano em que a política foi implementada na instituição, observa-se uma tendência de crescimento em todas as categorias, pelo menos até 2015. A partir desse período, nos anos de 2016 e 2017, há uma queda em todas as categorias, reflexo da diminuição das vagas ofertadas.

Em uma análise em larga escala, é possível constatar que os estudantes que se autodeclararam pardos se tornaram maioria absoluta no campus, chegando, em 2018, a ser quase quatro vezes mais numerosos que os estudantes brancos. Nesse ano, os brancos representavam 19,3% dos ingressantes, enquanto os pardos correspondiam a 67%. Nota-se, ainda, que ao longo dos anos houve crescimento também nas categorias de pretos e indígenas, igualmente contemplados pela política. Em 2018, os indígenas representavam 7,6% dos ingressantes e os pretos 4,4%. De modo geral, a política de cotas contribuiu para a ampliação da diversidade no campus de Manaus, além de fortalecer o processo de autodeclaração, que a partir de 2014 tornou-se efetivamente consolidado.

Ao confrontarmos o perfil racial do campus com a composição da população do estado, percebemos representatividade proporcional em relação à população amazonense. De acordo com o Censo de 2010, 68,98% da população do Amazonas se declarou parda, 21,21% branca, 4,09% preta e 4,8% indígena.

Ao observarmos as três universidades, é possível notar que a política de cotas tem cumprido seu objetivo de minimizar as desigualdades entre categorias de estudantes historicamente marginalizados (pretos, pardos e indígenas) no acesso às universidades públicas, de ampliar a diversidade nos campi e de contribuir para que o espaço universitário seja mais representativo da população de seus respectivos estados, pelo menos no caso da UFMT e da UFAM.

Outro aspecto que se pode destacar é que, nos dois primeiros anos, a política de cotas pode ter representado um retrocesso para universidades que já possuíam sistemas próprios de ações afirmativas, como foi o caso da UFPA.

Além disso, ao analisarmos a contribuição da Lei nº 12.711/2012 para a democratização do ensino superior na Amazônia, compreendemos que outra forma de cooperação consistiu justamente na obrigatoriedade da autodeclaração para estudantes que optassem por ingressar no ensino superior. Consideramos que essa contribuição foi fundamental para pôr fim ao silenciamento racial (Senkevics, 2018), que ecoava nos dados educacionais brasileiros e dificultava tanto o debate sobre as desigualdades raciais no ensino superior quanto o próprio combate ao racismo. Nas palavras de Senkevics (2018, p. 21):

Ora, aprimorar as ferramentas de obtenção do perfil racial dos universitários significa, justamente, caminhar no sentido oposto a uma das narrativas fundantes da sociabilidade brasileira: implica desvelar as cores ou raças por trás das estatísticas educacionais e, assim, visibilizar as questões raciais como estratégia para enfrentar o racismo.

Ressaltamos que esses dados também são fundamentais, pois é a partir deles que é possível a elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas à eliminação de desigualdades históricas entre grupos populacionais (Francisco, Kuperman, 2024).

Contudo, com a obrigatoriedade da autodeclaração, alguns questionamentos passaram a rondar o debate. O principal deles é se tal prática resulta de uma maior consciência racial dos estudantes ou se configura apenas como mero cumprimento burocrático. Destarte, convém frisar que essas nuances atravessam as discussões sobre a política de cotas, a democratização do ensino superior e a inclusão étnico-racial, constituindo-se como pontos relevantes para o avanço do debate.

4.3.2 O perfil de acesso dos estudantes nos cursos de maior prestígio social e no de menor prestígio social: uma análise do perfil educacional e o perfil étnico racial

Esse tópico busca analisar as dinâmicas internas do processo de democratização, haja vista que existem pesquisas que apontam que, apesar do processo de inclusão e diversificação no ensino superior, alguns cursos e, principalmente, os mais concorridos e de maior prestígio social, seguem sendo pouco permeáveis, sobretudo para estudantes da rede pública e minorias étnicas e raciais.

Isso significa que, apesar da tendência de aumento de estudantes oriundos das camadas populares e de escolas públicas nas universidades públicas, como já afirmamos anteriormente, tais estudantes não estão, necessariamente, usufruindo das mesmas oportunidades educacionais (Krainski, 2014; Dubet, 2015).

Em consonância com essa constatação, Sá (2022) afirma que, embora haja inclusão, a desigualdade se mantém por meio de uma segmentação interna persistente no acesso às Ifes. Nesse sentido, a ocupação das vagas é estratificada de acordo com a origem social dos estudantes, de modo que algumas carreiras permanecem socialmente impermeáveis, ocupadas como privilégio, enquanto os novos estudantes acabam relegados a cursos de baixo prestígio e de ingresso mais fácil. Portanto, é necessário investigar, além de quem acessa, quais cursos estão sendo frequentados pelo público beneficiado pelas políticas de inclusão. Essa verificação é fundamental para compreender se a implementação das políticas de cotas nas três universidades do PROCAD-AM implicou em transformações significativas no perfil de acesso dos estudantes, tanto nos cursos mais concorridos quanto nos de maior prestígio social.

Para analisar essa hipótese, selecionamos os quatro cursos mais concorridos, em cada ano, nas três universidades, de modo a observar o perfil educacional (escola pública x escola privada) e o perfil étnico-racial dos estudantes que ingressaram nesses cursos antes (2011-2012) e depois (2013-2014) da lei federal, no caso da UFPA e da UFMT. No caso da UFAM, a análise abrange os períodos de 2011-2012 e de 2013-2018. Assim, buscamos verificar se a institucionalização da política de cotas provocou mudanças no perfil de acesso a esses cursos ou se manteve o padrão de ingresso majoritariamente composto por estudantes de escolas privadas e brancos.

Após essa etapa, os cursos serão divididos em dois blocos, de maior e de menor prestígio, a fim de identificar se, de fato, há diferença no perfil de quem os acessa. Iniciaremos a análise pelo campus da UFPA, em Belém. Abaixo, apresenta-se uma tabela que nos auxiliará a compreender o contexto desse campus.

Tabela 184: Origem educacional dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFPA antes das cotas
Perfil escolar dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorridos antes das cotas

na UFPA					
Ano	Cursos	Escola Pública	Escola Privada	Não informado	Total
2011	Direito	0	30	201	231
	Enfermagem	0	18	79	97
	Medicina	0	24	149	173
	Psicologia	0	8	71	79
2012	Direito	0	0	222	222
	Ed. Física	0	0	53	53
	Enfermagem	0	0	99	99
	Medicina	0	0	160	160

Fonte: Elaboração própria com base nos Micro dados do ensino superior (2025).

A partir dos dados dessa tabela, traçar o perfil educacional dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos antes da lei federal, esbarra também na realidade da subnotificação dos dados por parte da universidade, ao INEP, assim como já havíamos identificado no perfil de ingresso geral do campus, no tópico anterior. No entanto, essa realidade mudou após a implementação da política de cotas, conforme mostra o quadro a seguir.

Tabela 195: Origem educacional dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFPA antes das cotas
Perfil escolar dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorridos depois das cotas

Ano	Cursos	Escola pública	Escola Privada	Não informado	Total
2013	Direito	96	118	0	214
	Ed. Física	29	18	0	47
	Enfermagem	41	69	0	110
	Medicina	65	88	0	153
2014	Direito	75	138	0	213
	Ed. Física	17	26	0	43
	Enfermagem	31	63	0	94
	Medicina	50	111	0	161

Fonte: Elaboração própria com base nos micros dados do ensino superior (2025).

Com base nesses dados, podemos observar que a maioria dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos após a política de cotas (2013-2014), cerca de 531, é oriunda da rede privada. Ao analisarmos por curso, percebemos que, nos quatro cursos

considerados nesses dois anos, em três deles (Direito, Medicina e Enfermagem), os ingressantes são majoritariamente provenientes da rede privada.

A única exceção foi o curso de Educação Física que, em 2013, registrou maioria de ingressantes oriundos da rede pública; contudo, essa realidade se alterou em 2014. Ademais, se acompanharmos a tendência da tabela, notamos que os estudantes da rede privada tendem a permanecer como maioria. Tal realidade apresenta-se como uma contradição, uma vez que a UFPA já adotava, desde 2008, a reserva de 50% de suas vagas para estudantes da rede pública. Ademais, a maioria absoluta dos concluintes do ensino médio do estado do Pará está localizada na rede pública, e, em 2013 e 2014, a política de cotas já se encontrava em vigor.

Convém destacar que, de acordo com a legislação, as universidades tinham o prazo de quatro anos até 2016, para alcançar o percentual de 50% de reserva de vagas, sendo implementados 12,5% a cada ano. Logo, é possível que, entre 2013 e 2014, a UFPA estivesse reservando apenas 25% das vagas, o que explicaria a redução nos dados.

Ao analisarmos os cursos sob a perspectiva do prestígio social, constatamos que os de maior prestígio (Direito e Medicina) concentraram cerca de 71% dos estudantes da rede privada, equivalentes a 455 ingressantes, enquanto os de menor prestígio (Enfermagem e Educação Física) reuniram cerca de 58% de estudantes da rede privada, correspondendo a 173 ingressantes.

Dessa forma, evidencia-se que os cursos de maior prestígio social continuam a reproduzir um perfil de estudantes privilegiados, demonstrando que, nos dois primeiros anos após a implementação da política, esta última ainda não produziu impactos significativos na inclusão de estudantes oriundos da rede pública nesses cursos da UFPA.

Esses dados confirmam que, mesmo em meio a processos de democratização, as profissões de maior prestígio social, tradicionalmente denominadas “imperiais”, permanecem como nichos predominantemente elitistas, ao menos nos dois primeiros anos analisados nessa universidade.

Reconhecemos, entretanto, que tais dados são limitados em termos de abrangência temporal, sendo necessário considerar pesquisas posteriores que possam indicar uma realidade distinta. Contudo, no período inicial após a adoção das cotas no campus de Belém, esta foi a configuração identificada.

Em relação à UFMT, o gráfico a seguir apresenta elementos que possibilitam compreender os impactos da lei de cotas no perfil educacional dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos.

Tabela 206: Origem educacional dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFMT antes das cotas**Perfil escolar dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorridos antes das cotas-**

UFMT					
Ano	Cursos	Escola Pública	Escola Privada	Não informado	Total
2011	Direito	25	65	3	93
	Ed. Física	47	26	1	74
	Medicina	7	73	9	89
	Serviço Social	43	27	9	79
2012	Arq. e Urbanismo	33	31	1	65
	Direito	66	40	5	111
	Medicina	45	43	2	90
	Serviço social	57	49	0	106

Fonte: Elaboração própria com base nos micros dados do ensino superior (2025).

Ao contrário do que vimos na UFPA, a subnotificação de dados dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorridos da UFMT, nos anos entre 2011 e 2012, ou seja, antes da lei federal não foram tão significativas, o que nos possibilita traçar o perfil antes e depois da lei de cotas.

Nos dois anos anteriores à implementação da lei federal (2011 e 2012), dos 707 estudantes que ingressaram, 354 eram oriundos da rede privada e 323 da rede pública. Em termos percentuais, isso corresponde a 50% de estudantes da rede privada, 45,6% da rede pública e 4,2% que não informaram sua origem escolar.

Contudo, ao analisarmos individualmente os quatro cursos em 2011, verificamos que dois deles (Educação Física e Serviço Social) apresentaram maioria de ingressantes provenientes da rede pública, enquanto nos cursos de Direito e Medicina a predominância foi de estudantes da rede privada. Já em 2012, todos os cursos passaram a registrar maioria de estudantes oriundos da rede pública.

Essa mudança pode ser entendida como reflexo da ação afirmativa implementada pela UFMT em 2012, que reservava 50% das vagas para estudantes oriundos da escola pública. Nesse cenário, torna-se possível verificar o impacto dessa medida ao constatarmos que, naquele ano, todos os cursos mais concorridos, inclusive os historicamente elitizados, como Direito e Medicina, foram majoritariamente ocupados por estudantes oriundos da rede pública.

A partir de 2013, a universidade passou a adotar a lei de cotas como política afirmativa. Abaixo, apresenta-se o quadro com os dados referentes ao perfil educacional dos estudantes que ingressaram nos anos de 2013 e 2014.

Tabela 217: Origem educacional dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFMT após as cotas
Perfil escolar dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorridos depois das cotas-

UFMT					
Ano	Cursos	Escola pública	Escola Privada	Não informado	Total
2013	Arq. e Urbanismo	30	30	0	60
	Direito	50	43	0	93
	Medicina	40	43	0	83
	Serviço Social	66	28	0	94
2014	Arq. e Urbanismo	33	31	0	64
	Direito	62	51	0	113
	Medicina	48	47	0	95
	Psicologia	65	58	0	123

Fonte: Elaboração própria com base nos micros dados do ensino superior(2025).

Em 2013 e 2014, no qual se referem aos dois anos da implementação da lei federal, notamos que a tendência iniciada em 2012, percebemos que a maioria dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorridos são de escolas públicas. Inclusive dos 725, ingressantes, 394 eram de escolas públicas e 331 da rede privada. Por sua vez, em 2014, todos os cursos foram ocupados majoritariamente por estudantes da rede pública

Quando comparamos os perfis dos cursos de maior prestígio social (Direito e Medicina) e os de menor prestígio (Arquitetura, Serviço Social e Psicologia), antes e depois da política de cotas, notamos que, em 2011, período anterior à adoção de qualquer política afirmativa na universidade, os cursos de maior prestígio eram ocupados, em maioria absoluta, por estudantes da rede privada: cerca de 69,8% em Direito e 82% em Medicina. Em contrapartida, os cursos de menor prestígio eram majoritariamente frequentados por estudantes da rede pública: Educação Física registrava 63,5% e Serviço Social 54,4% de ingressantes provenientes dessa rede.

Com a implementação da política de cotas em 2013, observou-se uma redução no percentual de estudantes oriundos da rede privada nos cursos mais concorridos: em Direito, esse índice caiu para 46%, e em Medicina para 51,8%. Em 2014, o percentual reduziu-se ainda mais, alcançando 45,1% em Direito e 49,4% em Medicina.

Nos cursos de menor prestígio (Arquitetura, Serviço Social e Psicologia), a predominância de estudantes da rede pública não apenas se manteve, como também se ampliou. O curso de Serviço Social alcançou 70% de ingressantes oriundos da rede pública em 2014;

Arquitetura registrou 50% em 2013 e 51,5% em 2014; e Psicologia, nesse mesmo ano, contou com 52% de estudantes provenientes da rede pública.

Esses dados revelam que a política de cotas tornou os cursos de maior prestígio social do campus Cuiabá mais permeáveis ao ingresso de estudantes da rede pública, incidindo diretamente sobre o perfil educacional dos ingressantes. Trata-se, sem dúvida, de uma contribuição fundamental para a redução das desigualdades entre estudantes de escolas privadas e de escolas públicas, uma vez que ampliou a participação destes últimos. Em relação aos cursos de menor prestígio, a política também fortaleceu o acesso de estudantes da rede pública no campus de Cuiabá.

Em relação à UFAM, o perfil de análise será mais amplo, abrangendo o período de 2011 a 2018, visto que a investigação referente a 2011 e 2014 foi realizada durante a dissertação. Assim, decidimos aprofundar a discussão incluindo também os anos de 2015 a 2018.

Entretanto, é necessário destacar que traçar o perfil dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorridos da UFAM antes da política de cotas (2011 e 2012) não foi possível, em razão da subnotificação por parte da universidade à base de dados da educação superior, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Não se trata, contudo, da inexistência dessas informações ou da ausência de registros por parte da universidade. Quando solicitamos ao Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFAM (CTIC) os dados referentes à origem acadêmica dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos entre 2011 e 2014, para fins de pesquisa no mestrado, eles nos foram disponibilizados. Todavia, ao acessarmos a base de dados do ensino superior, tais informações não constavam, o que nos leva a inferir que o problema não é a falta de dados, mas a ausência de sua publicização.

Ainda sobre os dados fornecidos pelo CTIC para a pesquisa de mestrado, optamos por não os utilizar nesta tese, por considerá-los excessivamente restritivos e em desacordo com a perspectiva abrangente que decidimos adotar. Para ilustrar, no mestrado foram analisados os cursos de Medicina, Administração (matutino), Serviço Social (noturno), Psicologia e Enfermagem, nos anos de 2011 e 2012.

Essa análise permitiu concluir que, em 2011, a maioria dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos da universidade era oriunda de escolas privadas. Contudo, ao observarmos isoladamente cada curso, verificamos que apenas Medicina apresentava maioria de estudantes da rede privada. Nos cursos de Administração, Serviço Social e Psicologia, a maior parte dos ingressantes era oriunda de escolas públicas (De Jesus, 2020).

No ano de 2012, os cursos mais concorridos foram Medicina, Administração (matutino), Psicologia e Enfermagem. Mais uma vez, ao considerarmos o perfil geral dos estudantes desses cursos, a maioria era proveniente de escolas privadas. Entretanto, quando analisados separadamente, apenas Medicina manteve esse padrão, enquanto os demais cursos apresentaram maioria de estudantes oriundos da rede pública, repetindo a tendência observada em 2011.

Os impactos dos dois primeiros anos após a implementação do sistema de cotas na universidade (2013 e 2014) começaram a ser percebidos. Em 2013, os dados catalogados contemplaram os cursos de Medicina, Administração (matutino), Psicologia e Direito (noturno), considerados os mais concorridos.

A análise desses dados revelou que, mesmo no primeiro ano da política de cotas, com reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, os ingressantes nesses quatro cursos eram majoritariamente provenientes de instituições privadas. Tal cenário não pode ser caracterizado como democratização, uma vez que os estudantes oriundos da rede pública, embora constituam a maioria na sociedade, permanecem sub-representados na universidade (Jesus, 2020). A única exceção foi o curso de Psicologia, no qual a maioria dos estudantes ingressantes era oriunda de escolas públicas.

Em 2014, os dados referentes aos cursos mais concorridos (Medicina, Administração – matutino, Psicologia e Direito – noturno) evidenciaram uma alteração, ainda que tímida, no perfil dos ingressantes. Foi o primeiro ano em que os estudantes de escolas públicas se tornaram maioria no total de ingressantes, o que pode ser atribuído diretamente à reserva de vagas para essa categoria. Contudo, a análise individualizada dos cursos demonstrou que Medicina manteve maioria absoluta de estudantes da rede privada. Em 2014, dos 56 estudantes matriculados nesse curso, 41 eram de instituições privadas (73%), enquanto apenas 15 eram oriundos da rede pública (26,7%).

Diante desse cenário, é necessário destacar algumas limitações da pesquisa desenvolvida no mestrado, que buscamos superar no doutorado. A primeira delas refere-se à definição dos cursos mais concorridos, que considerava apenas os dados de inscritos no Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

No entanto, a UFAM também dispõe de outra modalidade de ingresso: o Processo Seletivo Contínuo (PSC), responsável pela admissão de 50% dos estudantes no campus de Manaus. Isso significa que a análise anterior não abarcava o perfil geral dos ingressantes, pois desconsiderava aqueles aprovados pelo PSC. Essa lacuna foi corrigida no doutorado, ao

adotarmos como parâmetro os cursos mais concorridos segundo o total de inscritos, com base nos dados fornecidos ao INEP.

Em síntese, a pesquisa de doutorado retoma a análise iniciada em 2013 e a estende até 2018, considerando o panorama geral dos cursos mais concorridos, sem restringir-se a apenas um dos processos seletivos. Dessa forma, aprofundamos a discussão sobre o processo de democratização na universidade, examinando os impactos da lei de cotas no perfil de acesso dos estudantes ingressantes nesses cursos.

Tabela 228: Origem educacional dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFAM após as cotas
Perfil escolar dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorridos depois das cotas-

UFAM					
Ano	Cursos	Escola Pública	Escola Privada	Não informado	Total
2013	Administração	125	95	0	220
	Direito	47	84	0	131
	Medicina	29	85	0	114
	Psicologia	32	26	0	58
2014	Administração	240	103	0	343
	Direito	60	83	0	143
	Medicina	38	91	0	129
	Psicologia	35	29	0	64
2015	Administração	155	119	0	274
	Direito	81	82	0	163
	Medicina	59	78	0	137
	Psicologia	48	31	0	79
2016	Administração	152	75	0	227
	Enfermagem	33	23	0	56
	Medicina	59	55	0	114
	Psicologia	37	21	0	58
2017	Administração	138	83	0	221
	Direito	68	64	0	132
	Enfermagem	34	23	0	57
	Medicina	62	56	0	118
2018	Administração	131	81	0	212
	Direito	62	61	0	123
	Enfermagem	28	23	0	51
	Medicina	60	54	0	114

Fonte: Elaboração própria com base nos micros dados do ensino superior (2025).

Segundo os dados catalogados, entre 2013 e 2018, cerca de 3.338 estudantes ingressaram nos cursos mais concorridos da UFAM. Desses, 1.813 eram oriundos de escolas públicas e 1.525 de escolas privadas. Portanto, a maioria dos estudantes que ingressaram nesse período nos cursos de maior concorrência era proveniente da rede pública.

Entretanto, ao compararmos os perfis dos estudantes dos cursos de maior prestígio social (Direito e Medicina) com os de menor prestígio (Administração, Enfermagem e Psicologia), observamos que, nos três primeiros anos da política de cotas (2013-2015), os cursos de maior prestígio continuaram sendo ocupados majoritariamente por estudantes da rede privada. Essa realidade começou a se modificar a partir de 2016, quando os estudantes da rede pública passaram a constituir a maioria.

Nos cursos de menor prestígio social, desde 2013, a predominância já era de estudantes da rede pública, e, com o decorrer dos anos, essa participação ampliou-se progressivamente. A tabela a seguir evidencia essa tendência.

Tabela 239: Origem educacional dos estudantes dos cursos de maior e menor prestígio social

Cursos de maior prestígio social (2013-2018)					Cursos de menor prestígio social (2013-2018)			
Ano	Curso	Escola pública	Escola privada	Total	Cursos	Escola pública	Escola privada	Total
2013	Direito	35,8%	64,1%	131	Administração	56,8%	43,1%	220
	Medicina	25,4%	74,5%	114	Psicologia	55,1%	44,8%	58
2014	Direito	41,9%	58%	143	Administração	69,7%	30%	343
	Medicina	29,4%	70,5%	129	Psicologia	54,6%	45,3%	64
2015	Direito	49,6%	50,3%	163	Administração	56,5%	43,4%	274
	Medicina	43%	56,9%	137	Psicologia	60,7%	39,2%	79
2016	Medicina	51,7%	48,2%	114	Administração	66,9%	33,0%	227
					Enfermagem	58,9%	41%	56
					Psicologia	63,7%	36,2%	58
2017	Direito	51,5%	48,4%	132	Administração	62,4%	25,3%	221
	Medicina	52,5%	47,4%	118	Enfermagem	59,6%	40,3%	57
2018	Direito	50,4%	49,5%	123	Administração	61,7%	38,2%	212
	Medicina	52,6%	47,3%	114	Enfermagem	54,9%	45%	51

Fonte: Elaboração própria com base nos Micro dados do ensino superior (2025).

O que esses dados nos indicam sobre o impacto da política de cotas no perfil escolar dos estudantes que acessaram os cursos mais concorridos e os de maior prestígio do campus da UFAM? No que se refere aos cursos mais concorridos, a política de cotas ampliou a participação

de estudantes oriundos de escolas públicas, inclusive naqueles tradicionalmente mais prestigiados, como Medicina e Direito.

Esses cursos se tornaram mais acessíveis aos estudantes da rede pública. Em Medicina, por exemplo, em 2013 apenas 25,4% dos ingressantes eram da rede pública, percentual que aumentou para 52,6% em 2018. Já o curso de Direito apresentou igualmente mudança significativa em seu perfil de acesso: em 2013, 64,1% dos estudantes eram oriundos da rede privada, número que caiu para 49,5% em 2018. Paralelamente, a participação dos estudantes da rede pública passou de 35,8% em 2013 para 50,4% em 2018.

E o que todos esses dados e análises nos apontam sobre o impacto da política de cotas no perfil educacional dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos e nos cursos de maior prestígio social do campus Belém da UFPA, do campus Cuiabá da UFMT e do campus Manaus da UFAM? A análise do perfil educacional de acesso nos cursos mais concorridos e de maior prestígio social permitiu compreender que a política de cotas impactou de forma diferenciada as instituições e seus respectivos cursos.

Na UFPA, por exemplo, nos dois primeiros anos de implementação (2013-2014), a política de cotas não contribuiu para a ampliação do acesso de estudantes da rede pública aos cursos mais concorridos.

Ao contrário, após a implementação, o número de ingressantes oriundos da rede privada chegou a aumentar, especialmente nos cursos de maior prestígio social. Isso se explica, muito provavelmente, pelo fato de a UFPA já dispor de um sistema de reserva de vagas consolidado antes da Lei nº 12.711/2012 e, nesse período, encontrar-se em processo de adaptação, no qual o número de vagas reservadas diminuiu consideravelmente.

No caso da UFMT e da UFAM, a política de cotas contribuiu, sim, para a ampliação do acesso de estudantes da rede pública aos cursos mais concorridos, inclusive nos de maior prestígio social, como Direito e Medicina. Houve, assim, alteração em seu perfil: tais cursos deixaram de ser ocupados majoritariamente por estudantes da rede privada e passaram a ter predominância de ingressantes oriundos da rede pública.

Na perspectiva da democratização, entendemos que ela se manifesta justamente pela popularização de cursos historicamente elitistas e pela ampliação do acesso de estudantes da rede pública, tornando esses campi e seus cursos mais representativos da realidade educacional brasileira e dos respectivos estados.

Além disso, é possível afirmar que, ao contrário do que sustentam alguns estudos, os cursos de Direito e Medicina não permaneceram impermeáveis às transformações decorrentes

da implementação da política de cotas nas universidades, ao menos nos campus da UFMT e da UFAM.

Desse modo, o que esses dados nos permitem compreender é que a política de cotas foi, e continua sendo, um mecanismo fundamental para possibilitar que estudantes oriundos de escolas públicas acessem o ensino superior. E não apenas isso: trata-se também de um instrumento essencial para que esses estudantes ingressem em carreiras das quais foram historicamente marginalizados.

Assim, a implementação dessa política contribui para a popularização das universidades, de modo que os estudantes incluídos em seus cursos mais concorridos e historicamente elitizados passem a corresponder a um perfil mais próximo da realidade social brasileira. Nesse sentido, as universidades amazônicas se tornam, de fato, um lócus representativo de sua sociedade, ao menos no que se refere à UFMT e à UFAM.

Posto isso, voltamo-nos agora para a análise do perfil étnico-racial dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos, menos concorridos, e nos cursos de maior e menor prestígio social. O recorte temporal abrange, no caso da UFPA e da UFMT, os dois anos anteriores à lei de cotas (2011-2012) e os dois anos posteriores (2013-2014). Já no caso da UFAM, o período considerado será de 2011 a 2018, em continuidade e ampliação aos dados trabalhados no mestrado.

Para tanto, manteremos a seleção de cursos, focalizando agora a variável da raça declarada pelos estudantes. Iniciaremos pela UFPA. A seguir, apresenta-se um quadro com o perfil étnico-racial dos estudantes nos cursos mais concorridos da universidade, entre 2011 e 2014.

Tabela 30: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFPA antes das cotas
Perfil Étnico-racial dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorrido da UFPA antes das cotas

Ano	Cursos	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	N. D	Total
2011	Direito	70	15	111	2	3	29	230
	Enfermagem	16	10	55	2	2	6	91
	Medicina	52	15	64	2	2	30	165
	Psicologia	21	7	23	2	0	11	64
2012	Direito	65	17	114	2	0	28	226
	Ed. Física	11	9	79	2	0	25	126
	Enfermagem	16	10	49	3	1	12	91
	Medicina	54	9	79	3	0	25	170

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ECOGRAD (2025).

Com base nesses dados, é possível verificar que, dos cinco cursos analisados nos dois anos anteriores à política, todos foram ocupados majoritariamente por estudantes que se autodeclararam pardos, inclusive aqueles de maior prestígio social (Direito e Medicina). Do total de 1.163 estudantes que ingressaram nesses cursos nesse período, 574 eram pardos, 305 brancos, 92 pretos, 18 amarelos, 8 indígenas e 166 não informaram sua cor ou raça. Em termos percentuais, esses números correspondem, respectivamente, a 49,3% de pardos, 26,2% de brancos, 7,9% de pretos, 1,5% de amarelos, 0,68% de indígenas e 14,2% de não informados.

A análise desses dados revela que o campus da UFPA, antes da Lei nº 12.711/2012, apresentava um perfil bastante diverso, refletido nos cursos ofertados. É pertinente afirmar que essa diversidade pode ter sido resultado do processo de inclusão racial que a universidade já desenvolvia desde 2008, por meio da reserva de vagas destinada a estudantes que se autodeclaravam pretos ou pardos.

Tabela 241: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFPA após das cotas

Perfil Étnico-racial dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorrido da UFPA depois das cotas								
Ano	Cursos	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	N. I	Total
2013	Direito	64	22	101	3	1	37	228
	Ed. Física	10	6	31	1	0	4	52
	Enfermagem	27	8	42	0	0	14	91
	Medicina	47	18	61	3	2	27	158
2014	Direito	65	18	80	1	2	44	210
	Ed. Física	11	5	23	0	0	4	43
	Enfermagem	27	3	57	0	0	6	93
	Medicina	40	12	79	1	3	26	161

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ECOGRAD (2025)

Após a implementação da política em 2013, verificamos, com base nos dados, que a principal característica do campus se manteve: a maioria dos estudantes ingressantes continuou a se autodeclarar parda. Do total de 1.036 estudantes admitidos, 474 eram pardos, 291 brancos, 92 pretos, 9 amarelos, 8 indígenas e 162 não informaram sua cor ou raça.

Quando comparamos os dois anos posteriores à política com os dois anos anteriores, observamos uma queda no número de ingressantes, possivelmente em decorrência do processo de adaptação da universidade à nova regulamentação. Constatamos também um crescimento nos percentuais de estudantes brancos, pretos e indígenas: antes da política, correspondiam a

26,2%, 7,9% e 0,68%, respectivamente, e, após a implementação, passaram a 28%, 8,8% e 0,86%.

Em contrapartida, houve queda nos percentuais de pardos e amarelos, que representavam 49,3% e 1,5% antes da política, e reduziram para 45,7% e 0,86% após sua adoção. Além disso, o percentual de estudantes que não declararam cor/etnia também aumentou, de 14,2% para 15,6%.

Com base nessa análise, é possível notar que a política de cotas proporcionou ampliação no acesso das populações preta e indígena, público-alvo prioritário da medida. Entre os pardos, igualmente público-alvo, ocorreu uma diminuição, enquanto os brancos ampliaram sua participação.

De modo geral, o campus de Belém reflete a diversidade racial do Estado do Pará, inclusive nos cursos de maior prestígio (Direito e Medicina). Contudo, essa diversidade não corresponde proporcionalmente à composição da população paraense, que, segundo o Censo Demográfico de 2022, possui 69,9% de pessoas que se autodeclararam pardas.

Cabe ressaltar que, embora já faça mais de dez anos desde a implementação da política, os dados analisados referem-se apenas aos dois primeiros anos. Assim, é plausível que, ao longo do tempo, essa realidade tenha assumido novas configurações. Dando sequência, analisaremos agora o desdobramento da política de cotas no campus Cuiabá, no acesso aos cursos mais concorridos e aos de maior prestígio social.

Tabela 252: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFMT antes das cotas

Perfil Étnico-racial dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorrido da UFMT antes das cotas								
Ano	Cursos	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	N. D	Total
2011	Direito	56	6	21	3	0	4	90
	Ed. Física	29	8	36	0	0	1	74
	Medicina	61	2	18	1	0	7	89
	Serv. Social	26	16	36	0	0	1	79
2012	Arq. e Urbanismo	38	9	13	2	0	3	65
	Direito	45	24	36	3	0	3	111
	Medicina	53	16	15	3	0	3	90
	Serv. Social	38	23	35	3	1	6	106

Fonte: Elaboração própria como base nos dados do ECOGRAD (2025).

Com base nesses dados, podemos verificar que, antes da Lei nº 12.711/2012, a maioria dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorridos se autodeclarava branca, seguida por

pardos, pretos, amarelos e indígenas, além daqueles que não informaram. Dos 704 ingressantes nesses cursos, em 2011 e 2012, 346 (49,1%) eram brancos, 210 (29,8%) pardos, 104 (14,7%) pretos, 15 (2,1%) amarelos e 1 (0,14%) indígena. Além disso, 28 (3,9%) não declararam informações.

Ao compararmos os cursos de maior prestígio social (Direito e Medicina) com os de menor prestígio (Educação Física, Serviço Social e Arquitetura e Urbanismo), notamos que, de fato, os primeiros eram ocupados majoritariamente por brancos. Já entre os cursos de menor prestígio, dois eram ocupados principalmente por pardos (Serviço Social e Educação Física) e um por brancos (Arquitetura e Urbanismo).

Para estabelecer se há, de fato, uma segmentação das desigualdades no âmbito dos cursos mais concorridos e dos de maior prestígio, analisaremos agora o perfil de ingresso nos dois primeiros anos de implementação da política de cotas. Abaixo, apresenta-se a tabela com os dados a serem considerados.

Tabela 263: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFMT após as cotas

Perfil Étnico-racial dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorrido da UFMT depois da política de cotas

Ano	Cursos	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	N. D	Total
2013	Arq. e Urbanismo	31	5	20	2	0	2	60
	Direito	40	2	42	4	0	5	93
	Medicina	39	2	32	4	0	6	83
	Serv. Social	21	15	41	1	0	16	94
2014	Arq. e Urbanismo	29	5	29	1	0	0	64
	Direito	51	11	48	1	2	0	113
	Medicina	45	8	36	3	0	3	95
	Psicologia	46	11	64	2	0	0	123

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ECOGRAD (2025).

Nos dois anos posteriores à implementação da política, podemos afirmar que houve uma expansão no número de vagas ofertadas. Enquanto, nos dois anos anteriores, registraram-se 704 ingressantes, após a adoção da política esse número passou para 725.

Houve uma tendência de diminuição no ingresso de estudantes brancos e pretos: antes, esses grupos representavam, respectivamente, 49,7% e 14,7% dos ingressantes, e, após a implementação, passaram a corresponder a 41,6% e 8,1%. Em contrapartida, verificou-se o aumento da participação de estudantes pardos, amarelos e indígenas, que saltaram de 29,8%,

2,1% e 0,1% nos dois anos anteriores para 43%, 2,4% e 2% nos dois anos posteriores, respectivamente.

No que se refere aos cursos analisados, dos cinco considerados, três continuaram sendo ocupados majoritariamente por brancos (Arquitetura, Direito e Medicina), enquanto Serviço Social e Psicologia foram ocupados, em sua maioria, por estudantes pardos.

Se observarmos os cursos de maior prestígio (Medicina e Direito), notamos que, embora ainda mantenham a predominância de estudantes brancos, houve significativa ampliação do acesso de estudantes pardos. No curso de Direito, por exemplo, antes da política, a composição era de 50,2% brancos, 28,3% pardos e 14,9% pretos; após a política, passou a ser 44,1% brancos, 43,6% pardos e 6,3% pretos. Já em Medicina, nos dois anos anteriores à política, o perfil era de 63,6% brancos, 18,4% pardos e 10% pretos; após a implementação, esses percentuais passaram a 47,1% brancos, 38,2% pardos e 5,6% pretos.

Com base nisso, podemos argumentar que a política de cotas ampliou a diversidade no acesso aos cursos mais concorridos, sobretudo nos de maior prestígio social, especialmente pela inclusão de um maior número de estudantes pardos. Contudo, representou um retrocesso no ingresso de estudantes pretos, cuja participação apresentou tendência de queda em todos os cursos. A partir desse ponto, analisaremos a dinâmica da democratização nos cursos mais concorridos da UFAM. A seguir, apresenta-se a tabela com os dados.

Tabela 274: Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFAM antes das cotas
Perfil Étnico-racial dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorrido da UFAM antes das cotas

Ano	Cursos	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	N. I	Total
2011	Administração	6	0	9	1	0	217	233
	Medicina	3	0	0	0	0	110	113
	Psicologia	1	1	1	1	1	53	58
	Serviço Social	3	1	8	0	0	86	98
2012	Administração	0	0	0	0	0	232	232
	Enfermagem	0	0	0	0	0	63	63
	Medicina	0	0	0	0	0	120	120
	Psicologia	0	0	0	0	0	58	58

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ecograd (2025).

Com base nesses dados, não podemos definir qual era o perfil étnico racial dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos e nos cursos de maior prestígio social na UFAM nos dois anos antes da política de cotas, visto que dos 975 estudantes que ingressaram

nesses anos, apenas 36 se autodeclararam, ou seja, 3,6%. Porém podemos fazer essa análise após a política.

Tabela 285 Declaração étnico racial dos estudantes dos cursos mais concorridos da UFAM após as cotas
Perfil Étnico-racial dos estudantes ingressantes nos cursos mais concorrido da UFAM depois das cotas

Ano	Cursos	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	N. I	Total
2013	Administração	7	0	17	0	0	196	220
	Direito	6	1	5	0	0	119	131
	Medicina	3	0	1	0	0	110	114
	Psicologia	1	0	4	0	0	53	58
2014	Administração	73	7	224	4	3	32	343
	Direito	55	1	74	2	0	11	143
	Medicina	51	3	62	2	0	11	129
	Psicologia	21	5	32	0	0	6	64
2015	Administração	90	11	164	4	0	5	274
	Direito	55	6	95	1	0	6	163
	Medicina	58	8	58	3	0	10	137
	Psicologia	23	4	47	2	1	2	79
2016	Administração	58	13	149	5	2	0	227
	Enfermagem	17	0	37	1	1	0	56
	Medicina	52	6	54	1	1	0	114
	Psicologia	15	4	38	1	0	0	58
2017	Administração	59	9	147	5	1	0	221
	Direito	36	8	87	1	0	0	132
	Enfermagem	14	2	40	1	0	0	57
	Medicina	40	9	67	2	0	0	118
2018	Administração	63	9	135	5	0	0	212
	Direito	38	2	80	1	1	1	123
	Enfermagem	14	0	37	0	0	0	51
	Medicina	42	4	65	3	0	0	114

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ECOGRAD(2025).

Com base nesses dados, podemos observar que a maioria dos estudantes que ingressaram nos cursos mais concorridos da UFAM se autodeclarou parda. Dos 3.338 ingressantes nesses cursos, entre 2013 e 2018, cerca de 1.719 eram pardos (51,4%), seguidos por 891 brancos (26,6%), 112 pretos (3,3%), 44 amarelos (1,3%), 10 indígenas (0,2%) e 562 (16,8%) que não informaram sua cor ou raça.

Além disso, constatamos que as categorias preta e indígena, público-alvo da política, permanecem sub-representadas. Outra tendência observada é que a diversificação do ingresso nos cursos mais concorridos se amplia até 2015, mas sofre retração a partir de 2016, com queda do número de estudantes em todas as categorias, inclusive no total de ingressantes.

No que diz respeito ao perfil dos estudantes dos cursos de maior prestígio social (Direito e Medicina), ambos passaram a ser preenchidos majoritariamente por estudantes pardos, assim como os de menor prestígio (Administração, Enfermagem e Psicologia).

Comparando 2014 a 2018, notamos a ampliação da participação de pardos, pretos e indígenas nesses cursos, ainda que de forma desigual. Em Medicina, esses percentuais eram, em 2014, de 48% (pardos), 2,3% (pretos) e 0% (indígenas), chegando em 2018 a 57%, 3,5% e 2,6%, respectivamente. No curso de Direito, em 2014, os números eram 51,7% (pardos), 0,6% (pretos) e 0% (indígenas), alcançando em 2018 65%, 1,6% e 0,6%, respectivamente.

Já nos cursos de menor prestígio, identificam-se efeitos adversos. Em Administração, por exemplo, houve ampliação da participação de estudantes pretos, mas redução entre pardos e indígenas. Em 2014, os ingressantes eram 65,3% pardos, 2% pretos e 0,87% indígenas; em 2018, esses percentuais passaram a 63,6%, 4,2% e 0%, respectivamente. No curso de Psicologia, verificamos o aumento da participação de estudantes pardos, mas redução da de pretos e ausência de indígenas. Em 2014, os ingressantes eram 50% pardos, 7,8% pretos e nenhum indígena; em 2018, passaram a 65%, 6,8% e nenhum indígena. No curso de Enfermagem, em 2016 os ingressantes eram 66% pardos, nenhum preto e 1,7% indígenas; em 2018, registraram-se 72,5% pardos, sem a presença de pretos ou indígenas.

De forma geral, os dados demonstram que os estudantes pardos foram os principais beneficiados na UFAM, enquanto os indígenas tendem a desaparecer em alguns cursos. Isso nos leva a considerar que a configuração da política, ao agrupar indígenas, pretos e pardos em uma mesma categoria de concorrência, pode ter contribuído para a exclusão daqueles que também são público-alvo da ação afirmativa.

Com base na análise das três universidades, é possível afirmar que a política de cotas contribuiu, sobretudo, para a democratização das instituições, ampliando a diversidade e a inclusão, especialmente nos cursos de maior prestígio social, com destaque para o aumento da participação de estudantes pardos na UFMT e na UFAM.

Todavia, também é possível concluir que a política de cotas não proporcionou maiores oportunidades de ingresso, nos cursos mais concorridos, para estudantes pretos e indígenas na UFMT e na UFAM. No caso da UFPA, o efeito foi ainda mais restritivo, pois a política não

resultou em aumento da diversidade: após sua implementação, verificamos a ampliação da presença de estudantes brancos e redução da participação de estudantes pardos.

4.4 Democratização para além do acesso: a permanência e a cultura universitária como pontos de tensionamento e focalização

Conforme vimos na seção 2 desta pesquisa, a democratização do ensino superior, precisa ser pensada para além do acesso. No processo de democratização do ensino superior no Brasil, compreendemos que o acesso constituiu a primeira face desse movimento.

Contudo, à medida que estudantes das classes populares e minorias étnico-raciais passaram a adentrar o sistema, tornou-se necessário pensar em medidas que assegurassem não apenas o ingresso, mas também a permanência e o êxito acadêmico. Somente assim o ensino superior poderá ser considerado, de fato, democrático.

É justamente nesse contexto que as discussões sobre políticas de permanência ganham centralidade, suscitando tensionamentos em torno da temática. Portanto, neste tópico analisaremos as políticas de permanência desenvolvidas pelas três universidades do PROCAD, com a finalidade de mapear essas iniciativas e discutir os aspectos que abarcam no âmbito institucional, bem como suas possibilidades e limites. Para tanto, iniciaremos pelo mapeamento das políticas institucionais desenvolvidas pela Universidade Federal do Pará.

Quadro 17: Política de permanência da UFPA

Ações de permanência da UFPA		
Tipo	Ações	Público-alvo
Moradia	Casas estudantis.	Estudantes da graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
Auxílio Financeiro	Auxílio permanência Auxílio moradia; Auxílio Kit PCD, Auxílio Promisaes, PROBAC,	Estudantes da graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica; estudantes indígenas e quilombolas e pertencentes a populações tradicionais; estudantes com deficiência; estudantes estrangeiros; a estudantes que desejam desenvolver monitorias em atividades de auxílio a estudantes com deficiência.
Acadêmico	PNCA-curso de nivelamento; PROCAD; Apoio pedagógico	Estudantes da graduação; Para estudantes que estejam com dificuldades de organização do tempo e da agenda para os estudos.

Alimentação	Auxílio Taxa zero; Restaurante Universitário	Estudantes da graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
Apoio psicológico	Plantão Psicológico	Estudantes de todo Campi.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pelo site da UFPA (2025).

Com base nesse quadro, verificamos que as políticas de permanência estudantil da UFPA são bastante amplas, pois englobam alimentação, moradia, transporte, apoio pedagógico a estudantes com dificuldades, acompanhamento psicológico, auxílios financeiros, apoio psicossocial, aquisição de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência, aquisição de materiais didáticos, auxílios específicos para indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e pessoas com deficiência, além de apoio destinado a estudantes que possuem filhos.

É importante ressaltar que a maioria dessas políticas, na UFPA, assume a forma de auxílios financeiros e se destina prioritariamente a estudantes que atendem aos critérios estabelecidos em edital, sobretudo aqueles em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Entretanto, a instituição também adota medidas voltadas à melhoria do desempenho acadêmico, que extrapolam a dimensão financeira. Nesse sentido, destacam-se o PROCAD, voltado ao acompanhamento acadêmico, e o Programa de Cursos de Nivelamento da Aprendizagem (PNCA), que oferece nivelamento em Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e áreas das Engenharias.

No caso do PROCAD, um dos mecanismos utilizados para o acompanhamento discente são os programas de tutoria por pares. Neles, um(a) estudante em nível mais avançado no curso, com bom desempenho acadêmico, assume o papel de tutor(a), fornecendo apoio aos(as) discentes da graduação. Além do suporte acadêmico, o(a) tutor(a) orienta sobre eventos, oportunidades e rotinas institucionais que possam auxiliar no percurso acadêmico dos(as) estudantes atendidos(as) pelo projeto (UFPA, 2023).

Entre os benefícios do programa, destacam-se: a melhoria do rendimento acadêmico dos(as) discentes tutorados(as); a integração entre estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento; o acolhimento das necessidades pedagógicas dos ingressantes; o incentivo ao uso de práticas pedagógicas que tornem o ensino mais dinâmico e efetivo; e a oportunidade para que tutores(as) e demais acadêmicos(as) reflitam sobre os processos de inclusão e sobre a importância da diversidade na universidade (UFPA, 2023).

No que se refere ao PNCA, em funcionamento desde 2011, o programa evoluiu em termos metodológicos e tecnológicos para atender ao crescente número de calouros. Seu objetivo geral é fortalecer a formação em ciências básicas, proporcionando melhor desempenho acadêmico, garantindo a integralização curricular em tempo hábil e, sobretudo, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, que resulte em maior qualidade na formação profissional.

De modo geral, as políticas de permanência da UFPA priorizam estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica. Efetivamente, tais políticas contribuem para que aqueles em condições mais precárias tenham acesso a auxílios que possibilitem sua permanência na universidade e a conclusão de seus respectivos cursos.

Além disso, as iniciativas voltadas ao acompanhamento acadêmico desempenham papel fundamental não apenas na melhoria do rendimento dos estudantes, mas também na qualidade de sua vivência institucional, ao promover maior integração às dinâmicas acadêmicas da universidade. A UFMT, por sua vez, também dispõe de um conjunto de políticas institucionais que abrangem diferentes áreas, conforme demonstra a tabela a seguir:

Quadro 18: Política de Permanência UFMT

Ações de Permanência da UFMT		
Tipo	Ações	Público-alvo
Moradia	Programa PAI; moradia estudantil.	estudantes de baixa renda que vêm de outros municípios.
Auxílio Financeiro	Auxílio moradia; Auxílio material pedagógico, Auxílio evento; Auxílio Emergencial; Auxílio permanência.	estudantes de baixa renda que residem fora do município-sede da UFMT; Estudantes da graduação; estudantes com dificuldades socioeconômicas emergenciais momentâneas e que possuam renda bruta per capita familiar não superior a um salário-mínimo e meio; Estudantes da graduação, estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.
Alimentação	Restaurante Universitário.	Estudantes da graduação.
Acadêmico	Programa de Acompanhamento Acadêmico; Monitoria Inclusiva.	Estudantes em vulnerabilidade socioeconômica; estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais, quilombolas, indígenas.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pelo site da UFMT

Entre essas medidas destacam-se os auxílios financeiros, além de moradia, alimentação, acompanhamento pedagógico e apoio para participação em eventos científicos. O público-alvo dessas políticas é composto prioritariamente por estudantes de graduação regularmente matriculados em cursos presenciais e que comprovem vulnerabilidade socioeconômica, conforme critérios definidos em edital.

Adicionalmente, a universidade mantém políticas institucionais voltadas exclusivamente a estudantes com deficiência, como o programa de monitoria inclusiva. Essa ação tem como finalidade apoiar, desenvolver e acompanhar atividades voltadas a discentes da graduação presencial com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, além de estudantes indígenas, quilombolas ou vinculados a programas de ação afirmativa.

Convém destacar, ainda, o Programa de Acompanhamento Estudantil desenvolvido pela instituição, que se diferencia por não se restringir ao caráter financeiro, mas se concentrar nas dimensões acadêmica, pedagógica e de vivência institucional, ainda que esteja vinculado à política de assistência estudantil. Os objetivos dessa política são diversos, entre os quais se destacam:

1. Ampliar as condições de permanência e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico;
2. Implementar acompanhamento processual, visando o desenvolvimento psicossocial e acadêmico do estudante nos espaços da universidade e vivenciais;
3. Utilizar o processo de acompanhamento acadêmico como dispositivo para triagem interventiva, visando a identificação dos problemas e das dificuldades, de modo a possibilitar as orientações e intervenções individuais ou coletivas;
4. Intervir nas situações que produzam dificuldades no desempenho acadêmico, oferecendo condições para a transposição de barreiras que ocasionam os índices de evasão e retenção universitária;
5. Consolidar e analisar dados e informações obtidas durante o processo do acompanhamento acadêmico, utilizando como parâmetro os indicadores de rendimento, reprovação e as considerações dos atores sociais envolvidos, formulando avaliações quanti-qualitativas;
6. Colaborar no aperfeiçoamento e formação profissional de estagiários, buscando a execução das atividades no âmbito multiprofissional e no campo da Assistência Estudantil (UFMT, 2020, p. 19).

Dentre os grupos dos estudantes alvo dessa estão aqueles vinculados à assistência estudantil, no quais os

1. Estudantes com desempenho acadêmico inferior a 70% e superior a 30% do número de disciplinas matriculadas no período letivo e sem reprovação por média e falta (RMF) e/ou falta (RF);
2. Estudantes com desempenho acadêmico igual ou superior a 70%, que entraram na assistência estudantil no ano/semestre letivo;
3. Estudantes Indígenas e Quilombolas;
4. Estudantes com desempenho acadêmico igual ou inferior a 30% que mediante justificativa fundamentada e com documentação comprobatória com motivações que causaram baixo rendimento (Velasco *et.al*, 2019, p. 10).

Entre as estratégias adotadas pela UFMT para promover o acompanhamento estudantil, destacam-se o atendimento individual, realizado por meio da elaboração de um plano de atendimento personalizado a partir de entrevistas com os estudantes. Além disso, foram

implementadas oficinas temáticas, com até 15 participantes, oficinas de habilidades acadêmicas básicas, oficinas de empatia e grupos focais.

De modo geral, tais medidas buscam oferecer suporte material e acadêmico para que os estudantes, especialmente aqueles em maior vulnerabilidade socioeconômica, possam ingressar, permanecer e construir uma trajetória de sucesso na universidade.

No que se refere à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), esta também desenvolve um conjunto de ações voltadas à permanência e ao êxito acadêmico dos estudantes que nela ingressam. A seguir, apresenta-se uma tabela com o mapeamento das iniciativas implementadas pela instituição.

Quadro 19: Políticas de Permanência UFAM

Ações de Permanência da UFAM		
Tipo	Ações	Público-Alvo
Moradia	Auxílio moradia; residência universitária.	discente que passou a residir na cidade do <i>campus</i> exclusivamente para cursar graduação e que mantenha a condição de inquilinato.
Auxílio Financeiro	Auxílio internet; Auxílio inclusão digital; Auxílio FORCETEC; Auxílio MATDAC; Auxílio Calouro; Auxílio óculos; Bolsa Permanência.	Estudantes socioeconomicamente vulnerável e matriculados em cursos de graduação regular presencial, Estudantes dos cursos de específicos como por exemplo Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, etc.; destinado aos estudantes que estejam no primeiro ou segundo semestre no curso, ingressantes por cota de renda; estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica das instituições federais de ensino superior, em especial os indígenas e quilombolas.
Suporte psicológico	Atendimento Psicológico de bubuia.	Respectivamente, Estudantes em sofrimento psicológico; e estudantes da universidade em geral.
Fórum	Fórum de Assistência e Permanência Estudantil.	Estudantes da graduação regular presencial, educação à distância e pós-graduação da UFAM.

Fonte: Elaboração Própria com base nos dados do site da UFAM(2025).

Com base nessa tabela, percebemos que as ações de permanência da UFAM abrangem diversas áreas, como moradia, alimentação, apoio à participação em eventos tecnológicos, esportivos, acadêmico-políticos e culturais, atividades formativas e científicas, aquisição de

materiais didáticos e de óculos, apoio psicológico e suporte a estudantes com filhos. Entre os principais mecanismos de permanência destacam-se os auxílios financeiros.

Cumprе ressaltar, ainda, o Fórum de Assistência e Permanência Estudantil, que se diferencia por não se restringir à perspectiva financeira, mas por priorizar a participação discente nos processos de tomada de decisão acerca das ações de permanência que lhes dizem respeito. Além disso, há o espaço denominado *De Bubuia*, voltado ao descanso, ao relaxamento e à vivência entre os estudantes.

De modo geral, observamos que, nas três universidades, as políticas institucionais de permanência estão fundamentadas na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), da qual advém o financiamento das iniciativas.

Por essa razão, as ações desenvolvidas nas três instituições abarcam áreas semelhantes e têm público-alvo coincidente, uma vez que a política nacional estabelece as diretrizes para as políticas institucionais. Para evidenciar essa questão, destacamos os programas que compõem o PNAES e definem as áreas em que a assistência estudantil deve atuar.

Quadro 20: Programa Nacional de assistência estudantil

Programas que compõe a assistência estudantil	
Programa	Área contemplada
PAE-Programa de Assistência Estudantil	Oferece benefícios diretos aos estudantes para moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico e acesso a estudantes com deficiência.
PBP-Programa de Bolsa Permanência	Oferece auxílio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com foco em indígenas e quilombolas, visando reduzir a evasão estudantil.
PASES-Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior	Garante condições para a oferta de alimentação saudável, adequada e subsidiada nas instituições federais. Prevê alimentação gratuita para estudantes do PAE.
PEM-Programa Estudantil de Moradia	Assegura condições dignas de moradia para prevenir a evasão.
PATE-Programa de Apoio ao Transporte do estudante	Oferece transporte gratuito a alunos que morem em regiões sem disponibilidade de transporte público para acesso regular a suas instituições de ensino.
Incluir-Programa incluir de acessibilidade na Educação	Destina-se a implantar e consolidar núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno das pessoas com deficiência às instituições federais de ensino.
PROPEPE-Programa de Permanência Parental na Educação	Cria infraestruturas para mães e pais estudantes deixarem seus filhos menores de 6 anos de idade em espaços com atividades lúdico-pedagógicas.
PAB-Programa de Acolhimento nas Bibliotecas	Oferece salas e espaços adequados para estudo e pesquisa em bibliotecas, com funcionamento 24 horas por dia.
PAS-Programa de Atenção à saúde Mental dos Estudantes	Promove a cultura do cuidado no ambiente estudantil por meio da melhoria das relações entre estudantes,

Programas que compõe a assistência estudantil	
Programa	Área contemplada
	professores e servidores técnico-administrativos das instituições federais de ensino.
PROMISAES-Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior	Apoia estudantes estrangeiros recebidos em programas de cooperação técnico-científica e cultural com países com os quais o Brasil mantenha acordos educacionais ou culturais.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados no site do MEC (2025).

Com base nessas informações, podemos afirmar que as políticas de permanência da UFPA, UFMT e UFAM seguem as diretrizes nacionais. No que se refere ao público-alvo, as três universidades definem, em linhas gerais, os estudantes matriculados na graduação presencial que comprovem situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Esse critério também está em consonância com as diretrizes nacionais, que priorizam estudantes em condições de vulnerabilidade e que necessitam de apoio para assegurar sua permanência e a conclusão dos estudos.

Evidencia-se que tais políticas são fundamentais para estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica, pois buscam apoiá-los em diferentes dimensões de sua vida — material, acadêmica, social e psicológica.

Dessa maneira, favorecem uma inclusão mais efetiva no espaço acadêmico, garantindo a permanência, promovendo melhor desempenho e possibilitando uma trajetória de sucesso no ensino superior. Em consonância com essa perspectiva,

De acordo com os objetivos propostos em consonância com PNAES/2010, de democratizar as condições de permanência na educação superior pública federal e reduzir as taxas de retenção e evasão contribuindo para a conclusão do ensino superior com êxito, os programas assistenciais estudantis de modo geral pode ser considerado uma política social à medida que se caracteriza como uma forma de proteção socioeconômica direcionado aos discentes de baixa renda das instituições públicas de ensino superior, visto que ela surge, assim como grande parte das políticas públicas brasileiras, decorrentes do reconhecimento da desigualdade social presente em nossa sociedade, que influenciam de modo direto e indireto no acesso e permanência dos estudantes no ensino superior, concedendo aos indivíduos, elementos que proporcionem maior proteção e autonomia fruto de reivindicações sociais (Pinheiro, 2016, p.5-6).

No entanto, identificam-se algumas contradições nas políticas de permanência implementadas, tanto pela forma como são concebidas quanto pelo modo como são consolidadas, e que precisam ser discutidas. Entre elas, destacam-se o seu real alcance, bem

como o caráter assistencialista e focalizado, que, em certa medida, acaba por promover uma inclusão excludente.

No que se refere ao alcance, observa-se que tais políticas não contemplam todos os estudantes que delas necessitam, uma vez que a quantidade de auxílios ofertados é ínfima se comparada ao número de discentes das universidades. Isso obriga as instituições a promoverem um ranqueamento das vulnerabilidades estudantis para definir quem tem prioridade de atendimento, o que, na prática, faz com que essas políticas se configurem mais como um privilégio do que como um direito dos estudantes.

Como forma de evidenciar essa limitação, optamos por analisar a oferta de assistência nas universidades e quantificar os estudantes contemplados nas três instituições, conforme demonstram as tabelas a seguir.

Tabela 296:Quantidade de alunos assistidos pelos programas da assistência e acessibilidade estudantil UFPA, UFMT e UFAM- (2024)

Quantidade de alunos assistidos pelos programas da assistência e acessibilidade estudantil UFPA- (2023)	
Programa	Alunos assistidos
Programa permanência	5.199
Programa casa estudantes universitários	271
Programa Bolsa Permanência	1.752
Programa estudante Convênio de graduação	3
Programa de Apoio Pedagógico	1.440
Programa Estudante Saudável	356
Programa Rede de Apoio Psicossocial	1.182
Programa de Bolsa de atividade Acadêmica	227
Programa de Acessibilidade	301
Total de assistência estudantil	10.731
Total de estudantes atendidos	6.443
Quantidade de alunos assistidos pelos programas da assistência UFMT- (2024)	
Auxílio Permanência	995
Programa Bolsa Permanência	31
Auxílio Moradia	245
Restaurante Universitário	9.989
Casa universitária	20
Programa de Acompanhamento Acadêmico	1563
Programa de Apoio à Inclusão e Monitoria Inclusiva	29
Total (sem o restaurante)	2.883
Quantidade de alunos assistidos pelos programas da assistência UFAM (2024)	
Auxílio Acadêmico	1.423
Auxílio Alimentação Emergencial	238
Auxílio Calouro	54
Auxílio Creche	1
Auxílio Curumim-Cunhantã	81
Auxílio Emergencial	44
Auxílio FORCETEC	1
Auxílio Inclusão Digital	351
Auxílio MATDAC	2
Auxílio Moradia	309
Auxílio Óculos	56

Residência Universitária	13
Monitoria	26
Restaurante Universitário (refeições servidas)	1.762.815
Total (sem o restaurante)	2.599

Fonte: Anuário estatístico 2024-UFPA e UFMT
painel de transparência de assistência estudantil, UFAM

No caso da UFMT, o número de estudantes contemplados com auxílios de permanência foi de 2.883, em um universo de 13.731 matriculados em 2024, o que evidencia o alcance limitado da política. Situação semelhante ocorre na UFAM, onde 2.599 estudantes foram atendidos, embora a instituição registrasse aproximadamente 29.895 matrículas.

Entre as políticas implementadas, a de maior abrangência é o restaurante universitário: na UFMT, alcançou cerca de 72,7% dos estudantes; já na UFAM, não foram divulgados dados sobre o número de beneficiários, mas apenas o total de refeições servidas (café, almoço e jantar), que somaram 1.762.815.

É justo afirmar que o alcance das políticas de permanência nas três instituições é limitado. Contudo, é necessário enfatizar que tais políticas são financiadas principalmente pelo PNAES e pelo PPB, cujos recursos estão muito aquém das reais necessidades das universidades. Além disso, outro ponto limitante, para além do alcance, é o caráter excludente dessas políticas, uma vez que se destinam prioritariamente aos estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica. Isso transforma a permanência em um benefício assistencialista, e não em um direito de todos os estudantes que necessitam.

Não se trata, aqui, de oposição ao atendimento dos mais vulneráveis, mas da defesa da ampliação dessas políticas, de modo a contemplar todos os estudantes que demandam apoio para garantir sua permanência no ensino superior.

Nesse sentido, além de atender a todos os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social, a assistência estudantil deve consolidar o direito à permanência de maneira universal, visto que as dimensões de assistência estudantil são amplas, e as demandas estudantis são variadas, que lançam desde os discentes que ingressam na universidade por políticas afirmativas e estudantes de baixa renda - uma vez que sua capacidade intelectual e de formação básica, assim como comprovações por meio de triagens socioeconômicas já foram identificadas e analisadas no processo seletivo de acesso à universidade, portanto deixar de apoiar esses discentes que ingressaram por políticas afirmativas e sinalizando baixa renda familiar seria uma perda irreparável- quanto aqueles que ingressam por meio de processo seletivo normal, que são excluídos dos programas de assistência ao discente pela seletividade de condicionalidades econômicas. Visto que deixam de participar das várias ações de assistência estudantil, que são consideradas prioridades apenas aos participantes em vulnerabilidade econômica (Pinheiro, 2016, p. 14).

De fato, a forma como são estruturadas as políticas e a forma como são definidos o público-alvo, obriga basicamente as universidades a fazerem um ranqueamento de vulnerabilidade, ou seja, não significa que não receberam, ou melhor, não eram vulneráveis, só que existiam pessoas ainda mais vulneráveis. Tudo isso aponta para uma grande contradição, cujo objetivo é a inclusão; porém, acabou por excluir tal aspecto. Em consonância a isso:

Portanto, embora o discurso institucional que envolve a política de assistência estudantil apontar em direção da inclusão social pela educação, da redução das desigualdades sociais e regionais, e conclusão do ensino superior com êxito como objetivos fundantes, a política apresenta um forte apelo ao mecanismo assistencial e paliativo, que mantém o indivíduo na condição de assistido, beneficiário ou favorecido por meio de um processo seletivo e dispêndios de auxílios financeiros que em quantidade, não há para todos que necessitam. O discente não é visualizado como usuário detentor de direitos conquistados, cidadão consumidor e gestor de um serviço a que tem direito. A perspectiva de proteção social das políticas sociais necessariamente deve ter sua concepção ampliada, para “além daqueles que precisam”, discutindo-a como um bem público para a sociedade, e não somente para os pobres (Pinheiro, 2016, p. 10).

E, nesse caso, não se trata apenas dos pobres, mas dos mais pobres. Além disso, é necessário que as ações de permanência abarquem outros modelos, para além dos auxílios financeiros. De fato, já se vislumbram iniciativas nesse sentido nas três universidades, como, por exemplo, as monitorias inclusivas destinadas a pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas, bem como o acompanhamento acadêmico. No entanto, é preciso reiterar que tais ações ainda se destinam, em grande medida, aos estudantes vinculados a algum tipo de auxílio.

Portanto, com a entrada de novos públicos, repensar a universidade em outros aspectos torna-se fundamental para proporcionar melhor vivência institucional e maior identificação dos estudantes com os espaços acadêmicos. Nesse sentido, Mayorga (2012) afirma:

É inegável que a ampliação de recursos financeiros aos estudantes negros e pobres através da bolsa é algo fundamental para que eles sustentem sua presença e participação nos cursos e espaço universitário, sem terem que se dividir entre trabalho e estudo, o que traz muitos obstáculos, como vimos, à sua formação. Contudo, os problemas que esses estudantes vivenciam no cotidiano da universidade vão além de questões exclusivamente econômicas. Ficou evidente, entre muitas instituições federais de ensino superior que adotam alguma política de acesso diferenciada, a presença de propostas muito semelhantes entre si, com a concepção de permanência fundamentada em um caráter estritamente econômico. Diante disso, destacamos que a mudança do perfil social e étnico-racial dos alunos das universidades não exige exclusivamente alterações de caráter quantitativo, como o aumento do número de bolsas ou de refeições servidas nos restaurantes universitários. A alteração do perfil discente das universidades exige mudanças estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição, adequações a novas demandas e exige também inovação, invenção e criatividade para a criação de propostas que contemplem a especificidade

dos estudantes cotistas sem marginalizá-los pelo rótulo da “carência” (Mayorga, 2012, p.274)

Em outras palavras, é preciso repensar a universidade em sentido estrutural e cultural, em especial, de uma forma que consigam abarcar a diversidade que as políticas afirmativas de acesso trouxeram para as Universidades. E, entre alguns caminhos possíveis, Mayorga (2012) destaca:

[...] sensibilização da universidade, em seus diversos âmbitos, para lidar e se implicar com a diversidade: seja através de campanhas internas e externas de sensibilização, mobilização e informação; abertura de editais específicos no âmbito da graduação, da pesquisa e da extensão que recebam estudantes negros e pobres; programa de formação para a diversidade do corpo discente, docente e técnico-administrativo; promoção de debates públicos sobre as temáticas da democratização da universidade e das diversidades social, cultural, racial e sexual; eventos culturais e esportivos; ampliação de programas de intercâmbio e outros. Além disso, a presença de uma ouvidoria que possa dar encaminhamentos necessários a situações de violência, discriminação e humilhação vivenciadas pelos estudantes pode ser um importante canal de diálogo entre administração da universidade e estudantes; b) apoio à formação acadêmica dos estudantes de negros e pobres via cursos de leitura e escrita acadêmica; cursos de informática; idiomas; identificação de disciplinas nos cursos diversos que exigem programas de monitoria mais intensivos e extensivos, em horários plurais e não somente concentrados no turno diurno; c) bolsas de permanência, moradia e alimentação; d) valorização afirmativa de trajetórias e identidades de estudantes negros e pobres. (Mayorga, 2012, p. 275).

Com base nessas considerações, podemos perceber que as três universidades estão caminhando na construção de um espaço universitário mais inclusivo. Isto é, os relatórios de permanência das três universidades evidenciam um compromisso institucional com a permanência estudantil, seja pelas políticas implementadas, seja por projetos desenvolvidos pelos próprios técnicos, como o *De Bubuia* na UFAM, ou ainda pelos fóruns voltados ao debate sobre a permanência no ensino superior.

Todavia, é importante ressaltar que, embora atualmente as políticas de permanência se apresentem como um compromisso institucional, elas são fruto de longas lutas. Barbosa (2009, p. 62) destaca que, ao longo da criação e do desenvolvimento político, econômico e social das universidades no Brasil, diversos segmentos sociais — entre eles a base estudantil, os docentes e representantes do sistema educacional — travaram embates para garantir uma educação de qualidade e a melhoria do ensino público. Entre essas conquistas, assegurar a assistência estudantil representou um avanço significativo no acesso à universidade.

Dentre as principais entidades que se engajaram pela efetivação da assistência estudantil, destacam-se o Fonaprace (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis),

a Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), a UNE (União Nacional dos Estudantes) e a Sence (Secretaria Nacional da Casa do Estudante) (Araújo; Bezerra, 2007).

Ressaltamos, portanto, que, apesar dos avanços e conquistas no âmbito da assistência estudantil — como o PNAES e o PBP —, ainda há um longo caminho a percorrer. Isso se torna evidente quando observamos o alcance limitado dessas políticas e seu caráter focalizado. Entre os desafios, conforme aponta Imperatoti (2017), está o fato de que a assistência estudantil, no contexto do PNAES, é reconhecida apenas nas Ifes, deixando de fora outras instituições de ensino superior.

Soma-se a isso a necessidade de refletir sobre a definição do público-alvo, estabelecido exclusivamente a partir de critérios de renda. Cabe questionar até que ponto apenas a renda expressa as vulnerabilidades sociais e se esse parâmetro é adequado às diferentes realidades brasileiras.

Outro desafio destacado por Imperatoti (2017) refere-se à escassez de dados sobre as ações de assistência estudantil. As informações disponíveis são fragmentadas, geralmente divulgadas pelas próprias instituições ou em estudos de caso. Por isso, faz-se necessário criar bancos de dados específicos para o programa, ampliando também os registros sobre a eficácia das políticas de permanência, a fim de conhecer o impacto no desempenho acadêmico dos estudantes atendidos, uma vez que o objetivo central é assegurar sua permanência e diplomação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou responder de que modo a política de ação afirmativa contribui para a democratização do ensino superior em três universidades: a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), instituições que integram o PROCAD-Amazônia. A escolha recaiu sobre essas universidades justamente por assumirem o compromisso de fortalecer a pós-graduação na Amazônia e de produzir conhecimentos sobre as relações raciais e os povos tradicionais da região, aspecto que dialoga diretamente com esta investigação.

A pesquisa pautou-se na tese de que a política de ação afirmativa contribui para a democratização do ensino superior na Amazônia, sobretudo ao configurar-se como mecanismo fundamental de acesso, inclusão, participação e diversidade institucional da classe trabalhadora, em especial da população negra, considerando o modelo de sociedade e de sociabilidade burguesa em que vivemos. Contudo, em termos de democratização, reflete, no máximo, os ideais de uma democracia representativa, visto que a atual conjuntura societária funciona como limitador da democracia substantiva e, conseqüentemente, da democratização do ensino superior, uma vez que esta implicaria acesso universal e não restrito, como ocorre atualmente.

O estudo foi estruturado em três seções, cada qual contemplando um aspecto da discussão, orientadas pelo método do materialismo histórico-dialético. A escolha desse método decorreu da compreensão de que a política educacional, em especial a política de ação afirmativa e o processo de democratização do ensino superior, insere-se em um contexto societário orientado pela lógica capitalista, marcado por divisões, antagonismos e disputas de classes e segmentos de classe, permeado por contradições.

Além disso, compreendemos que, para além da classe, existe outro marcador social, a raça, que orienta as dinâmicas das políticas educacionais, os discursos sobre democratização do ensino superior e as formas de acesso a ele.

Elaboramos, portanto, discussões que buscaram compreender as ações afirmativas e a democratização a partir da noção de totalidade. Por totalidade, entendemos o modelo de sociedade em que vivemos, a atual conjuntura do capital e as dinâmicas que este engendra no campo educacional.

Nesse contexto, compreendemos a educação como um território em que as disputas de classe e raça se manifestam, repercutindo nas concepções educacionais, nos direcionamentos das políticas públicas e no acesso à escola e ao ensino superior. Desse modo, destacamos como as dinâmicas de raça e classe produzem um cenário de profunda desigualdade no acesso à

educação, sobretudo no ensino superior, evidenciando a necessidade de políticas de democratização, em especial das ações afirmativas, que constituem o foco desta tese.

Definimos o racismo como elemento essencial para contextualizar as disputas entre segmentos da classe trabalhadora, ressaltando-o como parte estruturante da sociedade e das relações nela estabelecidas. Evidenciamos, assim, como indivíduos de uma mesma classe podem concorrer entre si, sobretudo em torno do acesso ao ensino superior.

Demonstramos ainda que a questão racial, ou mais precisamente o racismo, aprofunda a condição de exploração da população negra e, além disso, potencializa a exclusão e a marginalização desse grupo em espaços como o ensino superior.

Discutimos também o sentido e o significado da democratização do ensino superior, buscando compreender como um espaço acessado por apenas uma parcela da população pode ser considerado democrático. Partimos do entendimento de que a democratização é pautada em um ideal de democracia, sendo esse ideal justamente o que sustenta o discurso de democratização em um cenário marcado por profundas desigualdades.

Nessa perspectiva, analisamos as concepções de democracia, estabelecendo um paralelo entre a democracia antiga e a moderna, e concluímos que o discurso e as práticas de democratização se fundamentam nos princípios da democracia representativa, cuja finalidade é tornar o ensino superior mais representativo da população brasileira, e não promover a oferta universal de acesso a ele.

Assim, definimos que a democracia não pode realizar-se plenamente na modernidade, visto que só seria possível em outra forma de organização social, a qual Pogrebinski (2007, p. 56) define como “a comunidade real fundada em uma livre associação de homens igualmente livres”. Logo, se a verdadeira democracia não pode existir nesse contexto, a verdadeira democratização também não. Isso porque a democratização efetiva do ensino superior envolveria a possibilidade de oferta universal, garantindo o ingresso a todos os que desejassem, e não apenas a alguns, como ocorre no modelo atual.

Com base nessas discussões, compreendemos que as ações afirmativas e a democratização do ensino superior refletem o contexto de disputas em torno da educação, seja entre classes antagônicas, seja no interior da própria classe trabalhadora.

Nesse cenário, a luta negra por acesso à educação evidencia tais disputas, revelando que a política de ação afirmativa e a democratização do ensino superior funcionam como mecanismos de mediação desses conflitos, ao mesmo tempo em que atendem aos interesses da classe dominante, por acomodar as tensões, e da classe trabalhadora, por responder às suas lutas e reivindicações por maior acesso e participação nesse espaço.

Além disso, entendemos que uma democratização enquanto igualdade de oportunidades educacionais para todos, ainda não é possível em nossa sociedade, principalmente porque a desigualdade é base da sociedade capitalista em que vivemos, e o ensino superior manifesta essa característica.

Nesse interim, os discursos democráticos acabam assumindo outras perspectivas, como inclusão, diversificação, representação etc. Sendo assim, modelos de democratização do ensino superior são pensados e construídos de acordo com a realidade educacional de cada sociedade. Na Inglaterra por exemplo, onde diversas universidades são regidas por uma lógica mercadológica, e os estudantes são tidos como clientes, estes precisam pagar uma taxa anual.

Nesse contexto, nos debruçamos na experiência da Universidade de Kingston, para verificarmos as estratégias que a universidade adota, que pudéssemos caracterizar como estratégias de democratização.

Percebemos, no entanto, que o discurso na universidade gira em torno principalmente da inclusão dos estudantes BAME- Pretos, asiáticos e minorias étnicas. As estratégias são voltadas principalmente para melhorar o desempenho desses estudantes, uma vez que a universidade identificou uma lacuna de concessão de diplomas, que se refere a diferença de desempenhos, entre estudantes brancos e pretos, jovens e maduros, mais ou menos carentes.

Dentre as estratégias adotadas pela universidade estão o desenvolvimento de um quadro curricular inclusivo, o desenvolvimento de uma métrica de valor agregado e a criação de uma cultura de igualdade, que consideramos como estratégias justamente porque busca minimizar as desigualdades educacionais de grupos marginalizada. De fato, notamos que Kingston reúne esforços para a construção de uma universidade mais inclusiva, principalmente pela criação de mecanismos que promovam a inclusão e a participação de estudantes pretos, asiáticos e minorias étnicas-BAME, no âmbito da universidade.

Após a análise da experiência da Universidade de Kingston, voltamo-nos para o contexto brasileiro a fim de verificar as estratégias de democratização e identificar quais perspectivas de democratização se desenvolvem no cenário nacional. O primeiro aspecto a ser destacado é o caráter tardio do desenvolvimento do ensino superior no Brasil, bem como o perfil elitista e racista que ele assumiu ao longo dos anos. Apesar de toda a expansão ocorrida, seja na década de 1960, seja no final da década de 1990, o ensino superior permaneceu marcado por profundas desigualdades de acesso.

A constatação dessas desigualdades — de natureza socioeconômica e racial — mobilizou a luta de diversos movimentos sociais pela democratização do ensino superior. Convém destacar que essa democratização esteve centrada, sobretudo, na defesa de um acesso

representativo para diferentes grupos, especialmente aqueles historicamente marginalizados, como a população negra.

Essa discussão em torno da democratização ganhou maior evidência no campo político, sobretudo na primeira década do século XXI, a partir da formulação de políticas de expansão, acesso, permanência e avaliação. Foi nesse contexto que identificamos as perspectivas de democratização do ensino superior no Brasil, as quais se materializaram por meio da ampliação do acesso tanto no setor público quanto no privado, do aumento do número de vagas ofertadas, da inclusão de categorias populares e, conseqüentemente, dos rumos assumidos pela democratização no país. Entre eles destacam-se: a expansão da rede pública e privada de ensino superior, a reestruturação das universidades públicas, a implementação de cotas para grupos sub-representados, a consolidação do financiamento estudantil e a difusão da educação a distância.

Ademais, constatamos, nesse sentido, que a combinação dessas políticas resultou em mudanças significativas no contexto do ensino superior brasileiro, sobretudo no que diz respeito à expansão institucional e ao aumento das matrículas. Em três décadas (2000, 2010 e 2020), o número de instituições de ensino superior mais que dobrou, passando de 1.180 em 2000 para 2.457 em 2020. Considerando a expansão entre instituições públicas e privadas, ambas apresentaram crescimento expressivo: as públicas saltaram de 176 em 2000 para 304 em 2020; já as privadas passaram de 1.004 em 2000 para 2.153 em 2020.

No mesmo período, as matrículas praticamente quadruplicaram, passando de 2.694.245 em 2000 para 8.680.354 em 2020. O aumento nas instituições públicas foi notável, de 887.026 em 2000 para 1.956.352 em 2020. No setor privado, o crescimento foi ainda mais significativo, de 1.807.219 em 2000 para 6.724.002 em 2020.

Houve avanços consideráveis no acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, público-alvo da política de cotas no ensino superior. Em 2011, ano em que a categoria raça/cor passou a ser registrada nas sinopses estatísticas, os dados indicavam que a maioria dos estudantes era branca, cerca de 6.739.689, tanto no ensino superior público quanto no privado.

No caso dos estudantes pardos, pretos e indígenas, os dados revelam crescimento significativo entre 2011 e 2020. Em 2011, o número de estudantes pardos era de 646.014, passando para 2.648.105 em 2020; os estudantes pretos eram 161.185 em 2011 e chegaram a 617.302 em 2020; já os indígenas, que eram 9.756 em 2011, passaram a 47.267 em 2020.

Com base nesses dados, definimos que, em 2020, os estudantes brancos ainda eram maioria no ensino superior; contudo, observa-se avanço expressivo no acesso de pessoas não brancas, tanto no setor público quanto no privado. Ao considerarmos a categoria negra, que

reúne pretos e pardos, constatamos que, em 2020, este grupo se tornou maioria entre os estudantes do ensino superior.

Além do perfil étnico-racial, o perfil socioeconômico dos estudantes também se transformou. Os dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior revelam que, em 1996, 44,3% dos estudantes pertenciam a famílias com renda mensal de até um salário mínimo e meio. Em 2018, esse percentual alcançou 70,2%, o que demonstra que pessoas com menor poder aquisitivo já constituem maioria nessas instituições, enfraquecendo o estigma de instituições elitistas.

Com base nessas discussões e constatações, definimos que o acesso constituiu a primeira face da democratização do ensino superior brasileiro. Ou seja, os primeiros esforços de democratização buscaram e lograram ampliar as oportunidades de ingresso para estudantes historicamente marginalizados e de baixa renda. Contudo, as transformações no perfil discente, estas últimas possibilitadas pelas políticas de expansão, ampliação de vagas e inclusão étnico-racial e socioeconômica, trouxeram novos desafios ao processo de democratização, caracterizando aquilo que denominamos como a segunda face da democratização: a permanência.

A inclusão de estudantes oriundos de minorias étnico-raciais e de baixa renda conferiu nova dimensão ao debate sobre democratização: não bastava assegurar o acesso, era necessário criar condições para que esses estudantes permanecessem no ensino superior e concluíssem com êxito seus cursos.

Nesse cenário, as políticas de permanência adquiriram centralidade nos debates sobre democratização do ensino superior e nas lutas de diversos segmentos sociais e entidades (Andifes, Fornaprace, UNE, entre outros) em prol de sua consolidação. Entre as iniciativas nacionais de maior destaque, ressaltamos duas: o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), instituído em 2010, voltado a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, e o PBP (Programa de Bolsa Permanência), direcionado também a estudantes em situação de vulnerabilidade, com especial atenção para indígenas e quilombolas.

Essas políticas são fulcrais para a democratização do ensino superior, pois promovem o apoio à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, permitindo que se mantenham nos cursos, concluam suas trajetórias acadêmicas e evitem a evasão.

Além disso, a análise do processo de democratização, a partir das políticas nacionais desenvolvidas, levou-nos a compreender que, apesar de todo o potencial democrático dessas medidas em termos de acesso e permanência, elas não foram suficientes para assegurar as

mesmas oportunidades educacionais oferecidas a estudantes das camadas mais favorecidas (Krainsk, 2014).

Esse quadro evidenciou que o processo de democratização é complexo, ambíguo e contraditório. Por um lado, tais políticas reduziram desigualdades ao ampliar vagas (REUNI), facilitar o ingresso em diferentes cursos e instituições (ENEM), permitir o acesso ao ensino superior privado (PROUNI e FIES) e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como, por exemplo, em estudantes da rede pública, de baixa renda e de minorias raciais.

Por outro lado, também contribuíram para a precarização e a perda da qualidade do ensino ofertado; para a reprodução das hierarquias entre cursos e universidades, ao direcionar estudantes com melhor desempenho para as instituições de maior prestígio e os demais para cursos de menor valorização social; para a destinação de recursos públicos à rede privada sem garantir educação pública de qualidade; e para a produção de novas desigualdades e hierarquizações, como a desvalorização de diplomas. Ademais, ao focalizarem a política educacional, tais medidas esvaziaram um princípio histórico dos movimentos sociais: a universalização do acesso à educação.

Concluímos, com base nesse cenário, que, embora as políticas de democratização tenham possibilitado avanços expressivos, suas dinâmicas internas, sobretudo a estratificação do acesso segundo a origem social dos estudantes e a manutenção de determinados cursos como espaços socialmente impermeáveis e privilegiados, enquanto os novos ingressantes foram direcionados a cursos de baixo prestígio e fácil acesso (Sá, 2022), evidenciam que a democratização do ensino superior é marcada por contradições, avanços e retrocessos. Nesse sentido, entendemos que vivemos uma democratização possível, considerando o modelo de sociedade e de sociabilidade vigente: conquistas que representaram avanços significativos, mas que apresentam limites que não podem ser ignorados.

Por conseguinte, após a análise do contexto nacional, voltamo-nos para o contexto Amazônico, evidenciando as particularidades que permeiam o discurso de democratização desta e os caminhos percorridos. Nisso, ressaltamos que direcionamos, em torno da Amazônia legal, a compreensão acerca de nove estados brasileiros, destacando o perfil populacional da região e o desenvolvimento tardio do ensino superior na região.

Salientamos que a focalização na região amazônica decorre de suas especificidades, as quais precisam ser consideradas no debate sobre a democratização do ensino superior. A primeira refere-se às disparidades regionais no acesso à educação em relação a outras regiões, sendo que apenas na modalidade EJA a Amazônia apresenta destaque. A segunda relaciona-se

à baixa taxa de escolarização universitária na região, em torno de 19,1%, cerca de oito pontos percentuais abaixo da média dos demais estados.

Constatamos, nessa análise, que a jornada educacional das pessoas na região é marcada por obstáculos tanto na oferta quanto na demanda por vagas. Esses entraves estão, em parte, vinculados às dificuldades de inserção das redes de ensino nas zonas rurais. Além disso, a defasagem no ensino superior pode ser explicada pelas características históricas de seu desenvolvimento na região, inicialmente marcado pela escassez, pela concentração da oferta na iniciativa privada e pela centralização nas capitais.

Ademais, a análise dos dados sobre a expansão do ensino superior na Amazônia, entre 2000, 2010 e 2020, evidenciou algumas transformações, como a expansão e a interiorização, ainda que preservando as características principais: a privatização e a concentração da oferta nas capitais. Exceções são observadas nos estados do Maranhão, Mato Grosso, Rondônia e Pará, que em 2020 apresentavam maior número de instituições no interior do que nas capitais. Tais transformações podem ter sido influenciadas por políticas nacionais como o REUNI, a política de interiorização, o PROUNI e o FIES.

Como resultado, destacamos que o processo de expansão do ensino superior constituiu um movimento fundamental para a democratização na Amazônia, sobretudo por ter ampliado a oferta de vagas e possibilitado maior acesso. A interiorização, por sua vez, representou um processo ainda mais relevante, com significado próprio no contexto amazônico, pois oportunizou a estudantes residentes em áreas distantes das capitais e zonas metropolitanas melhores condições de ingresso nesse nível de ensino.

Contudo, ambos os processos ocorreram, majoritariamente, por meio da rede privada, o que coloca em questão se houve efetiva democratização ou mera massificação do ensino superior. Para avançar nessa reflexão, buscamos avaliar se as populações historicamente excluídas foram, de fato, beneficiadas, investigando o perfil étnico-racial e socioeconômico dos estudantes.

Em uma análise, entre 2011 e 2020, verificamos que, em contraste com o cenário nacional, os estudantes brancos só eram maioria em quatro estados: Acre, Roraima, Maranhão e Mato Grosso, enquanto nos outros cinco os pardos predominavam. A partir de 2020, esse quadro se altera significativamente, revelando que os pardos se tornaram maioria em todos os estados da região. Além disso, observou-se crescimento no número de estudantes em todos os estados, com exceção de Roraima, bem como expressivo aumento da participação de pretos, pardos e indígenas no ensino superior, evidenciando um processo de maior inclusão e diversificação do corpo discente.

Além disso, o estudo do perfil socioeconômico da região Norte, uma vez que não havia dados específicos da Amazônia Legal, demonstrou o aumento da presença de estudantes com renda de até um salário mínimo e da faixa de até um salário e meio. Isso indica maior inclusão de estudantes pobres no ensino superior. Contudo, a democratização no contexto amazônico também exige verificar se os estudantes que ocupam vagas nas universidades da região são oriundos dela, tendo em vista que o Enem e o SISU possibilitam o ingresso de candidatos de outras regiões.

De modo geral, essas discussões nos permitiram caracterizar a democratização na Universidade de Kingston como uma democratização de vivência institucional, pois as ações se voltam, sobretudo, para a melhoria das experiências acadêmicas e sociais dos estudantes no âmbito universitário.

Já no contexto brasileiro e amazônico, definimos a democratização como de afluência institucional, uma vez que as iniciativas estão direcionadas, principalmente, a garantir o acesso de minorias étnico-raciais, de baixa renda e de estudantes oriundos da rede pública ao ensino superior.

Por fim, desenvolvemos nossa análise sobre a contribuição da política de ação afirmativa para a democratização do ensino superior nas três universidades do Procad-Am — UFPA, UFMT e UFAM. Nessa parte da pesquisa, refletimos e analisamos como tais políticas contribuíram para a democratização, considerando os sentidos atribuídos a esse conceito, os objetivos das ações afirmativas, seus êxitos, limites e suas potencialidades para a construção de um ensino superior efetivamente democrático.

Como parte da análise, delimitamos os lócus da pesquisa, conceituamos as ações afirmativas e discutimos a trajetória histórica desse modelo político, tanto em âmbito internacional quanto no Brasil.

De modo particular, destacamos as experiências das três universidades com a implementação dessa política. No caso da UFPA, ao mapearmos as ações afirmativas desenvolvidas e implementadas, constatamos que a instituição foi pioneira no contexto amazônico ao aprovar uma política de cotas em 2005.

Concluimos também que suas ações afirmativas são diversas, contemplando modalidades como reserva de vagas, acréscimos percentuais, sistemas de bonificação e processos seletivos especiais. Além disso, destinam-se a diferentes públicos: estudantes de escolas públicas, indígenas, quilombolas, pretos, pardos, pessoas com deficiência, oriundos de estados da região Norte, bem como imigrantes, refugiados, asilados, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas.

A UFMT possui uma trajetória particular na elaboração e implementação da política de ação afirmativa. O sistema foi aprovado em 2003, mas implementado apenas em 2011, sendo logo em seguida substituído pela política nacional em 2013. Essa demora deveu-se à ausência de financiamento e à responsabilização das unidades acadêmicas pela definição da reserva de vagas, o que gerou resistência e resultou na implementação tardia.

Ao analisarmos as ações desenvolvidas nessa universidade, observamos que se pautam na reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, com percentuais destinados a estudantes de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Destacamos, ainda, que a instituição ampliou recentemente o alcance das ações afirmativas, estendendo-as à pós-graduação. Assim, passou a reservar vagas para estudantes negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis).

No caso da UFAM, a adoção sistemática da política de ação afirmativa ocorre apenas em 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que tornou obrigatória a reserva de vagas em todas as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação.

Nesse sentido, as ações afirmativas da universidade baseiam-se, sobretudo, na reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, conforme previsto na legislação nacional. A instituição também adota um sistema de bonificação para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas situadas no estado do Amazonas. Além disso, mantém ações afirmativas nos programas de pós-graduação para pretos, pardos e indígenas.

Ressaltamos, nesse processo, a importância da luta do movimento negro para a consolidação das ações afirmativas no ensino superior, sobretudo as de caráter racial. Tal luta, travada desde o final do século XX, obteve êxito com a promulgação da Lei de Cotas em 2012.

Destacamos, contudo, que, embora estabelecidas, as ações afirmativas permanecem alvo de contestação, sendo frequentemente atacadas ou alvo de iniciativas voltadas a descaracterizá-las, principalmente as de natureza racial. Esse aspecto ficou evidente na reforma da Lei nº 12.711/2012, realizada em 2023. Essa reforma ampliou o público-alvo, ao incluir estudantes de escolas comunitárias e quilombolas, e alterou o critério de renda mínima, reduzindo-o para um salário mínimo.

Por fim, buscamos desenvolver uma análise sobre as repercussões da política de ação afirmativa no processo de democratização do ensino superior nas três universidades. A investigação considerou o perfil educacional dos estudantes ingressantes nos campi-sede: dois anos antes e dois anos depois da implementação da política (no caso da UFPA e da UFMT) e, na UFAM, no período de 2011 a 2018. Em síntese, interpretamos que o perfil educacional

analisado se refere ao tipo de escola frequentada (pública ou privada), permitindo verificar se a política resultou em mudanças significativas no ingresso estudantil.

A análise realizada no campus-sede da UFPA, em Belém, apontou, em primeiro lugar, a ausência de informações sobre o tipo de escola frequentada pelos estudantes ingressantes nos dois anos anteriores à política nacional. Em segundo lugar, verificou-se que, após a implementação da política, ou seja, em 2013 e 2014, a maioria dos ingressantes no campus de Belém era oriunda da rede privada. Isso nos permitiu concluir que, ao menos nos dois primeiros anos, a política de cotas não contribuiu para a ampliação do acesso de estudantes da rede pública à universidade.

Além disso, sem dúvida, nesses primeiros anos, a política representou um retrocesso para a instituição, que já possuía um sistema de reserva de vagas consolidado. Assim, definimos que, nesse período, a política de cotas não promoveu a democratização, por não possibilitar um acesso mais representativo da sociedade paraense, cuja maioria da população é oriunda de escolas públicas.

A análise realizada no campus-sede da UFMT, em Cuiabá, revelou que, nos dois anos anteriores à política de cotas, a maioria dos estudantes ingressantes era proveniente de escolas públicas, embora a diferença em relação aos da rede privada fosse mínima, inferior a 1%. Após a implementação da Lei nº 12.711/2012, em 2013 e 2014, observou-se a ampliação do ingresso de estudantes oriundos da rede pública, que passou de 50,4% para 63,3%. Em termos de democratização, consideramos que a política nacional contribuiu para que o campus de Cuiabá se tornasse mais representativo da realidade educacional e social do estado do Mato Grosso, composto majoritariamente por egressos da educação pública.

A análise do campus-sede da UFAM, em Manaus, evidenciou que, antes da política nacional, não havia informações disponíveis sobre o perfil educacional dos ingressantes, uma vez que esses dados não constavam nos microdados da educação superior. A partir da política, contudo, os registros passaram a ser disponibilizados, permitindo identificar que a maioria absoluta dos estudantes ingressantes entre 2013 e 2018, cerca de 72%, era oriunda da rede pública. Isso nos possibilita afirmar que o perfil educacional dos ingressantes na UFAM é representativo do perfil dos estudantes do estado.

Além dessa análise, traçamos também o perfil étnico-racial dos ingressantes nessas instituições. No campus de Belém, observamos que a política de cotas provocou reações adversas, como o aumento do número de estudantes sem informação sobre raça ou etnia e a diminuição do ingresso de estudantes público-alvo da política. Definimos, então, que esse

fenômeno pode ter sido reflexo das adaptações institucionais à nova política, considerando que a UFPA já mantinha um sistema de reserva de vagas desde 2008.

Urge esclarecer ainda que, na UFMT, as contribuições foram positivas, resultando na mudança do perfil dos ingressantes: antes da política, a maioria era composta por estudantes que se autodeclaravam brancos; após sua implementação, passaram a predominar os que se autodeclaravam pardos. Além disso, observou-se a ampliação do acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, público-alvo da política, o que nos permite considerar que as cotas aumentaram a diversidade étnico-racial da população do campus de Cuiabá, aproximando-a da representatividade da população do estado.

Na UFAM, a implementação da política de cotas contribuiu para a ampliação da autodeclaração, bem como para o crescimento da presença de estudantes que se identificavam como pardos, pretos e indígenas. Nesse processo, os pardos tornaram-se maioria absoluta no campus, representando cerca de 67% dos ingressantes. Isso, conseqüentemente, elevou a diversidade e aproximou a composição estudantil da realidade demográfica do estado, cuja população é majoritariamente parda.

Além dessas análises, desenvolvemos estudos voltados a compreender o perfil educacional e étnico-racial dos ingressantes nos cursos mais concorridos e de maior prestígio social das três universidades. Essa escolha baseou-se em pesquisas que indicam que, mesmo com a política de cotas, determinados cursos mantêm-se como espaços de privilégio, sobretudo aqueles de maior concorrência e prestígio.

Para verificar se essa realidade se reproduzia nos três campi, selecionamos os cursos mais concorridos e, entre eles, categorizamos os de maior e menor prestígio social. A análise abrangeu o período de 2011 a 2014 na UFPA e na UFMT, e de 2011 a 2018 na UFAM, permitindo traçar o perfil educacional antes e depois da política de cotas. Os resultados indicaram que o impacto variou entre as instituições.

No campus de Belém, a política não contribuiu para a ampliação do acesso de estudantes da rede pública aos cursos mais concorridos e prestigiados. Ao contrário, após sua implementação, registrou-se aumento no ingresso de estudantes da rede privada nesses cursos, sobretudo nos de maior prestígio social.

Nos campi de Cuiabá e Manaus, por sua vez, a política favoreceu a ampliação do acesso de estudantes oriundos da rede pública aos cursos mais concorridos e prestigiados. Isso implicou mudanças significativas no perfil desses cursos, que antes eram ocupados majoritariamente por estudantes da rede privada e, posteriormente, passaram a ser frequentados, em sua maioria, por egressos da rede pública.

Quanto ao perfil étnico-racial, concluímos que a política produziu reações distintas entre os campus. Na UFPA, colaborou para o aumento do ingresso de estudantes brancos, pretos e indígenas nos cursos mais concorridos, mas não ampliou o de pardos, cujo acesso diminuiu. Já na UFMT e na UFAM, a política de cotas ampliou a diversidade nos cursos mais concorridos e, especialmente, nos de maior prestígio social, com destaque para a inclusão de estudantes pardos. Entretanto, representou retrocesso no acesso de estudantes pretos e indígenas, que apresentaram tendência de diminuição.

Analizamos também as políticas de permanência nas três universidades e os êxitos obtidos, ressaltando que tais conquistas foram resultado de lutas travadas por diversos grupos sociais. Essas políticas são fundamentais para a democratização do ensino superior, pois permitem que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica tenham maiores e melhores condições de permanecer na universidade.

A análise, contudo, apontou o caráter assistencialista dessas políticas, que priorizam estudantes em maior vulnerabilidade, com destaque para a predominância de auxílios financeiros e menor atenção às dimensões culturais e acadêmicas da vida universitária. Evidenciamos, ainda, o alcance limitado dessas políticas, que as transforma em privilégio e não em direito dos estudantes.

De modo geral, compreendemos que a democratização em curso no Brasil e na Amazônia está relacionada à criação de um espaço universitário cuja composição populacional seja proporcionalmente representativa da sociedade — seja em termos educacionais (egressos da escola pública e da escola privada), étnico-raciais ou de renda. Trata-se de uma democratização que busca ampliar o acesso ao ensino superior, diversificar a população universitária e garantir maior inclusão e participação de grupos historicamente marginalizados.

Nesse cenário, defendemos que a política de cotas tem cumprido papel central ao ampliar o acesso de estudantes de escolas públicas e ao diversificar o perfil discente por meio da inclusão de diferentes grupos sociais, sobretudo estudantes pretos, pardos e indígenas.

Entretanto, reconhecemos que se trata de uma democratização representativa, visto que as desigualdades de acesso persistem e o ensino superior continua a ser um espaço de privilégios. O que se verifica, portanto, são esforços não no sentido da universalização do acesso, mas da constituição de uma população universitária que, em sua composição, seja representativa da população brasileira. Não negamos que tais avanços podem, a longo prazo, contribuir para uma transformação social mais profunda. Contudo, entendemos que, no momento, constituem apenas o primeiro passo de uma longa caminhada rumo ao estabelecimento de um ensino superior efetivamente democrático.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M. *et al.* A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 36, n. 37, p. 83-88, 2007.

ALBUQUERQUE, R. F.; PEDRON, C. A trajetória histórica das ações afirmativas em uma universidade pública brasileira. *Mouseion*, Canoas, n. 28, p. 99-109, 2017.

ALVES, D. T. A relação estrutural entre capitalismo e racismo: o genocídio da população negra enquanto projeto societário. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, v. 1, n. 1, 2018.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Resumo técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020**. Manaus: SEDUC-AM, 2020.

BARBOSA, M. L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? | Higher Education in Brazil: democratization or massification? **Revista de Educação**, Campinas, 24(2), 240–253, 2019. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>.

BARBOZA, D. R. O formalismo da democracia e o estabelecimento liberal das “regras do jogo”. **Temporalis**, v. 22, n. 43, p. 141-157, 2022.

BASTIANI, S. C.; ARBAGE, L. A. As políticas para expansão e democratização do acesso à educação superior no cenário brasileiro. **Revista Pedagógica**, v.20, n.44, mai./ago. 2018.

BECKER, P.; RAVELOSON, J. A. **O que é democracia?** – Friedrich-Ebert-Stiftung, 2011.

BELTRÃO, J. F.; BRITO FILHO, J. C. M.; MAUÉS, A. G. M. Das ações afirmativas na Universidade Federal do Pará. *Caderno do GEA*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 05-13, 2012.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

CALEGARE, M. G. A.; TAMBORIL, M. I. B. Formação, atuação e produção do conhecimento em Psicologia Social na Amazônia brasileira: retalhos da nossa história. **Textos e debates**, v. 1, n. 31, 2017.

CASTRO, M. R. Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 33, p. 298-320, 2019.

CATANI, A. M. **O que é Capitalismo**. Coleção Primeiros Passos. 1984.

COLARES, A. A.; FERREIRA, M. A. V.; COLARES, M. L. I. S. Ensino superior na Amazônia: cooperação interinstitucional e a formação de uma escola de pensamento. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 25, p. 273-290, 2017.

CONTINS, M. SANT'ANA, L.C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. *Estudos Feministas*, v. 4, nº 1, 1996.

CRUZ, T.; PORTELLA, J. **A Educação na Amazônia Legal: Diagnóstico e Pontos Críticos**. Amapá: Centro de Desenvolvimento da Amazônia, 2021.

DA SILVA, J *et al.* A expansão do ensino superior na Amazônia brasileira: um estudo comparativo entre o governo FHC e o ciclo petista. **Temáticas**, v. 27, n. 53, p. 139-184, 2019.

DE ARAÚJO MENDES, Izabella; FERNANDES, Catarina Costa. Ações afirmativas e políticas públicas de inclusão social: uma análise da trajetória dos alunos egressos das escolas públicas no ensino superior também público. **Studies in Education Sciences**, v. 4, n. 1, p. 104-117, 2023.

DE MACEDO, R. A. Capitalismo: política e educação na sociedade de classes. **RECIMA21**, v. 4, n. 9, p. e494138-e494138, 2023.

DE OLIVEIRA COSTA, H. Democracia e participação na teoria pluralista. **Revista Cronos**, v. 8, n. 1, 2007.

DOS SANTOS SOUZA, José. Crise do capitalismo e redefinição da política educacional. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, p. 21-42, 1998.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, v. 28, p. 255-266, 2015.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FERES JÚNIOR, João *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. EdUERJ, 2018.

FERES, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua nova: Revista de cultura e política**, n. 99, p. 257-293, 2016.

FERRAZ, M. O. M. *et al.* A “democratização” do acesso ao ensino superior em tempos neoliberais. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 61185-61196, 2020.

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista internacional de educação superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

FONSECA, V. M. A educação sob o domínio da sociedade capitalista. **Brazilian Journal of Development**, v.8, n.2, p. 12962-12988, 2022.

FRANCISCO, Sueli Encarnação; KUPERMAN, Esther. OS DESDOBRAMENTOS DA OMISSÃO DO QUESITO COR/RAÇA NAS MATRÍCULAS ESCOLARES E SUAS IMPLICAÇÕES. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v.7, n.2, p. 180-191, 2024.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, H. Ensino superior, para quê? **Educar em Revista**, p. 25-38, 2010.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**. v.38, n. 151, p. 129-152, jul./set. de 2001.

GUERRINI, Daniel *et al.* Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.99, n.251, p. 17-36, 2018.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Rev. bras. orientac. Prof**, Florianópolis, v.19, n.1, p. 7-17, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 10 dez. 2024.

HIRO, C. D. Uma trincheira chamada educação: o papel da educação no contexto da luta de classes. **Revista Espaço Acadêmico**, v.11, n.125, p. 69-76, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12764>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2020 [recurso eletrônico]. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_amazonas_censo_da_educacao_basica_2020.pdf

Kathyllen Bezerra dos Santos, Maria Cecília Soares Cruz, & Shirlena Campos de Souza Amaral. (2023). A revisão da Lei de Cotas 12.711/2012: desafios e perspectivas para o ensino superior . **InterSciencePlace**, v.17, n.5. Retrieved from <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/45>

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. **Ações afirmativas à Brasileira**: Necessidade ou mito? UNIJUS, p. 117, 2007.

KRAINSKI, L. B. Reflexões sobre a política de acesso e permanência no ensino superior público. **XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA**, Florianópolis, SC, Brasil. 2014.

LAURENTINO, T.; ALMEIDA, J.; FERNANDES, I. Estado, racismo e ações afirmativas para promoção da igualdade racial: dilemas no capitalismo. **Psicologia & Sociedade**, v.35, p. e277117, 2023.

Leoncio, K.C.S; Velasco, E.G. COTAS NO ENSINO SUPERIOR: PRIVILÉGIO OU DIREITO. **REVISTA DIREITOS, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 122–140, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/8859>. Acesso em: 19 jul. 2025.

LOPES, Cristina. **Cotas raciais**: por que sim? 2ª ed. Rio de Janeiro: Ibase, 2006.

MARTINS, J. F.; WINGERT, V. D. Na relação capitalismo-educação, quais as concepções educacionais vigentes. **Revista Gestão Universitária**, 2017. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/na-relacao-capitalismo-educacao-quais-as-concepcoes-educacionais-vigentes>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. O processo de Produção do Capital – Livro 1. 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** [em linha]. jul. 2007.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Seminário de Pesquisa na região Sul**, 2012.

MAYORGA, Claudia; DE SOUZA, Luciana Maria. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista psicologia política**, v.12, n.24, p. 263-281, 2012.

MESQUIATI, L. F. A educação superior no Reino Unido: expansão e internacionalização. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.1, p. 22-42, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOCELIN, C. E. Uma análise marxiana da política de cotas no ensino superior público brasileiro. **Revista Katálisis**, v.23, n.01, p. 101-110, 2020.

MOCELIN, Cassia Engres. Uma análise marxiana da política de cotas no ensino superior público brasileiro. **Revista Katálisis**, v.23, n.01, p. 101-110, 2020.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.117, n.11. p. 197-217, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). O negro na Universidade: o direito a inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultura Palmares, 2007. p. 7-20

MURPHY, R.; SCOTT-CLAYTON, J.; WYNESS, G. **Lições do fim do ensino superior gratuito na Inglaterra**. 2018. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8836/1/Radar_n58_li%c3%a7%c3%b5es.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, F. A.; SANTOS, A. M. S. Democratização do ensino superior através da modalidade de educação a distância no Brasil: um convite à reflexão. **Revista Paidéi@**, v.11, n. 20, julho, 2019.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, v. 35, n.96, p. 219-238, 2015.

PASQUALOTTO, L. C. Capitalismo e educação. **Revista faz ciência**, v.8, n.1, p. 325-325, 2006.

PAULA, R. Z. A. **Capitalismo**: definições. São Luís: EDUFMA, 2020.

PEREIRA, E. M. B.; DOS SANTOS TINOCO, D.; DE LIMA ALLOUFA, J. M. Democratização do acesso e da permanência no ensino superior: ações e experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Produção e Desenvolvimento**, v.1, n. 2, p. 27-43, 2015.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v.92, n.232, p. 493-515, 2011.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, Ellana Barros. O Caráter das Políticas de Assistência Estudantil nas Universidades Públicas. **Revista Mundi Sociais e Humanidades (ISSN: 2525-4774)**, v.1, n.2, 2016.

Pizza, S. N.; Siquelli, S. A.; Freitas, I. dos S. Ações afirmativas no ensino superior na perspectiva histórica. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, 7(12), e-630. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.630>

PRATES, A. A. P.; BARBOSA, M. L. O. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, v. 28, p. 327-340, 2015.

QUEIROZ, J. G.; DE OLIVEIRA, R. M.; ARAÚJO, R. D. Ensaios de compreensão acerca da relação capitalismo-estado-educação: os aportes teórico-conceituais e históricos. In: **V FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia**, 2013, Bahia. Anais [...]. Bahia: FIPED, 2013. p. 1-10.

RESENDE, G. C. *et al.* Desafios para a permanência no ensino superior na Amazônia e os significados de trajetórias estudantis. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 26, n. 3, p. 139-161, 2022.

RIBEIRO, R. J. **A democracia**. 3ª ed. PubliFolha, 2001.

SÁ, T. A. O. Políticas de democratização do ensino superior e a reprodução de desigualdades sociais: estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v.48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248248527>por. Acesso em: 10 dez. 2024.

SAES, D. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SANDANIEL, A.; RISSI, L. M. S.; RUIZ, M. J. F. Contribuições do materialismo histórico-dialético para análise dos documentos de políticas educacionais. **XVIII SEDU - SEMANA DA EDUCAÇÃO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2019.

SANTANA, C. P.; CARNEIRO, A. S. Cidadania para quem? reflexões sobre a relação entre raça e capitalismo. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v.1, n. 1, 2024.

SANTOS, R. S. **Educação, sociedade capitalista e Estado**. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, currcutura da vara, onze teses sobre educação. 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCATENA, R. M. The Relation Between Education. And Society The Practical Objectives of a Reciprocal Influence. **Ensaio de História**. Franca, v.1, n.2, p 89-98, 1996.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de estudos e Pesquisas em políticas Educacionais**, v.3, n.4, p. 1-48, 2021.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, v.44, p. e182839, 2018.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na Educação Superior (LEI Nº 12.711/2012). **Cadernos de estudos e Pesquisas em políticas Educacionais**, v.6, p. 1-24, 2022.

SILVA, A. S. Um olhar de classe, “raça” e democracia para a educação em tempos difíceis. **Poiésis**, v.16, n.29, p. 258-274, 2022.

SILVA, C. A. A. Educação e não emancipação: os limites objetivos da educação escolar no capitalismo industrial contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v.39, p. 439-454, 2018.

SILVA, C. F.; LOPES, R. M. A avaliação do Ensino Superior em perspectiva comparada: os casos de Brasil, Portugal e Inglaterra. **Seminário Anpocs**, 2020.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v.18, n.03, p. 727-747, 2013.

SILVA, M. G.; VELHO, R. S. Capitalismo, crise e educação. **Revista Labor**, v.1, n.25, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/index>. Acesso em: 10 dez, 2024.

SILVÉRIO, Valter Roberto et al. O lugar da política de ação afirmativa na construção de um novo regime de representação negro-africano no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.11, n.1, p. 30-46, 2022.

SIMÕES, C. F.; AMARAL, S. C. S. A relação entre a escolaridade e a pobreza: uma análise das políticas para democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v.4, n. 2, p. 21-43, 2018.

SOARES, C. G. Educação antirracista e democratização do ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 37, set/dez. 2021.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P. “Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais: uma análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 19, p. e019056, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655060>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P. Future-se: um golpe contra a democratização do ensino superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020.

SOUZA, A. E. P. de. **Políticas de ação afirmativa e as construções identitárias exigidas, manipuladas e disputadas por seus beneficiários**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Marília, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182591>.

SOUZA, M. L. Capitalismo e racismo: uma relação essencial para se entender o predomínio do racismo na sociedade brasileira. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 2, p. 202-211, 2022

TEIXEIRA, J. S.; LIMA, I. O. neoliberalismo e privatização da educação no Brasil. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 1800-1805, 2019.

TOZONI-REIS, M. F. C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbiologias**, v. 12, n. 17, 2020

VIANA, N. Capitalismo e racismo. In: **Capitalismo e questão racial**. Rio de Janeiro: Editora Corifeu, p. 24, 2007.

WEDDEERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Boitempo, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Closing the gap: policy into practice on social determinants of health: discussion paper**. 2011.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v.11, p. 226-237, 2006.

ZANDONÁ, N. L. **O espaço do contrapoder**: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR. Tese. Curitiba, 2005.