



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

MARIÁ DE NAZARÉ CONCEIÇÃO SENA

ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA NO AMAZONAS: A
EFETIVIDADE DO SISTEMA DE INGRESSO SERIADO – SIS/UEA EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO

MANAUS - AM
2026

MARIÁ DE NAZARÉ CONCEIÇÃO SENA

**ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA NO AMAZONAS: A
EFETIVIDADE DO SISTEMA DE INGRESSO SERIADO – SIS/UEA EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Nádia Maciel Falcão e coorientação da Profa. Dra. Nara Maciel Falcão Lima. Linha 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

**MANAUS - AM
2026**

Ficha Catalográfica

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

-
- S474a Sena, Mariá de Nazaré Conceição
 Acesso à Universidade pública no Amazonas: a efetividade do
 Sistema de Ingresso Seriado – SIS/UEA em Presidente Figueiredo /
 Mariá de Nazaré Conceição Sena. - 2026.
 141 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Nádia Maciel Falcão.
 Coorientador(a): Nara Maciel Falcão Lima.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.
1. Universidade Pública. 2. Políticas de acesso. 3. Amazônia. 4.
 Sistema de Ingresso Seriado. I. Falcão, Nádia Maciel. II. Lima, Nara
 Maciel Falcão. III. Universidade Federal do Amazonas. Programa
 de Pós-Graduação em Educação. IV. Título
-

**ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA NO AMAZONAS: A
EFETIVIDADE DO SISTEMA DE INGRESSO SERIADO – SIS/UEA EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Nádia Maciel Falcão e coorientação da Profa. Dra. Nara Maciel Falcão Lima. Linha 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Aprovada em dia 11 de fevereiro de 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof.^(a) Dr.^(a) Nádia Maciel Falcão (Presidente / Orientador)

Prof.^(a) Dr.^(a) Camila Ferreira da Silva Lopes (Membro Interno do PPGE-UFAM)

Prof.^(a) Dr.^(a) Adria Simone Duarte de Souza (Membro Externo - UEA)

Prof.^(a) Dr.^(a) Sílvia Cristina Conde Nogueira (Suplente interno)

Prof.^(a) Dr.^(a) Deuzilene Marques Salazar (suplente externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, às bênçãos divinas derramadas sobre mim,
Pois, por muitas vezes eu pensei em desistir.
Mas, meus filhos, como anjos me diziam pra seguir.

A esses fiéis escudeiros, minha eterna gratidão
Ao meu marido, amigos, pais e irmãos, agradeço o apoio, carinho e dedicação,
Aos heróis da resistência, professores do PPGE/UFAM, agradeço de coração
E aos colegas de curso que me estenderam a mão.

Mas, as coisas ruins que um dia vivi nem quero lembrar,
Das pedras no caminho fiz um castelo para eu morar.
Estudei, professora me tornei e àquelas paragens eu nunca mais voltei
Hoje, de fato, tenho uma grande missão;
Ajudar gente carente por meio da educação.

Nesse sentido, espero me qualificar
Para contribuir com os jovens no seu caminhar
No caminho da vida e na vida escolar.

Pois nasci na terra de várzea, na várzea não me criei,
Mas, de lá tenho saudade do torrão onde morei.
Andei, andei, até encontrar,
Uma pessoa humana para me matricular.
E nessa estrada da vida não foi fácil o caminhar.
Ainda hoje, sigo firme para outros ajudar.

Nessa esperança, sou alma e coração,
Sou filha da terra e disso não abro mão,
Pois nasci num batelão.
Engoli fumaça fazendo carvão.

Cuidando peixe no jirau

Colhendo jerimum para fazer o mingau

A galinha carijó, já dizia minha avó

Ela fugiu pro outro lado rio por debaixo do igapó,

Corre moleca vai ver o que aconteceu,

Se não encontrar, vai ver a cobra comeu;

É nesse ritmo que dança o caboclo, de acordo com o balanço do rio;

No sobe e desce das águas muita gente já partiu.

Deixando saudades e a grandeza de um rio.

Não se importe seu moço que um dia a gente volta

Voltar pra quê? Se aqui nem escola tem.

Vou pra cidade estudar e um dia ser alguém.

Parti pra cidade e nunca mais voltei,

Até a família eu ali deixei;

Deixei meu pai, minha mãe e meus irmãos.

Minha irmã cunhantã que ficou a chorar.

Minha mãe soluçando me pedindo pra ficar;

Estarei me preparando e um dia vou voltar.

Me desculpem vocês, mas, eu tenho que ir,

Vou estudar na cidade e tirar vocês daqui !

Trarei muitos conhecimentos no porvir.

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.*

FREIRE (2000)

RESUMO

O acesso ao ensino superior público no Brasil tem se mantido como um dos grandes desafios no campo das políticas educacionais, especialmente em regiões historicamente marcadas por desigualdades estruturais, como a Amazônia. Esta dissertação, na Linha 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), analisou a efetividade do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como política pública de democratização do acesso à educação superior no município de Presidente Figueiredo (AM), no período de 2022 a 2024. A investigação partiu da seguinte pergunta-problema: Em que medida o SIS/UEA contribui para a ampliação do acesso à educação superior entre os jovens que cursam ensino médio em Presidente Figueiredo – Amazonas? Buscou responder às seguintes questões norteadoras: Quais as diretrizes e os objetivos do SIS/UEA? Qual o alcance do SIS/UEA junto aos estudantes do ensino médio em uma escola pública de Presidente Figueiredo? Como a escola tem apoiado a participação dos estudantes no SIS/UEA? A abordagem metodológica foi a qualitativa em uma perspectiva crítica e dialética apoiada em teóricos como Saviani, Gadotti e Lefebvre. Para análise de conteúdo (Bardin), foram verificados documentos, relatórios institucionais e dados educacionais referentes à rede estadual de ensino e aos programas de preparação e apoio ao ingresso universitário, apoiados por um referencial crítico que incluiu autores como Freire, Santos, Sguissardi, entre outros. Para responder a primeira questão da pesquisa foram analisados documentos sobre o processo de interiorização da UEA e implementação do SIS. A segunda questão teve como documentos de análise: Editais de seletivos e listas de alunos aprovados e convocados para matrícula no campus de Presidente Figueiredo/AM. Para a terceira questão foram analisados documentos como o PPP da escola, Painéis Gerenciais e Planos de ação do período supracitado. Os resultados apontam que, embora o SIS represente uma política de democratização do acesso à universidade pública, sua efetividade ainda é limitada no contexto de Presidente Figueiredo/AM. O desempenho dos estudantes é impactado por fatores como a insuficiência de infraestrutura escolar e a ausência de políticas pedagógicas contínuas de preparação para o ingresso no ensino superior. Iniciativas como o Projeto Conquistar e o Eu na Universidade, promovidas pela SEDUC/AM, contribuem parcialmente para reduzir essas desigualdades, mas ainda carecem de integração sistêmica com as políticas de acesso da UEA. Por outro lado, o número de alunos inscritos e ingressantes por meio do SIS na UEA em Presidente Figueiredo/AM, nos anos analisados, foi extremamente baixo e os cursos ofertados podem não ser um atrativo aos jovens do município, cabendo uma reflexão sobre a viabilidade de inserção de novos cursos que atendam as expectativas dos jovens do interior. Conclui-se que a democratização do acesso à universidade pública em Presidente Figueiredo requer não apenas a ampliação de vagas e mecanismos de ingresso, mas também o fortalecimento da educação básica e de programas permanentes de apoio pedagógico, capazes de assegurar a equidade territorial e a inclusão dos estudantes do interior.

Palavras-Chave: Universidade Pública. Políticas de Acesso. Amazônia. Sistema de Ingresso Seriado.

ABSTRACT

Access to public higher education in Brazil has remained one of the major challenges within the field of educational policies, especially in regions historically marked by structural inequalities, such as the Amazon. This dissertation, developed within Research Line 1: Education, State, and Society in the Amazon of the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas (PPGE/UFAM), analyzed the effectiveness of the Sistema de Ingresso Seriado (SIS) — the Serial Admission System — of the State University of Amazonas (UEA) as a public policy for democratizing access to higher education in the municipality of Presidente Figueiredo (AM), during the period from 2022 to 2024. The research was guided by the following central question: To what extent did the SIS/UEA contribute to expanding access to higher education among young people who completed secondary education in Presidente Figueiredo, Amazonas? It also sought to answer the following guiding questions: What are the guidelines and objectives of the SIS/UEA? What is the reach of the SIS/UEA among secondary school students in a public school in Presidente Figueiredo? How has the school supported students' participation in the SIS/UEA? The methodological approach was qualitative, within a critical and dialectical perspective, supported by theorists such as Saviani, Gadotti, and Lefebvre. For the content analysis (Bardin), institutional documents, reports, and educational data related to the state education network and to programs for university entrance preparation and support were examined, under a critical framework that included authors such as Freire, Santos, and Sguissardi, among others. To address the first research question, documents regarding the UEA's interiorization process and the implementation of the SIS were analyzed. The second question involved the analysis of public notices, selection results, and enrollment lists for the Presidente Figueiredo campus. For the third question, documents such as the school's Projeto Político-Pedagógico (PPP), management panels, and action plans from the specified period were examined. The results indicate that, although the SIS represents a policy for democratizing access to public universities, its effectiveness remains limited in the context of Presidente Figueiredo. Students' performance is affected by factors such as insufficient school infrastructure and the absence of continuous pedagogical policies to prepare them for higher education. Initiatives such as the Projeto Conquistar and Eu na Universidade, promoted by the Amazonas State Department of Education (SEDUC/AM), partially contribute to reducing these inequalities but still lack systemic integration with UEA's access policies. Moreover, the number of students enrolled and admitted through the SIS/UEA in Presidente Figueiredo during the analyzed years was extremely low, and the courses offered may not align with the interests of the municipality's youth, raising the need for reflection on the feasibility of introducing new programs that meet local expectations. It is concluded that the democratization of access to public universities in the Presidente Figueiredo requires not only the expansion of seats and admission mechanisms but also the strengthening of basic education and permanent pedagogical support programs capable of ensuring territorial equity and the inclusion of students from the interior.

Keywords: Public University. Access Policies. Amazon. Serial Admission System.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição e características do Prouni.....	47
Quadro 2 – Descrição e características do Fies.....	47
Quadro 3 – Evolução da Educação Superior Pública no Amazonas.....	59
Quadro 4 – Evolução da Criação e Consolidação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).....	64
Quadro 5 – Unidades Acadêmicas da UEA por Município e Tipologia.....	66
Quadro 6 – Avanços e Potencialidades do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da UEA.....	79
Quadro 7 – Análise PDI UEA 2023–2027.....	84
Quadro 8 – O Sistema de Ingresso Seriado no PDI 2023–2027 da UEA.....	90
Quadro 9 – Características do Projeto Conquistar e seus desafios.....	101
Quadro 10 – Síntese da análise do PPP conforme Bardin (2011).....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas no nível superior comparando os setores público x privado.....45

Gráfico 2 – Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil.....46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da UEA.....65

Figura 2 – Presença da UEA no Estado do Amazonas.....69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos ofertados via SIS no interior do Amazonas.....	70
Tabela 2 – Dados gerais das vagas ofertadas, preenchidas e número de inscritos no Vestibular e SIS da UEA (2017–2022).....	75
Tabela 3 – Oferta, inscritos e matrículas efetivas no SIS/UEA – Presidente Figueiredo (2022–2024).....	76
Tabela 4 – Distribuição dos alunos na EEPF.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEAM – Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CF – Constituição Federal
CONSUNIV – Conselho Superior Universitário
EaD – Educação à Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FACED – Faculdade de Educação
FIES – Financiamento Estudantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Educação Superior
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPES – Instituições Públicas de Educação Superior
JETAM – Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional da Educação
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROFORMAR – Programa de Formação de Professores
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSC – Processo Seletivo Contínuo
PSI – Processo Seletivo para o Interior
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC – Secretaria de Educação
SEINPE – Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SESu – Secretaria de Educação Superior
SIS – Sistema de Ingresso Seriado
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	33
1.1 A Educação Superior no Brasil: das primeiras universidades às políticas recentes	33
1.2 A ampliação do acesso à educação superior a partir da década de 1990.....	40
1.3 A interiorização das universidades como um viés da expansão das universidades públicas.....	50
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAZONAS E OS DESAFIOS REGIONAIS	56
2.1 – Configurações da Educação Superior Pública no Amazonas	56
2.2 – A Universidade do Estado do Amazonas – UEA	63
2.3 – O Sistema de Ingresso Seriado – SIS/UEA: Diretrizes e Objetivos	77
CAPÍTULO 3 - O SISTEMA DE INGRESSO SERIADO COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO AO ENSINO PÚBLICO EM PRESIDENTE FIGUEIREDO	82
3.1 – Ações e suportes oferecidos pela rede de ensino estadual para o acesso à universidade pública	92
3.1.1. Projeto Conquistar	96
3.1.2. Eu na Universidade	103
3.2 – O alcance do SIS/UEA em uma escola pública de ensino médio em Presidente Figueiredo	107
3.2.1. Painéis Gerenciais da Escola Estadual Presidente Figueiredo e sua relação com o Acesso ao Ensino Superior via SIS/UEA	110
3.2.2. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Presidente Figueiredo e a Formação para o Acesso ao Ensino Superior via SIS/UEA	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REITOR DA UEA	133
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA GESTOR DA	134

ESCOLA	
ANEXO A – INGRESSO VIA SIS UEA_PRESIDENTE FIGUEIREDO_2022-2024	136
ANEXO B – RESOLUÇÃO N.332013-CONSUNIV – INSTITUIÇÃO DO SIS	137

INTRODUÇÃO

A educação, na sua dimensão social e histórica, é parte constituinte das formas pelas quais as sociedades produzem e reproduzem as condições materiais da existência. No contexto do modo de produção capitalista, a escolarização assume papel duplo: ao mesmo tempo em que pode operar como mecanismo de conformação ideológica e funcionalização da força de trabalho, pode também, sob determinadas condições políticas e sociais, contribuir para o desvelamento das contradições estruturais do sistema e para a elevação da consciência crítica dos sujeitos.

Nesse sentido, a educação é necessária de modo a possibilitar ao homem as condições de vida em sociedade, especialmente a contemporânea com grande dependência tecnológica e de inovação. Há uma demanda crescente em busca de qualificação profissional e de conhecimentos técnicos para lidar com um mundo totalmente novo e complexo, decorrente do avanço do capital.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2021, a maioria dos estudantes brasileiros ingressantes no ensino superior cursou a graduação em instituições privadas (INEP, 2022). Nesse contexto, apesar de o acesso ao ensino superior ter crescido nos últimos anos, grande parte dos alunos da rede pública não tem acesso às vagas, caracterizando em desafios a serem enfrentados, especialmente no que diz respeito à garantia da igualdade de oportunidades para todos os jovens, independentemente da sua origem social ou econômica.

O acesso ao ensino superior no Brasil permanece desigual devido à escassez de vagas nas universidades públicas, o que perpetua a exclusão social e limita a mobilidade social das classes populares (Carvalho, 2016). Diante dessa limitação, as políticas públicas têm recorrido ao setor privado como alternativa para ampliar o acesso, especialmente para estudantes de baixa renda. A Constituição de 1988 assegura a educação como um direito de todos, mas o Estado brasileiro ainda falha em garantir as condições materiais adequadas. Historicamente, a educação superior no Brasil tem sido marcada por características elitistas e excludentes, e esse cenário se torna ainda mais desafiador em regiões como o Amazonas, devido à sua vasta extensão territorial e às particularidades regionais que dificultam o acesso da população ao ensino superior público.

Essa contradição se acentua nas regiões periféricas do país, como a Amazônia. A distância geográfica, as desigualdades socioeconômicas, a ausência de políticas estruturantes para a juventude do campo e das periferias urbanas tornam o acesso ao ensino superior público uma experiência excepcional, quando deveria ser um direito universal garantido pelo Estado. A região amazônica não constitui apenas um recorte geográfico, mas um espaço socialmente produzido, no qual se materializam as contradições do desenvolvimento capitalista brasileiro. Conforme Lefebvre (2006), o espaço é produto das relações sociais e expressa as hierarquias e desigualdades do modo de produção, o que permite compreender a exclusão educacional amazônica como manifestação territorial do desenvolvimento desigual.

Os dispositivos legais que regulamentam a educação no Brasil, notadamente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), estabelecem diferentes formas de tratamento para os distintos níveis e etapas da educação. Tais dispositivos consagram princípios fundamentais como a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a obrigatoriedade da educação básica, esta compreendida da educação infantil (a partir dos 4 anos) ao ensino médio (até os 17 anos), conforme os artigos 205 a 214 da Constituição e o artigo 4º da LDB.

No entanto, tais garantias — obrigatoriedade, gratuidade e financiamento público — não são universalizadas de maneira equânime em todas as etapas educacionais. A obrigatoriedade legal recai prioritariamente sobre a educação básica, estabelecendo não apenas um dever para as famílias, mas também um compromisso vinculante para o Estado, que deve assegurar a oferta adequada dessa etapa da educação em todas as regiões do país. Isso revela uma hierarquização nas prioridades das políticas educacionais, em que o direito à educação é graduado conforme a etapa, sendo mais efetivamente garantido nos níveis iniciais e progressivamente flexibilizado nos níveis subsequentes.

Essa distinção normativa e política torna-se particularmente evidente quando se analisa a educação superior. A Constituição a reconhece como um direito, mas não lhe confere o mesmo grau de obrigatoriedade de oferta como ocorre com a educação básica. De acordo com o artigo 208, inciso V, da Constituição Federal, o dever do Estado com a educação se limita à “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, o que, na prática, justifica a existência de mecanismos seletivos de acesso, como vestibulares e exames

nacionais (ENEM/SISU, entre outros).

Isso aponta para uma lógica meritocrática que rege o ingresso ao ensino superior, frequentemente desconsiderando as profundas desigualdades sociais, regionais e educacionais que marcam a trajetória escolar de grande parte da população brasileira. Como observa Gentili (1995), há uma tendência histórica de se restringir o acesso ao ensino superior como forma de manter a seletividade social e preservar a educação universitária como um bem escasso, de prestígio social elevado.

Além disso, é importante destacar que a maior parte da oferta do ensino superior público no Brasil está concentrada nas universidades federais, cuja expansão só ganhou fôlego significativo a partir dos anos 2000, com programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), política do MEC para expandir o ensino superior, criar vagas e interiorizar a universidade, ainda assim com cobertura limitada frente à demanda crescente. A entrada no ensino superior, portanto, é marcada por disputas, barreiras de ingresso e desigualdade de acesso, especialmente para jovens oriundos de classes populares, que muitas vezes não têm acesso a uma formação básica de qualidade que os permita competir em condições equânimes. Como argumenta Dourado (2010), a política educacional brasileira é marcada por um modelo dual, que garante a universalização da educação básica com forte direcionamento à escolarização mínima e, por outro lado, mantém o ensino superior como espaço restrito, ainda que formalmente gratuito.

Portanto, ao mesmo tempo em que o marco legal garante o direito à educação em todos os níveis, o modo como esse direito se concretiza na prática é assimétrico. A ausência de obrigatoriedade na oferta da educação superior, associada à sua seletividade e à lógica de escassez, reforça as desigualdades sociais e educacionais, desafiando os princípios constitucionais de igualdade e universalidade do direito à educação. É necessário, assim, um debate mais profundo sobre as prioridades estabelecidas pelas políticas públicas, que têm reiteradamente relegado a educação superior a um lugar secundário nas obrigações do Estado, ao invés de reconhecê-la como etapa estratégica para a formação cidadã e o desenvolvimento nacional.

No entanto, tal direito de acesso à Educação Superior no Brasil não tem sido efetivo na prática. Estudos de CEZNE (2006) apontam que o direito de acesso à educação superior não é plenamente assegurado uma vez que o ingresso deve ocorrer com base no mérito intelectual, avaliado por critérios previamente divulgados.

Quanto à gratuidade, esta é garantida apenas no âmbito das instituições públicas. A Constituição não assegura, de forma explícita, a obrigatoriedade da ampliação da rede de instituições públicas ou da concessão de bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade. Assim, o direito à educação superior, embora possa ser considerado um direito fundamental segundo a Constituição Federal, possui uma proteção limitada, exigindo ainda o desenvolvimento de fundamentos teóricos e, principalmente, sua concretização por meio das decisões judiciais.

A LDB repercute esse esquema hierarquizado: reforça direitos subjetivos e a responsabilização do Estado na educação básica – inclusive com ação judicial – enquanto os mecanismos voltados ao ensino superior restringem-se à obrigatoriedade de processos seletivos e à gratuidade apenas nas instituições públicas.

De acordo com Neves (2002), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, houve uma reorganização da estrutura das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Essa reconfiguração passou a considerar dois critérios principais: a natureza acadêmica e a dependência administrativa. Tais critérios foram detalhados em decretos posteriores, como os de nº 2.406/1997 e nº 3.860/2001. Além das categorias já existentes, surgiram novos modelos institucionais, como as universidades especializadas e os centros universitários, bem como novos formatos de cursos, entre eles os cursos sequenciais de graduação, os mestrados profissionais e a educação a distância.

Essas normas definem as funções específicas de cada tipo de instituição, que passaram a ser classificadas como universidades, universidades especializadas, centros universitários, instituições não universitárias, faculdades integradas, centros de educação tecnológica, centros federais de educação tecnológica, instituições superiores de educação e faculdades isoladas. Atualmente, a Educação Superior brasileira é composta por uma ampla rede de instituições públicas e privadas, que ofertam cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*). O funcionamento dessas instituições está respaldado na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e em um conjunto de normas complementares, como decretos, portarias e regulamentos específicos (Neves, 2002).

Essa hierarquia normativa evidencia uma estrutura de reprodução social típica do capitalismo tardio: a educação básica é corretamente tratada como direito social irrestrito, visando formar trabalhadores para o mercado, enquanto o ensino superior é acessível apenas seletivamente, mediante mérito individual e conforme a capacidade

cognitiva, mantendo a educação superior como mercadoria estrategicamente limitada. Tal diferenciação reforça a apropriação privada de conteúdo simbólico e científico, convertendo-o em privilégio de elites. Como aponta Cezne (2006), o direito ao ensino superior está formalmente reconhecido, mas carece de força normativa comparável à educação básica, sendo sua efetivação condicionada a critérios seletivos e à capacidade do Estado em financiar um sistema universitário público robusto. Ou seja, a mercantilização camufla-se sob o manto da “meritocracia” e do “direito à competição”, preservando a desigualdade estrutural e relegando o ensino superior à esfera da exclusão de classe.

Trata-se de um grande desafio atender à demanda crescente por Educação Superior, ainda mais no Estado do Amazonas, o maior da federação, com suas especificidades e características superlativas. O estado do Amazonas possui 1.559.166,12 km² de extensão, correspondendo a 40,46% da Região Norte, 18,45% de todo o território brasileiro e 31% da área total da Amazônia Brasileira, sendo por isso considerado o maior Estado da República Federativa do Brasil (IBGE, 2020).

A região onde está situado o estado do Amazonas é banhada pela Bacia Hidrográfica Amazônica, a maior do mundo, abrangendo cerca de 6,5 milhões de km², na América do Sul, e 4,8 milhões de km², no Brasil. O Rio Amazonas, com 7.100 km, considerado o maior rio do planeta em extensão e em volume de água, é o principal rio da Bacia Amazônica, recebendo água de afluentes importantes como o rio Negro, o rio Purus, o rio Madeira e o rio Juruá, entre outros. Estima-se que na Bacia Amazônica habitam cerca de 2.500 espécies de peixes, equivalente a 75% das espécies do Brasil em água doce e 30% de todas as espécies existentes no planeta.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população estimada do estado do Amazonas no ano de 2021 atingiu a marca de 4.269.995 habitantes, equivalente a 2,0% da população brasileira no mesmo período. Contando com sessenta e dois (62) municípios, vem apresentando uma taxa média de crescimento anual de 1,7% e de densidade demográfica em 2,23 hab./km². Manaus continua sendo o município mais populoso do estado, com 2.255.903 habitantes, seguido por Parintins (116.439), Itacoatiara (104.046), Manacapuru (99.613) e Coari (86.713). Os cinco municípios somam 2.662.714 habitantes, o que representa 62,36% da população do Amazonas. Do total da população, aproximadamente 79% vivem nos centros urbanos, a capital, Manaus, possui mais da metade da população do Estado, com 52,83%.

O fato de possuir a menor taxa de ocupação comparado aos demais estados da federação não diminui a importância do Estado do Amazonas, uma vez que possui uma densa cobertura de seu território por florestas e rios, favorecendo o equilíbrio ecológico não apenas ao país mas também ao planeta, assim como tem um dos maiores polos produtores de tecnologia, o Polo Industrial de Manaus, que contribui de forma substancial para a economia brasileira. Tais razões já seriam suficientes para ensejar políticas públicas educacionais de grande alcance na região a fim de desenvolver a população para atender as múltiplas expectativas que recaem sobre a sociedade amazonense, consciência ecológica e de preservação e formação humana e tecnológica para atuar profissionalmente, produzindo conhecimento e riqueza para o sustento pessoal e dos seus.

Marcado por desigualdades socioeconômicas e geográficas que limitam as possibilidades de ascensão educacional para amplas parcelas da população, o acesso à educação superior pública, conforme Santos (2002) argumenta, a produção desigual do espaço cria territórios de exclusão, onde os serviços públicos, como saúde, transporte e educação, são precários ou inexistentes. No caso da Amazônia, essa lógica se expressa na dificuldade de deslocamento entre municípios, na carência de escolas com infraestrutura adequada e na ausência de políticas de formação docente que contemplem as realidades locais.

Quando se trata do acesso ao ensino superior, essa desigualdade espacial se manifesta na concentração de universidades públicas nas capitais e grandes centros urbanos, o que marginaliza estudantes do interior e os afasta de oportunidades educacionais. Nesse sentido, o espaço não é apenas um fator físico, mas um vetor de exclusão ou de emancipação, dependendo de como é estruturado e acessado.

Assim, para Santos (2002), a superação das desigualdades educacionais exige a desconstrução da lógica excludente da produção do espaço, por meio de políticas públicas que reconheçam as especificidades regionais e promovam a inclusão territorial efetiva.

É nesse cenário que se insere o Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), política pública formulada com o intuito de democratizar o acesso à universidade por meio da avaliação seriada durante o ensino médio. Apesar de seu potencial inclusivo, cabe problematizar a efetividade desse modelo a partir de uma abordagem crítica, que considere não somente os indicadores quantitativos de ingresso, mas também os processos históricos e

ideológicos que moldam as condições objetivas e subjetivas de acesso à educação superior na Amazônia.

O município de Presidente Figueiredo, localizado a 107 km de Manaus, integra a Região Metropolitana de Manaus (RMM) e destaca-se tanto por sua relevância ambiental, quanto por seu potencial econômico e social. Reconhecido como a “Terra das Cachoeiras”, concentra mais de 100 quedas d’água catalogadas, além de cavernas, trilhas e sítios arqueológicos, constituindo-se em importante polo de ecoturismo do estado do Amazonas. Ao mesmo tempo, sua posição estratégica no eixo da rodovia BR-174 conecta a capital ao estado de Roraima e à Venezuela, atribuindo-lhe papel logístico e econômico singular.

A ocupação de Presidente Figueiredo é marcada pelos ciclos de exploração econômica na Amazônia. Inicialmente, a área era habitada por povos indígenas, sobretudo os Waimiri-Atroari, que ainda hoje mantêm território demarcado próximo ao município.

O município foi criado oficialmente pela Lei nº 1.828, de 10 de dezembro de 1981, sendo desmembrado de Manaus. O nome homenageia o primeiro presidente da província do Amazonas, João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha (CARVALHO, 2017).

Nas décadas de 1970 e 1980, com a abertura da BR-174 e a implementação de projetos de colonização promovidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), houve a chegada de migrantes de diversas partes do Brasil, principalmente do Nordeste. Esse processo deu origem a comunidades agrícolas e assentamentos rurais, que impulsionaram a produção de mandioca, milho e pecuária.

A economia de Presidente Figueiredo apresenta base diversificada, com destaque para:

- Agropecuária: produção de mandioca, banana, laranja e criação de gado bovino e bubalino. A piscicultura também vem ganhando importância, especialmente com espécies como o tambaqui e o pirarucu.
- Mineração: presença de jazidas de caulim, bauxita e cassiterita. Estudos do Serviço Geológico do Brasil (CPRM) apontam a região como rica em minerais estratégicos (CPRM, 2019).
- Turismo: o ecoturismo é um dos pilares econômicos, com destaque para o Parque do Urubuí, a Cachoeira de Iracema e a Gruta da Judeia, que atraem

visitantes nacionais e internacionais. O município ainda enfrenta o desafio da dependência de setores primários e da falta de infraestrutura turística consolidada, que limita o aproveitamento pleno do potencial local.

Segundo dados do IBGE (2022), Presidente Figueiredo possui cerca de 37 mil habitantes. Os indicadores sociais apresentam uma realidade de contrastes:

- IDHM (2010): 0,673 – considerado médio, mas abaixo da média nacional (PNUD, 2013).
- Educação: a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 96%, embora haja elevada evasão no ensino médio, especialmente na zona rural (IPEA, 2020).
- Saúde: a cobertura da atenção básica é ampla, mas há dificuldades no acesso a serviços de média e alta complexidade, que dependem da capital (SES-AM, 2021).
- Renda: em 2022, o rendimento médio mensal domiciliar *per capita* foi de aproximadamente R\$ 832, inferior à média estadual (IBGE, 2022).
- Demografia: forte presença de migrantes oriundos de Manaus e de outras regiões do Brasil, somando-se à população indígena em áreas adjacentes.

Presidente Figueiredo/AM exemplifica a complexidade de integrar territórios interioranos à rede educacional, demandando políticas públicas específicas e diferenciadas. Os desafios enfrentados por estudantes da rede pública — em especial os oriundos das zonas rurais — evidenciaram o descompasso entre as promessas de democratização e a materialidade das políticas educacionais implementadas. A ausência de acompanhamento pedagógico sistemático, a descontinuidade das ações de preparação para o SIS e as limitações estruturais das escolas revelaram a fragilidade das condições efetivas para o exercício do direito à educação superior.

No entanto, o cenário educacional e, especialmente a Educação Superior, tem sido percebida como desafiadora por razões diversas como as grandes distâncias, baixa renda, baixa cobertura tecnológica, investimentos e etc. Sabendo que o acesso à Educação Superior é extremamente importante para o homem e a mulher amazônica, tal necessidade nos motivou para empreender um estudo a respeito da efetividade do Sistema de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Amazonas em Presidente Figueiredo, na ampliação do acesso à educação superior.

Tal interesse é pessoal e acadêmico, tendo em vista que durante seis anos foi possível observar certa omissão por parte da escola, no que se refere aos suportes

oferecidos para apoiar a participação dos estudantes nos processos seletivos de acesso à educação superior pública no município. Essas primeiras impressões sobre o baixo índice de acesso de estudantes à educação superior suscitaram a necessidade de novas pesquisas sobre a trajetória acadêmica e profissional desses jovens e como a educação superior tem impactado suas vidas.

Nesse sentido, a justificativa para esta pesquisa residiu na importância de avaliar o Sistema de Ingresso Seriado (SIS) no Estado do Amazonas, mais especificamente no município de Presidente Figueiredo. A região amazônica enfrenta desafios únicos em termos de infraestrutura educacional e acessibilidade geográfica, o que tornou essencial a análise de como o SIS tem sido efetivo como política de acesso para alunos das escolas públicas do interior do estado ao ensino superior público. Além disso, investir na melhoria do sistema de ingresso pode contribuir significativamente para a democratização do ensino superior e o desenvolvimento da educação na Amazônia, atendendo às necessidades da sociedade e do Estado.

A escolha pela temática surgiu da vivência com estudantes do Ensino Médio nos espaços das escolas estaduais do município de Presidente Figueiredo/AM, no qual somos professora e atendemos alunos das áreas urbana e rural, sendo assim, testemunha ativa dos desafios enfrentados por esses estudantes na transição do ensino médio para o ensino superior.

E como professora, nos sentimos no dever de propor estratégias e buscar discussões junto aos alunos, professores e pedagogos para mitigar os desafios enfrentados por nossos alunos do referido município, bem como do Estado do Amazonas em geral, em relação ao acesso ao ensino superior público. E nos últimos anos, nossa inquietação só aumentou em grande medida ao observarmos que as estratégias educacionais disponíveis nas escolas não estão atendendo adequadamente, às necessidades desses jovens estudantes em relação a um tema crítico: o acesso ao ensino superior.

Dessa forma, investigar a efetividade do Sistema de Ingresso Seriado revelou pontos importantes sobre como ele influencia a qualidade do ensino e aprendizagem no próprio ensino médio. Entender se o sistema incentiva uma preparação mais profunda e contínua pode ser essencial para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. Sem contar que, ao pesquisar sobre a efetividade do sistema de ingresso seriado foi possível evidenciar falhas que podem ser corrigidas e que darão melhor suporte para educadores, administradores de instituições de ensino

e formuladores de políticas públicas.

Nessa perspectiva, é de grande relevância os estudos sobre a eficácia desses modelos alternativos de seleção para o ingresso à educação superior, tendo em vista que o sistema de ingresso seriado, ao oferecer uma alternativa que reduz a pressão quando comparados aos dos exames únicos, pode promover maior equidade e inclusão, beneficiando alunos de diversas origens sociais e econômicas.

Além da relevância acadêmica e social, a escolha desse tema também refletiu minhas aspirações profissionais de contribuir para a melhoria dos sistemas educacionais e promover práticas de avaliação que beneficiem um maior número de estudantes, preparando-os melhor para os desafios futuros. Nesse sentido, a presente pesquisa esteve ancorada na Linha 1 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com especial atenção analítica na forma de acesso ao Ensino Superior Público por meio do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no município de Presidente Figueiredo.

As disciplinas que foram cursadas foram essenciais nesse processo. Em Educação na Amazônia e Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, aprofundamos o olhar sobre os desafios históricos, sociais e políticos da educação na região. Já as disciplinas de Vivência em Pesquisa I e II e Metodologia da Pesquisa contribuíram diretamente para a construção do nosso projeto, especialmente no planejamento metodológico e na aproximação com o campo.

A participação no Grupo de estudo e pesquisa Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia - JETAM, tem possibilitado o desenvolvimento de atividades voltadas à análise de políticas educacionais e seus impactos na juventude amazônida. Essa participação ampliou nossa visão crítica sobre os dados e os contextos que alimentam o SIS/UEA. Da mesma forma a participação em eventos como o SEINPE e a Anped em 2024, onde tive a oportunidade de apresentar trabalho relacionado ao meu projeto de dissertação. Esses espaços foram importantes para dialogar com outros pesquisadores e ressignificar muitos aspectos da pesquisa em andamento.

No estágio docente, na disciplina de Políticas Educacionais na Amazônia, o que nos proporcionou uma experiência enriquecedora de mediação pedagógica e aprofundamento temático. Foi um espaço de formação prática que impactou diretamente na forma como organizamos e aplicamos os conceitos discutidos na dissertação. Entre os desafios enfrentados, destaca-se o acesso à capital, que por

vezes dificultou nossa presença em atividades presenciais, algo comum para quem vive e pesquisa na Amazônia. Ainda assim, essa dificuldade reforçou nossa autonomia e capacidade de organização.

Por fim, podemos dizer que o principal aprendizado nesse percurso tem sido entender as nuances da educação na Amazônia, suas tensões, desafios e também suas possibilidades. O PPGE nos ofereceu ferramentas teóricas e práticas para pensar uma educação comprometida com a realidade local do município que moramos e trabalhamos.

O Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, aprovado no Conselho Universitário pela Resolução nº 019 em 18 de agosto de 2011, se constituiu como um programa amplo, sistemático e cumulativo. Avalia o desempenho dos candidatos ao ensino superior de graduação da UEA, a partir do seu aproveitamento em cada uma das séries do Ensino Médio cursado integralmente no Estado do Amazonas, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Matriz de Referência Curricular das Escolas Públicas Estaduais do Amazonas. O SIS é realizado em três etapas, correspondentes às três séries do Ensino Médio, por meio da aplicação de provas anuais, que avaliam as competências e habilidades adquiridas pelo estudante em cada uma das séries.

O problema de pesquisa que orientou este processo de investigação foi o seguinte: Em que medida o Sistema de Ingresso Seriado - SIS/UEA contribuiu para a ampliação do acesso à educação superior entre os jovens que cursaram ensino médio em Presidente Figueiredo/Amazonas?

Para auxiliar na investigação do problema em questão foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: Quais as diretrizes e os objetivos do sistema de ingresso seriado da Universidade do Estado do Amazonas? Qual o alcance do SIS/UEA junto aos estudantes do ensino médio em uma escola pública de Presidente Figueiredo,AM? Como a escola tem apoiado a participação dos estudantes no SIS/UEA?

A partir dessas indagações definiu-se uma pergunta-central que norteou a pesquisa: qual a efetividade do Sistema de Ingresso Seriado da UEA para a democratização do acesso ao ensino superior público entre os jovens que cursaram ensino médio no município de Presidente Figueiredo no período de 2022 a 2024, frente às contradições de um sistema educacional capitalista?

A busca por uma resposta a essa indagação se ancorou numa abordagem

qualitativa-crítica, articulada à análise de conteúdo em Bardin (2011) utilizada em pesquisas nas ciências humanas e sociais com uma proposta de sistematização da leitura, interpretação e categorização de informações em documentos, entrevistas, discursos, editais, relatórios etc., buscando ir além do conteúdo manifesto para alcançar significados mais profundos. Foi feita a opção teórica pelo materialismo histórico-dialético, que permite compreender os dados da realidade como expressões concretas das contradições estruturais e não como fenômenos isolados.

Desse modo, definiu-se como objetivo geral do estudo: Analisar a efetividade do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) (2022-2024), como política pública de acesso à educação superior no município de Presidente Figueiredo, sustentado por três objetivos específicos: a) Conhecer as diretrizes e os objetivos do sistema de ingresso seriado da Universidade do Estado do Amazonas; b) Analisar dados quantitativos relacionados aos processos de inscrição e aprovação no SIS/UEA, de alunos de uma escola pública de ensino médio em Presidente Figueiredo no período de 2022-2024. c) Verificar as ações e os suportes oferecidos pela escola para apoiar a participação dos estudantes no SIS/UEA.

A fim de ampliar a percepção da problemática que envolve o acesso ao nível superior no Brasil e no Amazonas, assim como contribuir para a compreensão das principais políticas públicas desse seguimento educacional, o presente estudo contou com um referencial teórico diverso, com autores renomados e com farta contribuição para a pesquisa da área como Freire (1970); Gadotti (1987); Lefebvre (1991); Santos (2002); Maués, Chaves (2006); Zago (2006); Saviani (2008); Sguissardi (2009); Bardin (2011); Mancebo, Carvalho (2016); Senkevics (2021), entre outros. Complementa o referencial deste estudo a pesquisa realizada em artigos, teses e publicações científicas que contribuíram para ampliação da realidade dos estudantes do Ensino Médio e os desafios que envolvem a transição entre esta modalidade de ensino e o nível superior por meio de Periódicos da CAPES, TEDE UFAM, BDTD e correlatos.

O estudo, ao investigar a efetividade do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como política pública de acesso ao ensino superior em Presidente Figueiredo/AM, exigiu não apenas um recorte empírico preciso, mas também uma metodologia de análise que permitisse desvelar as múltiplas contradições sociais, políticas e institucionais envolvidas no processo. Nesse sentido, a análise de conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2011), revelou-se uma ferramenta metodológica adequada para o tratamento dos dados

qualitativos da pesquisa, sobretudo na medida em que se articulou a uma abordagem teórica crítica e materialista histórico-dialética.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise, propôs a decomposição sistemática do corpus textual em unidades de significado, possibilitando a identificação de sentidos latentes, regularidades discursivas e contradições ideológicas. No contexto desta dissertação, os dados que foram analisados tais como documentos oficiais da UEA, editais do SIS, listas de aprovados, planos pedagógicos das escolas, e registros institucionais de apoio ao estudante constituíram não apenas fontes descritivas, mas campos de disputa simbólica em que se expressam os limites e possibilidades da democratização do ensino superior na Amazônia.

A primeira etapa da análise, denominada, Pré-análise, correspondeu ao momento de organização do *corpus* teórico, permitindo a aproximação crítica aos dados coletados. A leitura flutuante de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), os planos de ação escolar e os editais institucionais do SIS/UEA revelou uma série de elementos estruturantes que indicam tanto a intencionalidade política da política de ingresso seriado quanto as ausências e fragilidades de seu processo de implementação, especialmente no que diz respeito às condições de participação dos estudantes oriundos das zonas rurais e a baixa procura.

Na etapa seguinte, Exploração do Material, a análise de conteúdo permitiu a construção de categorias temáticas emergentes que expressam as dimensões mais recorrentes e significativas da problemática investigada. Com base nos objetivos específicos da pesquisa e nas hipóteses orientadas pelo referencial crítico, foram estabelecidas as seguintes categorias analíticas preliminares: (1) Discurso de democratização versus seletividade estrutural; (2) Apoio pedagógico institucional às trajetórias escolares; (3) Desigualdade territorial e exclusão educacional; e (4) Resistência e estratégias populares de acesso. Tais categorias foram utilizadas como eixos interpretativos na codificação dos dados empíricos, atribuindo-lhes sentidos mais profundos a partir da articulação com a totalidade histórica.

A última fase, Tratamento dos Resultados e Interpretação, articulou as categorias analisadas ao referencial teórico fundamentado promovendo uma leitura crítica das contradições entre o discurso oficial de democratização e as condições materiais efetivas de acesso ao ensino superior na região. Ao identificar, por exemplo, a ausência de estratégias pedagógicas sistemáticas por parte das escolas públicas no município, bem como a descontinuidade das ações preparatórias para o SIS, a análise

de conteúdo revelou como a seletividade permanece naturalizada e legitimada sob a lógica meritocrática, camuflando as desigualdades estruturais sob o véu da igualdade formal de oportunidades.

Portanto, o uso da análise de conteúdo de Bardin (2011) nesta dissertação não se restringiu à descrição técnica dos dados, mas constituiu um processo de leitura crítica da realidade educacional amazônica, revelando a profunda articulação entre política educacional, desigualdade territorial e reprodução das relações sociais. Tal método, ao ser apropriado por uma abordagem teórica comprometida com a transformação social, fortaleceu a denúncia das falácias do acesso universal e contribuiu para a construção de uma análise que se inscreveu na luta por uma educação superior pública, popular e emancipadora na Amazônia.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, que buscam compreender a constituição, expansão e contradições da educação superior pública no Brasil, com ênfase na realidade amazônica, particularmente no estado do Amazonas e no município de Presidente Figueiredo. A partir de uma abordagem que se ancora em uma perspectiva crítica da educação, o estudo problematiza as políticas de acesso ao ensino superior público, examinando especialmente o Sistema de Ingresso Seriado (SIS), implementado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), como estratégia de democratização do ensino.

O Capítulo 1 apresenta um resgate histórico e analítico da educação superior no Brasil, abordando desde a fundação das primeiras universidades, ainda sob o modelo colonial e elitista, até a formulação das políticas públicas contemporâneas, inseridas no contexto do Estado neoliberal. Discutiu-se a ampliação das vagas, os processos de mercantilização do ensino superior e as políticas de inclusão implementadas nas últimas décadas, como o ProUni e o Fies, tensionando os limites dessas iniciativas à luz das desigualdades estruturais que marcam o acesso ao ensino superior. Tratou-se, portanto, de um panorama crítico das reformas e contradições que atravessam o campo da educação superior brasileira, destacando o predomínio do setor privado e os desafios enfrentados pelo setor público em garantir o direito à educação como bem social.

O Capítulo 2 volta-se à configuração da educação superior pública no estado do Amazonas, com destaque para o papel da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), enquanto principal agente estadual de interiorização e expansão do ensino superior. O capítulo examinou a estrutura da universidade, sua presença nos

municípios do interior, e as políticas específicas de ingresso voltadas ao alunado da rede pública. Um olhar especial é lançado sobre o Sistema de Ingresso Seriado (SIS), analisando suas diretrizes, fundamentos legais e justificativas políticas, articulando-os às disputas em torno da democratização do acesso à universidade. Buscou-se analisar como esse modelo se insere nas estratégias do Estado do Amazonas e em que medida ele representou uma alternativa concreta de enfrentamento às desigualdades territoriais e sociais que caracterizam a realidade educacional da região amazônica.

O Capítulo 3 adentrou o campo empírico da pesquisa, focalizando a efetividade do SIS/UEA como estratégia de acesso ao ensino superior público no município de Presidente Figueiredo/AM. A partir da análise de documentos oficiais da escola e da experiência empírica, investigou-se as condições objetivas e subjetivas que influenciam a participação e o desempenho dos estudantes no processo seletivo. Foram analisados, ainda, os suportes pedagógicos, institucionais e materiais oferecidos pela rede estadual de ensino para a preparação dos estudantes, bem como os desafios enfrentados na articulação entre as políticas da UEA e as ações da escola pública. Esse capítulo buscou evidenciar as contradições entre o discurso de democratização e a realidade de exclusão educacional ainda vivenciada por muitos jovens da rede pública, sobretudo no interior do estado.

Importante ressaltar que os dados, análises e conclusões apresentados neste trabalho não têm a pretensão de esgotar o tema, mas sim de abrir caminhos para novas reflexões e investigações. A amostra observada representa apenas uma fração da complexidade do fenômeno, devendo ser entendida como um recorte que permite lançar luz sobre as dinâmicas e desafios da efetivação do direito à educação superior na Amazônia.

Este estudo teve como propósito contribuir para o aprimoramento do Sistema de Ingresso Seriado da UEA e para o fortalecimento da participação da escola pública no processo de inclusão educacional, especialmente de estudantes oriundos de contextos periféricos e socioeconomicamente vulnerabilizados. Acredita-se que somente por meio da articulação entre universidade, escola básica e políticas públicas coerentes com as necessidades do povo amazônico será possível avançar na superação das desigualdades históricas e garantir o acesso efetivo, equitativo e emancipador à educação superior.

Dessa forma, ressalta-se a importância de pesquisas que incidam sobre as

políticas públicas educacionais na Amazônia, sobretudo aquelas voltadas aos mecanismos de acesso como o SIS. Ao abordar tais questões, esta dissertação reafirma o compromisso com a defesa da educação como um direito social universal e estratégico para a transformação da realidade amazônica, capacitando as juventudes a exercerem sua cidadania plena e contribuindo ativamente para o desenvolvimento de seus territórios.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo apresenta um breve histórico sobre a trajetória da Educação Superior no Brasil desde a criação das primeiras instituições que passaram a ofertar esse nível de ensino. Dessa forma, o texto busca contemplar uma análise que dê conta de elucidar como foi se construindo o processo de instalação da educação superior no Brasil, as políticas públicas mais relevantes para a área e as mudanças significativas ocorridas nas últimas décadas e suas implicações na sociedade. A dialética enquanto processo de pensamento envolve o estudo das contradições na história humana. Dessa forma, entender o processo de construção e consolidação da educação superior no Brasil contribuirá para desvendar os paradigmas atuais e a necessidade de superação das limitações impostas.

1.1 A Educação Superior no Brasil: das primeiras universidades às políticas recentes

A Educação Superior no Brasil tem um histórico de altos e baixos, normalmente acompanhando as mudanças políticas ocorridas em território nacional desde o Brasil Império, passando pela República, Regime Militar e o período da Redemocratização, tendo características específicas em cada momento histórico, com especial preocupação voltada ao acesso proporcionado pelas instituições via políticas públicas uma vez que, historicamente, a educação superior no Brasil tem sido marcada por um caráter excludente e elitista (Martins, 2009).

Estudos de Schwartzman (2000), Ranieri (2008) e Martins (2009) afirmam que o ensino superior brasileiro constituiu um acontecimento tardio, quando comparado com os do contexto europeu e latino-americano. As primeiras universidades na América Latina foram criadas nos séculos XVI e XVII, quando já existiam várias universidades na Europa. Ao contrário da colonização espanhola, na América Latina os portugueses mostravam-se hostis à criação de escolas superiores e de universidades em sua colônia brasileira. As primeiras instituições de ensino superior (IES) no Brasil foram criadas somente no início do século XIX, com a transferência da corte portuguesa, em 1808, para a colônia. Elas tinham por objetivo apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte.

Estudos de Senkevics (2021) mostram que no final do Império (1889) o país

contava com somente seis escolas superiores voltadas para a formação de juristas, médicos e engenheiros. Em 1900, não existiam mais que 24 escolas de ensino superior; três décadas depois o sistema contava com uma centena de instituições, sendo que várias delas foram criadas pelo setor privado, principalmente pela iniciativa confessional católica. Até o início da década de 1930 o sistema de ensino superior era constituído por um conjunto de escolas isoladas, de cunho profissionalizante, divorciado da investigação científica e que absorvia aproximadamente 30 mil estudantes. A atividade de pesquisa era realizada nos institutos de pesquisa que, em geral, não possuíam laços acadêmicos com o sistema de ensino superior existente.

Historicamente, a educação superior no Brasil, desde sua origem, esteve submetida a um modelo excludente e seletivo, a serviço da consolidação das elites e da reprodução de uma ordem social desigual. Como demonstram Cunha (1988), Fávero (2006) e Senkevics (2021), a ausência de universidades durante o período colonial foi uma escolha deliberada da Coroa Portuguesa, que optou por restringir a formação superior às metrópoles, temendo o florescimento de ideias autônomas e movimentos anticoloniais. Assim, o Brasil estruturou sua educação superior não com base em um projeto nacional de formação integral e emancipadora, mas a partir de cursos isolados voltados para a formação técnico-burocrática de quadros estatais, inicialmente médicos, juristas e engenheiros.

Durante o Império e a Primeira República, o ensino superior permaneceu como um espaço de distinção social, inacessível às camadas populares e às populações racializadas. O Estado brasileiro nunca universalizou esse direito; pelo contrário, reservou-o às elites urbanas e brancas, que se formavam para assumir posições de mando e reprodução da ordem vigente. Como destaca Saviani (2008), mesmo com a criação das primeiras universidades no século XX, como a Universidade de São Paulo (1934), não se rompeu com o caráter elitista da instituição, que permaneceu voltada à racionalização da modernização conservadora do país (Favero, 2006).

Corroborando com isso, Senkevics (2021) evidencia que a história da universidade no Brasil, marcada por profundas contradições, revela-se inseparável da estrutura de dominação social e econômica que caracterizou a formação do Estado brasileiro. Longe de ser um espaço neutro ou eminentemente técnico, a universidade constitui um aparelho ideológico do Estado, forjado historicamente para atender às necessidades da classe dominante, tanto na reprodução da força de trabalho

qualificada quanto na legitimação da ordem capitalista. A análise da trajetória universitária nacional, sobretudo até a Reforma Universitária de 1968, demonstra como as iniciativas educacionais estiveram submetidas à lógica da dependência, da heteronomia e da subordinação política aos interesses do capital internacional e das elites nacionais.

Nesse sentido, Saviani (2013) aponta que contradições estruturais marcaram a formação social do país. Desde o período colonial até a contemporaneidade, esse nível de ensino foi concebido como privilégio de poucos, a serviço da manutenção das elites e da reprodução de uma ordem social excludente. A ausência de universidades na Colônia não decorreu de mero atraso, mas foi expressão deliberada do projeto colonial português, que preferia enviar os filhos da elite à metrópole ao invés de instituir centros locais de formação intelectual, temendo o surgimento de ideias emancipadoras.

Conforme os estudos de Saviani (2013), percebe-se que desde o período colonial, a recusa da Coroa portuguesa em permitir a instalação de universidades na Colônia não foi uma omissão casual, mas sim uma estratégia deliberada de manutenção da dependência cultural e econômica. As primeiras instituições de ensino superior no Brasil nasceram como escolas profissionais voltadas para as funções administrativas e jurídicas do Estado nascente, não como centros de produção de conhecimento autônomo.

Essa gênese, como assinala Fávero (2006), condicionou profundamente a estrutura universitária que se consolidaria ao longo do século XX. As primeiras formas de educação superior surgiram sob o controle da Companhia de Jesus, nos colégios e seminários destinados à formação religiosa e ao adestramento das elites locais para o exercício do poder. Ainda que algumas dessas instituições tenham buscado equivalência aos padrões europeus, como no caso do Colégio da Bahia, enfrentaram resistência da própria Coroa e da Universidade de Coimbra, especialmente por atenderem também jovens pardos, o que provocava tensões com a aristocracia branca.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e a implementação da Reforma Pombalina, houve tentativas de reorganizar o sistema educacional nos moldes do Iluminismo europeu. A partir daí, surgiram cursos superiores isolados voltados para a formação técnica e burocrática do Estado, como as escolas de Cirurgia, Anatomia, Marinha e Direito. Esses cursos, no entanto, não foram concebidos com a perspectiva

universitária ampla e autônoma, mas como resposta às necessidades pragmáticas do aparelho estatal. Durante o Império, o modelo de educação superior se manteve voltado à formação de quadros para o serviço público e as profissões liberais, sendo vedado, na prática, ao povo pobre e às camadas racializadas. As poucas instituições existentes funcionavam de maneira fragmentada, sem uma proposta universitária consolidada (Fávero, 2006).

O ensino era oferecido, prioritariamente, em faculdades isoladas, cuja função era preparar a elite para a gestão do Estado, numa lógica profissionalizante e conservadora. Com a Proclamação da República e o fortalecimento do ideário liberal e positivista, houve expansão das instituições de ensino superior, mas ainda sem a estrutura de universidades no sentido pleno. A constituição das primeiras universidades brasileiras ocorreu apenas no século XX, e mesmo assim sob o modelo napoleônico, com enfoque em ensino técnico-profissional, sem articulação orgânica com pesquisa e extensão (Martins, 2009).

A criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, embora represente um marco legal, se deu como mera justaposição de escolas tradicionais, sem integração epistemológica ou compromisso com a pesquisa científica crítica. Foi somente com as iniciativas isoladas, como a criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF), que se delinearam projetos alternativos, mais alinhados ao ideal de universidade enquanto espaço de reflexão social e de crítica à ordem vigente. A UDF, sob inspiração de Anísio Teixeira, apresentou-se como uma tentativa de ruptura com o modelo autoritário e utilitarista, mas foi extinta pelo Estado Novo, revelando o caráter intolerante do regime à autonomia intelectual e à liberdade científica.

No final dos anos 1940 e início dos anos 1950, ocorreram tentativas de garantir plena autonomia às universidades brasileiras, mas essas iniciativas não obtiveram êxito. Durante a década de 1950, houve uma ampliação da rede federal de ensino superior, sobretudo por meio da federalização de instituições que antes eram estaduais ou privadas. O crescimento industrial e econômico do país nesse período trouxe à tona a precariedade do sistema universitário, o que despertou a atenção de diferentes setores da sociedade.

Cunha (1980), Fávero (2006) e Senkevics (2021) pontuam que a criação da Universidade do Rio de Janeiro (1920), da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) representaram marcos importantes, embora

ainda restritos. Foi somente com o Estatuto das Universidades (1931) e, posteriormente, com a Reforma Universitária de 1968, que se buscou elementos mais sistêmicos para a organização da educação superior, como o regime departamental, a abolição das cátedras e o fortalecimento da pós-graduação. Ainda assim, essas reformas ocorreram em contextos de forte autoritarismo, como o Estado Novo e a ditadura civil militar, comprometendo a autonomia institucional e reprimindo o pensamento crítico nas universidades.

Sob essa linha de raciocínio, a Reforma Universitária de 1968 não pode ser compreendida como mera modernização técnico-administrativa. Trata-se, na realidade, de um projeto de reestruturação funcional da universidade para adequá-la às novas exigências do capital monopolista em expansão na América Latina, particularmente no contexto da Ditadura Militar e das influências estadunidenses por meio dos acordos MEC/USAID. A adoção de princípios como produtividade, eficiência e racionalização curricular evidencia a conversão da universidade em empresa de formação de mão de obra, subordinando o conhecimento às demandas do mercado. O ensino superior passa a operar sob a lógica do capital: o saber é transformado em mercadoria e o professor em gestor de metas (Fávero, 2006).

A Reforma Universitária de 1968 profissionalizou a academia, houve a institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e foi incrementada uma política de formação de recursos humanos com vistas à criação do potencial científico tecnológico nacional. Esta reforma propôs uma estrutura moderna, objetivando o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Os estabelecimentos isolados de ensino eram admitidos como excepcionais. Foram instituídos o regime semestral e o sistema de créditos, assim como estabelecida a opção de tempo integral para o contrato dos professores e a necessidade de obtenção de títulos de mestre e doutor pelos docentes como condição para progressão na carreira acadêmica (Fávero, 2006; Neves, 2002).

Implementada no bojo da ditadura empresarial-militar, a Reforma Universitária de 1968 representou um marco ambíguo no processo de modernização do ensino superior brasileiro. Por um lado, instituiu um novo modelo de universidade, que integrou as funções de ensino, pesquisa e o regime semestral e o sistema de créditos, além de inaugurar a política nacional de pós-graduação e vincular o ingresso e a progressão na carreira docente à titulação acadêmica. Essas mudanças contribuíram para configurar a universidade tal como a conhecemos contemporaneamente, com

sua estrutura burocrático-gerencial e seu caráter tecnocrático.

No entanto, ao mesmo tempo em que modernizava a estrutura universitária, a reforma consolidava uma concepção funcionalista de educação superior, alinhada aos interesses do capital e às exigências do projeto desenvolvimentista autoritário. Tratou-se, na verdade, de uma modernização conservadora — nos termos de Florestan Fernandes — que, ao invés de romper com a lógica de classe, aprofundou a vinculação do ensino superior à reprodução das relações sociais capitalistas. O Estado, nesse processo, atuou como agente articulador da hegemonia burguesa, seja por meio da indução de reformas institucionais, seja pela concessão de incentivos fiscais e pela regulação permissiva que favoreceu a ampliação do setor privado lucrativo (Martins, 2009; Jardim; Almeida, 2016).

A partir da década de 1960, sobretudo após o golpe de 1964, o avanço do processo de industrialização e a centralidade conferida ao crescimento econômico colocaram em evidência a necessidade de formar quadros técnicos e profissionais aptos a atender à lógica produtivista do capital. A expansão das universidades federais, públicas e gratuitas, iniciada ainda na década de 1950, foi intensificada pelo governo militar. Em 1965, o número de matrículas no ensino superior alcançava 352 mil estudantes, sendo 56% no setor público (Durham, 2003). Essa ampliação respondia, em grande medida, à pressão dos setores médios urbanos, que viam na educação superior o meio para a ascensão social por meio da integração às burocracias estatal e corporativa (Cunha, 1975).

Simultaneamente, o movimento estudantil denunciava a falta de investimento em pesquisa e a desconexão da universidade com os problemas sociais. Foi nesse cenário de efervescência política e social que os governos militares aceleraram reformas orientadas pelo ideário tecnocrático, buscando alinhar a universidade às demandas do capital nacional e internacional. O Decreto n. 68.908/1971, por exemplo, instituiu o vestibular classificatório com número de vagas pré-definido, reforçando o caráter excludente e seletivo da educação superior (Braghini, 2014).

A expansão do ensino superior, portanto, não se deu de forma equânime nem democratizante. O Estado, ao mesmo tempo em que mantinha o ideal da universidade pública multifuncional, voltada ao ensino, à pesquisa e à extensão, passou a estimular a ampliação do setor privado, com a proliferação de faculdades isoladas, de baixa qualidade formativa, majoritariamente noturnas, voltadas às áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, com exames de admissão menos competitivos e custos

reduzidos. Tal movimento teve como efeito a contenção de investimentos públicos e o deslocamento da pressão social por vagas para o setor privado, o que permitiu evitar a massificação das universidades públicas e mitigar tensões políticas mais profundas (Neves, 2002).

De 1970 a 1980, a participação do setor privado nas matrículas do ensino superior saltou de 50,5% para 64,3% (Durham, 2003), evidenciando o avanço do processo de mercantilização da educação. A crescente autorização de novas instituições privadas a partir de 1969, com critérios meramente formais — como disponibilidade de capital e pessoal técnico, facilitou a entrada de empresários do ensino secundário no lucrativo mercado da educação superior (Martins, 1988). O resultado foi a consolidação de um sistema dual: de um lado, universidades públicas com forte seletividade e responsabilidade pela produção científica; de outro, um setor privado voltado à certificação rápida e à lucratividade empresarial.

Durante os debates constituintes de 1988, confrontaram-se dois grandes projetos: de um lado, os defensores da educação pública, laica e gratuita em todos os níveis, que buscavam assegurar financiamento público exclusivo às instituições estatais; de outro, os representantes do setor privado, interessados em acessar fundos públicos e ampliar a autonomia empresarial. A Constituição acabou por estabelecer um mínimo de 18% da receita da União para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurou a gratuidade do ensino público oficial em todos os níveis e reafirmou, no artigo 207, a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Cezne, 2006).

No entanto, a autonomia garantida foi, em grande medida, simbólica e controlada, pois não rompeu com a lógica de subordinação da universidade aos interesses do capital. A universidade brasileira continuou a desempenhar o papel de aparelho ideológico de Estado (Althusser, 1980) contribuindo para a formação de uma consciência adaptada à ordem burguesa e para a reprodução ampliada das relações sociais de exploração.

Assim, compreende-se que a universidade pública somente poderá cumprir seu verdadeiro papel social, de produção de conhecimento crítico e emancipador, se for desatada das amarras do capital e reorganizada sob fundamentos anticapitalistas, populares e democráticos, enraizados nas necessidades históricas e concretas da classe trabalhadora. Isso exige não apenas reformas institucionais, mas uma transformação estrutural do projeto societário, o que coloca no centro da luta

educacional a disputa pelo sentido e pela função social da universidade na construção de uma nova forma de construir conhecimentos, aliada à classe trabalhadora.

1.2 A ampliação do acesso à educação superior a partir da década de 1990

A partir da década de 1980, o ensino superior brasileiro passou por importantes transformações, marcadas por profundas contradições estruturais. Entre elas, destaca-se a progressiva redução da demanda por vagas nas universidades, o que contrariava a lógica de expansão do acesso. Esse fenômeno pode ser explicado por diversos fatores, entre os quais se evidenciam as altas taxas de evasão e retenção no ensino médio, a dificuldade das universidades em se adequarem às novas exigências do mercado de trabalho e a frustração das expectativas sociais em relação à formação superior. Essas limitações resultaram na diminuição do número de estudantes que efetivamente conseguiam concluir o ciclo básico e se candidatar ao ensino superior, o que provocou um descompasso entre a oferta de vagas e o número de ingressantes (Senkevics, 2021).

A partir dos anos de 1980, estabeleceu-se uma diferenciação entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, formalizada em 1986 pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (Geres) e consolidada legalmente pelo Decreto nº 2.306/1997. Esse decreto, alinhado à LDB de 1996, instituiu o sistema federal de ensino, distinguindo as universidades tradicionais dos centros universitários — estes últimos considerados instituições de “segunda categoria”, isentas da obrigatoriedade da pesquisa, sendo uma alternativa de expansão com menos custos. Essa lógica promoveu uma suposta “democratização” do acesso ao ensino superior, mas reforçou o caráter elitista das universidades de pesquisa, que continuam sendo poucas e altamente financiadas (Saviani, 2009).

A Constituição Federal de 1988 reafirmou a autonomia universitária, a gratuidade do ensino nas instituições públicas e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também assegurou o acesso por concurso público e o regime jurídico único para servidores. Nesse cenário, dirigentes e docentes das universidades públicas passaram a reivindicar maior orçamento para garantir a autonomia institucional, enquanto estudantes e a sociedade exigiam a ampliação das vagas nas universidades públicas. Ou seja, as demandas da época não incluíam uma reforma estrutural da universidade, mas sim o fortalecimento do modelo público já existente.

Na década de 1990, os dados revelavam a existência de um número crescente

de vagas não preenchidas, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde a proporção entre concluintes do ensino médio e vagas disponíveis era significativamente desigual. Enquanto no Sul e Sudeste havia quase uma equivalência entre oferta e demanda, nas demais regiões a quantidade de vagas superava amplamente o número de egressos do ensino médio. Além disso, o número total de vagas permaneceu estável ao longo desse período, o que reforça a ideia de que a limitação ao acesso não estava na falta de oportunidades no ensino superior, mas sim nas dificuldades enfrentadas pelas etapas anteriores da educação básica.

Nesse contexto, a interiorização do ensino superior, intensificada a partir dos anos 1950 e retomada nas décadas seguintes, aparece como uma tentativa de descentralizar o acesso às instituições de ensino, embora também atrelada à lógica mercadológica de busca por novos públicos consumidores. As instituições privadas, em especial, adotaram a estratégia da ampliação de cursos e da fragmentação das carreiras, criando graduações mais específicas e de menor custo, com o objetivo de diversificar sua oferta e tornar os cursos mais acessíveis financeiramente. Essa prática, embora ampliasse o número de opções de formação, também atendia a uma lógica de mercado que, em muitos casos, não considerava de forma adequada a qualidade e a formação integral dos estudantes.

Conforme Sguissardi (2009), a expansão do ensino superior na década de 1990 foi acompanhada por um discurso de democratização, mas os dados revelam que o perfil socioeconômico dos estudantes permaneceu concentrado nas camadas de maior renda. O acesso continuava profundamente marcado por desigualdades sociais: mais de 60% dos estudantes matriculados, tanto em instituições públicas quanto privadas, pertenciam a famílias com renda superior a dez salários mínimos. Em contrapartida, apenas cerca de 11% a 12% vinham de famílias com até seis salários mínimos. Essa configuração evidencia que, longe de serem espaços predominantemente ocupados pelas classes populares, as universidades continuavam a ser frequentadas, majoritariamente, pelas camadas mais abastadas da população.

Outro dado que chama a atenção, diz respeito à taxa de ingresso de jovens entre 20 e 24 anos no ensino superior, que era de apenas 11,4%, colocando o Brasil entre os últimos países da América Latina em termos de acesso. Os dados do Censo da Educação Superior — coletados anualmente pelo INEP/MEC (Brasil, 2000) desde a segunda metade da década de 1990 — permitem observar que, apesar da expansão

quantitativa, a composição socioeconômica dos estudantes permanecia desigual no final da década.

Esse cenário revela que o principal entrave à democratização do ensino superior não reside na falta de vagas, mas sim na baixa taxa de conclusão do ensino médio, reflexo direto das precariedades do ensino fundamental, especialmente no setor público. Enquanto isso, as escolas privadas conseguiam manter padrões de qualidade mais elevados, criando um ciclo de exclusão que favorecia os setores com maior poder aquisitivo e marginalizava a maioria da população.

Nesse panorama, as políticas públicas adotadas pelo Governo Federal na década de 1990, como o aumento da oferta de vagas no ensino fundamental e a implementação de programas como a bolsa-escola, surgiram como tentativas de enfrentamento dessa realidade. No entanto, embora pontuais e com algum impacto imediato, essas medidas se mostraram insuficientes diante da complexidade das desigualdades educacionais. Algumas iniciativas, como a limitação da reprovação escolar (a exemplo do que ocorreu no Estado de São Paulo), podem representar avanços, desde que sejam acompanhadas de ações estruturantes, como a valorização dos professores e o fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento e recuperação da aprendizagem.

As transformações vividas pelo ensino superior brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 revelam um processo contraditório de ampliação do acesso, profundamente condicionado pelas desigualdades históricas do sistema educacional. Diversos estudos demonstram que esse movimento de expansão não significou democratização efetiva. Sguissardi (2009) evidencia que a política de ampliação de vagas, especialmente no setor privado, ocorreu sob forte orientação mercantil, reforçando a seletividade social. Cunha (2007) demonstra que as instituições mantiveram traços estruturais de elitização herdados desde sua formação histórica, limitando o ingresso das camadas populares.

Do mesmo modo, Schwartzman (2001) mostra, por meio de dados empíricos, que a origem socioeconômica continuou sendo o principal filtro de acesso, uma vez que apenas os estudantes oriundos de famílias com maior renda conseguiam completar a educação básica com qualidade suficiente para competir pelas vagas universitárias. Esse quadro ao demonstrar que, nos anos 1990, mais de 60% dos matriculados pertenciam às faixas de renda mais elevadas, evidenciando a baixa presença das classes populares no ensino superior. Nessa perspectiva, a

democratização real exige políticas articuladas de financiamento, permanência e equidade, capazes de enfrentar as barreiras sociais, econômicas e educacionais que historicamente impedem o acesso e a continuidade dos estudantes de camadas mais pobres. Sem uma política pública sistêmica, universal e comprometida com a justiça social, o ensino superior tende a permanecer como um espaço seletivo e excludente, reforçando as desigualdades que deveria combater.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), criada em 1996, estabeleceu orientações para a educação brasileira, incluindo o Ensino Superior, conforme previsto no Título IV, que trata da organização da educação nacional. A União ficou responsável pela manutenção do ensino superior público, especialmente como definido no Capítulo IV da lei. No entanto, apesar das mudanças legais introduzidas nos anos 1990, a estrutura universitária brasileira ainda se baseia nos marcos da reforma promovida pela Lei nº 5.540/1968 e pelo Decreto nº 464/1969. Legislações posteriores à década de 1980, especialmente a CF1988 e a LDB9394, contribuíram para uma ampla expansão do Ensino Superior, diversificando os tipos de instituições. Contudo, a retirada progressiva dos investimentos públicos comprometeu o financiamento do setor, resultando em uma diminuição expressiva das matrículas nas instituições públicas.

O debate sobre o acesso democratizado ao ensino superior culminou na promulgação da LDB nº 9.394/96. Esta lei introduziu o sistema de avaliação institucional e condicionalidades para credenciamento de cursos e instituições. Também reafirmou os critérios para que uma instituição fosse considerada universidade, exigindo titulação docente e dedicação em tempo integral. No entanto, não alterou as bases estruturais da exclusão social no acesso à universidade. O “Provão” — posteriormente substituído pelo ENADE — serviu como um instrumento de mensuração da qualidade, revelando reiteradamente o melhor desempenho dos estudantes das universidades públicas, o que denuncia as desigualdades históricas entre os dois setores.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, foi progressivamente incorporado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior. A partir de 2009, além de avaliar os egressos do ensino médio, o ENEM passou a ser utilizado como porta de entrada em programas como o PROUNI, o FIES e o SISU. Embora essas iniciativas tenham ampliado quantitativamente o acesso, como adverte Frigotto (2002), elas consolidaram um modelo de “universalização da

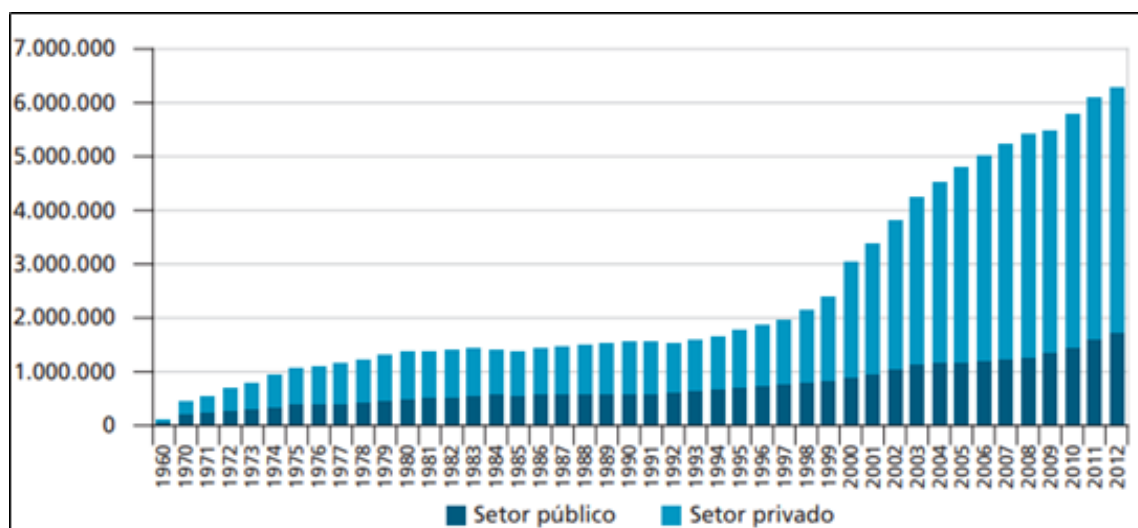
exclusão”, pois não romperam com os fundamentos elitistas e mercantis do sistema.

A adesão das universidades públicas ao REUNI, passou a exigir metas de expansão sem contrapartidas proporcionais de recursos, precarizando o trabalho docente e impondo lógicas gerencialistas às instituições públicas. No caso da Amazônia, essas contradições se intensificam diante das condições materiais adversas, da fragilidade da educação básica e da ausência de políticas estruturantes. Programas como o Sistema de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Amazonas (SIS/UEA), embora criados com o propósito de interiorizar e democratizar o ensino superior, acabam por reproduzir a lógica meritocrática, ocultando as desigualdades de base e responsabilizando o indivíduo pelo fracasso. Nesse contexto, a juventude de municípios, como Presidente Figueiredo, é chamada a competir sem igualdade de condições, revelando o caráter profundamente excludente dessas políticas.

Como Saviani (2013) enfatiza, é necessário distinguir entre inclusão formal e inclusão real. Esta última requer transformação das condições objetivas de vida, elevação do patamar da formação escolar e políticas educacionais comprometidas com a emancipação humana. O crescimento do setor privado — impulsionado por financiamento público via FIES e PROUNI, evidencia que a lógica do capital continua a determinar os rumos da educação superior. Dados sobre a matrícula entre 1970 e 2007, conforme Martins e Vieira (2014), revelam esse processo: o setor privado cresceu cerca de 100% entre 2000 e 2007, enquanto o setor público expandiu-se apenas 40% no mesmo período. Os dados a seguir demonstram o crescimento do acesso ao nível superior, especialmente no seguimento privado de educação, muito em função das decisões governamentais de estímulo e financiamento estudantil.

O Gráfico 1 revela que até 1970, a oferta de matrículas praticamente é dividida de forma igual entre os setores público e privado, porém, uma mudança significativa no número de matrículas ocorre a partir da década de 1990, concentrando a maior parte no setor privado. Entre 1975 e 1995 há um período de baixa oscilação e, na sequência, ocorre um crescimento vertiginoso da matrícula no setor privado, que cresceu 70,6%, contra os 26,6% do setor público até o ano 2000. Entre os anos de 2000 e 2007, novamente o maior crescimento ocorreu no setor privado, que cresceu cerca de 100%. Por outro lado, no mesmo período o setor público cresceu apenas 40%.

GRÁFICO 1 - Matrículas no nível superior comparando os setores público x privado



Fonte: INEP (2012). Elaborado por Martins e Vieira (2014)

A análise do Gráfico 1, que apresenta a evolução das matrículas no ensino superior brasileiro de 1960 a 2012 nos dois setores, público e privado, indica o fortalecimento da expansão privatista da universidade sob a lógica do capital. Evidenciando, por sua vez, a consolidação da expansão do ensino superior brasileiro pela via do do setor privado.

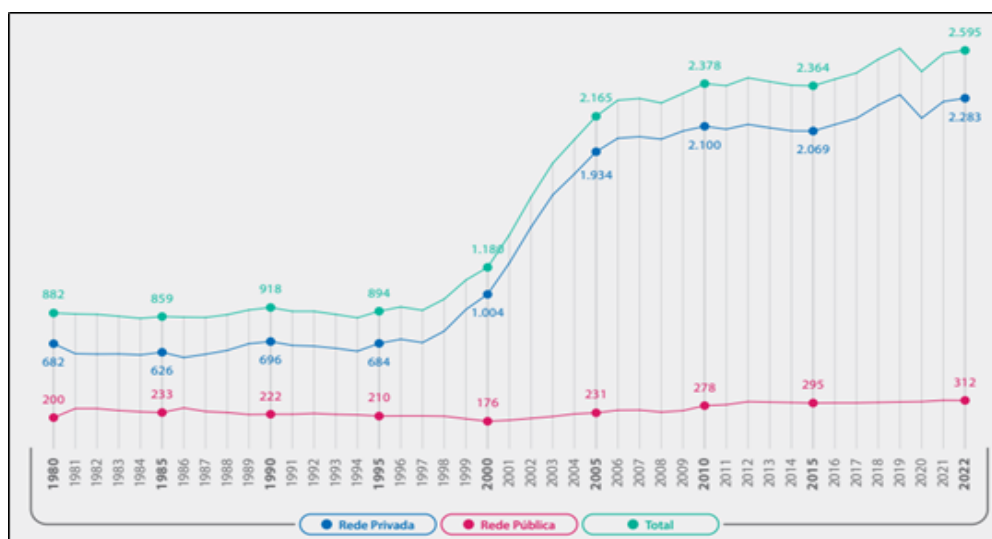
Observa-se que, a partir da década de 1990, especialmente após a promulgação da LDB nº 9.394/96, há um crescimento acelerado das matrículas no setor privado, contrastando com a estagnação ou crescimento moderado do setor público. Esse movimento se intensifica na década de 2000, revelando o impacto das políticas de financiamento estudantil (como FIES) e de incentivo fiscal às instituições privadas (como o PROUNI), que transferem recursos públicos para o capital educacional privado. Tal processo configura, como denuncia Frigotto (2002), uma lógica de “universalização excludente”, na qual o acesso é ampliado em termos quantitativos, porém em instituições precarizadas, sem compromisso com a formação crítica.

Para suportar o aumento da oferta e demanda de matrículas no Ensino Superior, as instituições multiplicaram-se em todo o país. Dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil (2024), apresentam um panorama amplo da situação, especialmente a distribuição das IES por categoria administrativa - setor público X setor privado. É inevitável que se compare tais dados para que se perceba o resultado

oriundo das políticas públicas adotadas em décadas recentes, levando o seguimento do ensino superior no Brasil a se concentrar majoritariamente na iniciativa privada, orientação clara e oportuna dos grandes grupos empresariais e do processo globalizante da formação do pensamento.

O sistema capitalista internacional, que se sustenta na acumulação incessante de capital, precisa, para reproduzir-se, destas reformas (denominadas “ajustes estruturais”) e, ao mesmo tempo, da sua expansão ilimitada. Desde o período da acumulação primitiva, existe no sistema capitalista uma tendência ao aumento constante das forças produtivas, passando-se da manufatura à grande indústria e, desta, aos conglomerados internacionais. A ciência e a tecnologia são a mola propulsora fundamental das inovações nos sistemas produtivos, o que propicia um crescente acúmulo de mercadorias e riquezas. (Santos, 2001, p.182)

GRÁFICO 2 - Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (2024)

Os dados demonstrados no Gráfico 2, apontam para um crescimento das instituições de ensino superior no setor privado e uma estagnação na rede pública a partir de 1996. O Gráfico evidencia de forma contundente a disparidade entre o crescimento das instituições privadas e públicas nas últimas décadas. Desde os anos 2000, nota-se um amplo crescimento no número de IES privadas, saltando de pouco mais de 1.000 instituições para mais de 2.200 em 2022. Enquanto isso, as instituições públicas mantiveram crescimento tímido e praticamente estagnado, com variações discretas ao longo do período. Essa configuração confirma que a política de expansão do ensino superior no Brasil, tem sido guiada por uma lógica de mercado, com forte

incentivo à privatização do setor, precarização da formação e transferência de recursos públicos ao setor privado.

Esse modelo transforma o conhecimento em mercadoria, o estudante em cliente e a universidade em empresa, esvaziando o caráter público, democrático e formativo da educação superior. A desproporção entre as redes reflete o papel do Estado neoliberal como indutor da privatização, atuando não para garantir o direito à educação, mas para viabilizar o lucro dos grupos educacionais (Sguissardi, 2009). Tal desproporção pode ser analisada nos quadros 1 e 2 que fazem uma descrição a respeito do PROUNI e FIES.

Quadro 1 - Descrição e características do Prouni

PROUNI	Programa Universidade para Todos - oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, regulamentado por meio de Medida Provisória no 213/2004, e institucionalizado pela Lei no 11.096/2005.
	A pré-seleção leva em conta o resultado do candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), somando, no mínimo, 450 pontos na média das 5 (cinco) notas do exame e nota na redação que não seja zero.
	As IES que receberem alunos beneficiados pelo programa terão isenção de alguns tributos.
	Desde 2007, possibilita, também, aos bolsistas parciais que recorram ao financiamento do valor restante das mensalidades por meio do Fies da Caixa Econômica Federal.

Fonte: GOV.BR (2025). Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni>. Acesso em 14 de abr 2025.

Quadro 2 - Descrição e características do FIES

FIES	Fundo de Financiamento Estudantil - O crédito educativo é um instrumento fundamental para a sobrevivência de parte significativa de setor privado. Criado em 1999 com recursos provenientes da loteria federal e do orçamento do MEC, financia a graduação de estudantes matriculados em cursos presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação.
	O programa financia até 100% do valor dos encargos educacionais cobrados pelas instituições de ensino com adesão ao Fundo, de acordo com a renda familiar mensal bruta do estudante e do comprometimento dessa renda com o pagamento da mensalidade.
	A gestão do Fies cabe ao Ministério da Educação (MEC), na qualidade de formulador da política de oferta de financiamento e de supervisor da execução das operações do Fundo.
	O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) atua como agente operador dos contratos celebrados até o ano de 2017 e mantém a atribuição de administrador dos ativos e passivos de todos os contratos do Fies.
	A Caixa Econômica Federal (CAIXA) atua como agente operador dos contratos celebrados a partir de 2018.

Fonte: GOV.BR (2025). Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni>. Acesso em 14 de abr 2025.

A trajetória de expansão do ensino superior brasileiro evidencia, de forma nítida, a consolidação de um modelo profundamente vinculado às exigências do capital, que, sob a égide do neoliberalismo, transforma a educação em mercadoria e o estudante em cliente. Verifica-se um crescimento significativo das matrículas em instituições privadas em detrimento das públicas, especialmente a partir dos anos 1990, período de intensificação da reestruturação produtiva e das reformas orientadas pelos organismos multilaterais (Senkevics, 2021).

Em um estudo de Silva (2019), sobre a expansão do ensino superior na Amazônia brasileira, o autor destaca alguns dispositivos articulados no governo de Fernando Henrique Cardoso que favoreceram a oferta do ensino superior pela via da iniciativa privada. Dentre outros dispositivos, o autor destacou a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9.394/96) que assinala em seu Art. 45 que: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização”, referendando, por sua vez, o que já havia sido garantido nos art. 209 e 213 da Constituição de 1988 que prevê a “liberdade à iniciativa privada para oferecer o ensino”; e a “autorização de recursos públicos para a iniciativa privada”, respectivamente.

Em 1995, início do primeiro mandato de FHC, registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas em instituições públicas e 60,2% em privadas. Ao final de seu governo, em 2002, essa tendência havia se intensificado: 69,2% das matrículas estavam concentradas no setor privado. No segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2010, mesmo sob um discurso de ampliação do acesso e inclusão social, o modelo privatista permaneceu dominante, com 74,2% das matrículas em instituições privadas (Mancebo; Vale).

No entanto, esse processo remonta à ditadura empresarial-militar (1964-1984), período em que se consolidaram os alicerces do ensino superior privatizado, por meio da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68), que criou mecanismos regulatórios e incentivos fiscais favoráveis ao setor privado. Como afirmam Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 36), “as facilidades, os incentivos fiscais e tributários para a abertura de IES privadas foram incessantemente criados e recriados”, de modo que, ao final da ditadura, as matrículas nas instituições privadas já superavam significativamente as das públicas.

A partir dos anos 2000, segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2024),

com a lógica do Estado avaliador e a ampliação do financiamento estudantil, consolida-se a presença do setor privado como o principal agente da expansão do ensino superior no país. O número de instituições privadas salta de pouco mais de mil em 2000 para 2.283 em 2022, enquanto as públicas crescem muito pouco. Trata-se da materialização de um projeto de educação superior regulada pelo mercado, em que o Estado atua como financiador indireto da acumulação capitalista na educação. Programas como o Prouni e o Fies são expressões desse modelo. Criado em 2004 e institucionalizado em 2005, o Prouni concede bolsas de estudo parciais ou integrais em instituições privadas, com isenção fiscal às mantenedoras que aderem ao Programa. Sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), conforme Silva (2019), esta política foi instituída no governo de FHC criada pela Lei 10.260 de 12 de julho de 2001, trata-se de um programa que financia o acesso de estudantes no ensino superior em instituições privadas, fato que tem apoiado e garantido a sobrevivência e expansão de conglomerados educacionais.

Portanto, ao analisar a expansão do ensino superior brasileiro, é necessário, para além do discurso da democratização do acesso, evidenciar as contradições do modelo vigente. A prevalência da oferta privada, o encolhimento relativo das instituições públicas e a conversão de políticas sociais em mecanismo de subsídio ao capital revelam a profunda captura da educação pelo mercado. Isso impõe limites à construção de uma universidade pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada, conforme defendem os princípios da educação emancipadora e contra-hegemônica.

Apesar do discurso contemporâneo em torno da diversidade e da inclusão, que tem permeado políticas públicas, ações governamentais e iniciativas da sociedade civil organizada, a estrutura de acesso ao ensino superior brasileiro permanece profundamente marcada pela desigualdade de classe. É inegável que houve um crescimento da presença de estudantes oriundos das camadas populares no sistema de ensino superior, sobretudo em função de programas como o Prouni, o Fies e as cotas sociais e raciais nas universidades públicas, contudo, esse crescimento não foi suficiente para alterar a lógica privatista e excludente que estrutura o sistema como um todo (Sguissardi, 2009).

Os dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil (2024) revelam que 88% das Instituições de Ensino Superior (IES) do país pertencem ao setor privado, o que evidencia a hegemonia do mercado na oferta educacional. Mesmo com a ampliação

de vagas nas universidades públicas federais, essa expansão ainda não foi capaz de reduzir a assimetria histórica entre os setores público e privado. A democratização do acesso, nesse contexto, permanece fortemente limitada e condicionada à lógica da mercantilização da educação.

O acesso, nos marcos do capital, opera como estratégia funcional à reprodução da ordem, ao absorver parcialmente as demandas sociais sem alterar a estrutura que as gera. Trata-se de um processo de “inclusão subordinada”, como analisado por autores críticos da educação como Saviani (2008), Sguissardi (2009) e Senkevics (2021), no qual os sujeitos das classes populares são incorporados ao ensino superior majoritariamente em instituições privadas de baixa qualidade, muitas vezes por meio de endividamento via programas como o Fies. Assim, a massificação do acesso não representa, necessariamente, democratização real do ensino superior, pois não rompe com a seletividade, a segmentação institucional e a lógica da dualidade estrutural que historicamente caracterizaram a educação brasileira.

A persistência dessa lógica evidencia que as políticas de acesso, ainda que revestidas de uma linguagem democrática, cumprem função paliativa e de contenção social. A verdadeira democratização do ensino superior exige a ampliação do setor público, o financiamento estatal adequado e uma ruptura com a lógica privatista e meritocrática que transforma o direito à educação em privilégio de poucos e em campo de acumulação de capital para grandes conglomerados educacionais.

1.3 A interiorização das universidades como um viés da expansão das universidades públicas

A grande concentração de pessoas nas cidades e regiões metropolitanas historicamente tem contribuído para desequilíbrios sociais e econômicos. A medida que as grandes cidades passaram a oferecer maiores oportunidades de emprego, a concentração das possibilidades de estudo e formação nestes grandes centros foi quase que inevitável. O êxodo vindo do campo representa uma ruptura sociocultural que tem consequências para os indivíduos e a própria sociedade como o afastamento familiar e as dificuldades de manutenção da vida distante do seu lugar de origem (Senkevics, 2021).

Nas últimas décadas ações de descentralização vem ocorrendo por meio de decisões políticas que tem trazido algum avanço no sentido de possibilitar o acesso a bens e serviços evitando que se desloquem para as capitais. No campo da educação

superior, verificou-se nas últimas décadas, a implementação de ações governamentais que ensejam propostas de desenvolvimento regional para alguns municípios do interior dos estados em todo o país. Entre tais medidas destaca-se a configuração de políticas de interiorização que voltadas à criação e/ou ampliação do alcance das universidades nas diversas regiões. A expansão se deu, principalmente, pela abertura de *campi* fora da sede de universidades federais em cidades de porte médio ou pequeno com populações entre 50.000 e 100.000 habitantes.

Tais cidades são compreendidas como polos estratégicos de desenvolvimento regional. Essa diretriz permite pensar a universidade mais próxima dos jovens interioranos, um processo claro de desconcentração espacial, ao mesmo tempo em que reafirma o papel de protagonismo de centros urbanos situados fora das capitais estaduais.

A análise das categorias institucionais das universidades federais criadas a partir dos governos do Partido dos Trabalhadores permite compreender a complexidade e a intencionalidade que marcaram a política de expansão do ensino superior no Brasil nas últimas décadas. Longe de representar uma expansão homogênea, esse processo revela uma diversidade de arranjos institucionais, estratégias de implantação e objetivos político-pedagógicos que dialogam diretamente com os desafios da interiorização, da equidade territorial e do desenvolvimento regional (Fávero, 2006).

Ao promover tanto a reestruturação de universidades consolidadas quanto a criação de novas instituições, seja por desmembramento, transformação ou fundação totalmente nova, o Estado brasileiro buscou responder a um duplo imperativo: ampliar o acesso ao ensino superior público e utilizar a universidade como instrumento de indução ao desenvolvimento local e regional. Nesse sentido, as ações do MEC expressam uma concepção ampliada de educação superior, orientada não apenas pela lógica da oferta e da demanda educacional, mas também por uma perspectiva de planejamento territorial e justiça social (Sguissardi, 2009).

A incorporação de universidades com vocações diferenciadas, como aquelas voltadas à integração internacional ou ao modelo funcionalista, evidencia o esforço de diversificação do sistema, tanto em termos curriculares quanto organizacionais. A estrutura multicampi, por sua vez, reforça a capilaridade da presença estatal, ao mesmo tempo em que introduz desafios de gestão e identidade institucional que ainda demandam atenção e acompanhamento por parte da administração pública e da

comunidade acadêmica.

Como apontam autores como Dourado (2010) e Sguissardi (2009) a expansão das IFES no período em questão está imbricada em uma disputa pelo significado da universidade pública: se por um lado se reafirma seu caráter estratégico para a redução das desigualdades regionais e sociais, por outro, persiste a tensão entre as demandas por eficiência, produtividade e vinculação ao mercado. Assim, compreender essas categorias institucionais é também uma forma de refletir sobre os rumos da política de ensino superior no Brasil, em um cenário em que o papel do Estado na garantia do direito à educação se mantém como eixo central do debate.

A expansão das universidades federais para o interior do Brasil adquire novo impulso a partir dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2016), inserindo-se em um projeto estratégico de desenvolvimento territorial e democratização do acesso ao ensino superior público. Diferentemente do padrão anterior, concentrado nas capitais estaduais e centros regionais consolidados, esse novo modelo de expansão institucional passa a privilegiar arranjos multicampi, estruturas interestaduais e universidades com missão voltada à integração regional e internacional, especialmente nas regiões historicamente marginalizadas do país. Cidades pequenas e médias, muitas com menos de 100 mil habitantes, tornam-se lócus preferenciais para a instalação dessas instituições, com ofertas formativas em áreas consideradas estratégicas, como licenciaturas, engenharias, ciências agrárias e da saúde.

Esse processo mais amplo de interiorização do ensino superior é articulado a partir de políticas públicas estruturantes, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementados pelo Ministério da Educação a partir de 2007. Entretanto, a ampliação da Rede Federal de Ensino Superior também dialoga com políticas territoriais como o Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-regionais (PROMESO), o Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF) e o Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Semiárido (PDSA), coordenados pelo então Ministério da Integração Nacional. Esses programas influenciaram diretamente a localização de novas universidades federais e, inclusive, sua nomeação, refletindo compromissos regionais e sub-regionais de atuação.

Segundo Ferreira *et al.* (2016), dos 63 estabelecimentos universitários federais

existentes em 2018, 31 encontravam-se fora das capitais estaduais, representando 49,21% de interiorização. Além disso, apenas oito universidades não possuíam *campi* fora da sede, correspondendo a 12,7% do total. Tais dados evidenciam a magnitude do processo de interiorização promovido pelos governos federais em questão.

A implantação de muitas dessas universidades “novas” ocorreu concomitantemente à tramitação de suas leis de criação, com prazos que variaram entre cinco e dez anos. Durante sua consolidação, essas instituições foram afetadas por outras políticas públicas, como o Programa Mais Médicos, que fomentou cursos de Medicina em diversas regiões, e a tentativa de implementação do Programa Mais Engenheiros, posteriormente descontinuado.

No escopo do REUNI, foram estabelecidas metas ambiciosas, como a redução em 50% do déficit de graduados nas áreas estratégicas e o aumento do número de mestres e doutores até o ano de 2020. O relatório técnico do REUNI (MEC, 2013) destaca a importância da localização geográfica dos *campi* como critério decisivo para maximizar o acesso regional e otimizar a infraestrutura disponível, ou seja,

[...] é importante observar nas escolhas dos municípios, a localização geográfica e sua importância no contexto das micro e mesorregiões, de forma a atender a um número maior de estudantes que concorrem às vagas ofertadas. A escolha apropriada dos municípios garante boa infraestrutura e boa rede de empresas que se habilitam aos editais de licitação, de forma a se evitar atrasos ou dificuldades (MEC, 2013, p. 16).

Embora o modelo multicampi introduza desafios de ordem administrativa, identitária e acadêmica — como já apontava Fialho (2005) em sua análise sobre as universidades estaduais nos anos 1980 —, ele também promove o acesso ao ensino superior em territórios historicamente excluídos dos processos de modernização. Nesse sentido, a universidade multicampi adquire papel central na democratização da educação superior ao instalar, em diferentes espaços territoriais, infraestrutura material e humana capaz de desenvolver ensino, pesquisa e extensão articulados com as realidades locais:

Envolvendo-se com o princípio da interiorização e, conseqüentemente, da democratização, no sentido da ampliação das condições de acesso aos bens da educação superior (e não apenas à função ensino), a universidade multicampi disponibiliza, num dado espaço territorial, uma infraestrutura – material e humana – potencialmente capacitada para, por meio da pesquisa e extensão, adentrar realidades de muitos desafios (Fialho, 2005, p. 74).

A despeito de sua importância estratégica, a institucionalidade multicampi permanece pouco explorada na literatura especializada. Ainda mais desconhecidos pelo público em geral são os arranjos interestaduais e a complexidade infraestrutural de determinadas universidades federais. Os anos iniciais de implantação, frequentemente marcados por improvisações físicas e administrativas, são concomitantes a fases de expansão induzidas por outras políticas públicas setoriais.

O Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu formalmente o REUNI, representa um marco no aprofundamento da política de expansão da Rede Federal, a qual, embora iniciada timidamente no governo FHC com a criação de universidades em regiões metropolitanas (como a UFT, UFRA e UFSJ), ganha nova escala a partir de 2007. Um estudo do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), intitulado *Análise Espacial das Instituições de Ensino Superior Brasileiras a partir dos Dados do Censo da Educação Superior de 2011*, demonstra a má distribuição dos recursos educacionais no país, revelando desequilíbrios regionais na oferta de ensino, produtividade e formação de capital humano — favorecendo as instituições situadas nas Regiões Sul e Sudeste.

Ainda que o avanço da interiorização tenha contribuído para a desconcentração de investimentos e promovido transferências de renda a regiões interioranas, persiste uma desproporção entre a distribuição das instituições e o volume populacional de determinados estados e municípios. Ademais, o estudo aponta que, nas regiões Norte e Centro-Oeste, prevaleceu a estratégia de reestruturação de universidades já existentes, por meio da criação de novos *campi*, em detrimento da criação de universidades novas — modelo mais recorrente no Sul e no Nordeste, onde o processo de dispersão territorial das IFES foi mais intenso. Importa destacar que, nestas duas últimas regiões, verifica-se a maior presença relativa de instituições públicas em comparação com as privadas (16,8% no Norte e 8,4% no Centro-Oeste), o que reforça a relevância dessas políticas no redesenho do mapa da educação superior no país.

A interiorização do ensino superior público federal no Brasil, especialmente a partir dos governos Lula e Dilma, pode ser analisada criticamente à luz da distinção entre lógica formal e lógica dialética proposta por Henri Lefebvre. Enquanto a lógica formal “isola os objetos e os conceitos”, operando com categorias estáticas e descontextualizadas, a lógica dialética “recoloca tudo no movimento da totalidade e das contradições que os produzem e os transformam” (Lefebvre, 1991, p. 26). Ao

observar o processo de criação de universidades em cidades médias e pequenas fora dos grandes centros urbanos, torna-se evidente que tal política não pode ser compreendida apenas em termos quantitativos — como número de vagas, cursos ou unidades implantadas — mas deve ser situada na totalidade do processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado do território brasileiro. Como Lefebvre afirma, “a lógica é apenas uma etapa [...] da dialética” (1991, p. 4), sendo necessário considerar as mediações entre território, política pública, demandas sociais e estruturas históricas de exclusão educacional.

Assim, a universidade interiorizada não é apenas uma instituição transplantada do centro à periferia; ela se constitui como um agente da produção do espaço social, contribuindo para reorganizar as relações entre Estado, território e desenvolvimento regional. Ao propor uma leitura dialética desse fenômeno, desloca-se a análise da mera expansão institucional para um campo em que a universidade assume um papel contraditório: simultaneamente integradora e tensionadora das dinâmicas espaciais e sociais herdadas, conforme as dinâmicas sociais em Lefebvre (1991).

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAZONAS E OS DESAFIOS REGIONAIS

Este capítulo tem por objetivo analisar as particularidades da materialidade da oferta da educação superior pública no estado do Amazonas, evidenciando os desafios regionais que atravessam sua organização, expansão e acesso. A análise parte do reconhecimento das profundas desigualdades territoriais e socioeconômicas que marcam a região amazônica e que impactam diretamente na efetivação do direito à educação superior como um bem público e social.

2.1 Configurações da Educação Superior Pública no Amazonas

A educação superior pública no estado do Amazonas constitui um campo complexo e multifacetado, resultado de processos históricos, políticos e sociais que marcaram a trajetória do ensino superior no Brasil. Inserido na região Norte, caracterizada por desafios específicos como a baixa densidade populacional, a vasta extensão territorial e as limitações de infraestrutura, o Amazonas apresenta singularidades que condicionam a configuração e a expansão de suas instituições de ensino superior (IES). Neste contexto, compreender como se delineiam as formas institucionais, os processos de interiorização e os mecanismos de democratização do acesso ao ensino superior público é essencial para a análise das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas.

Historicamente, o Amazonas foi um dos últimos estados a integrar de forma mais robusta o sistema federal de educação superior. A criação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 1962, a partir da incorporação da Universidade de Manaus, representou um marco inicial na institucionalização da educação superior pública na região. No entanto, até os anos 1990, sua atuação era fortemente concentrada na capital, refletindo um modelo centralizado e excludente, incapaz de atender às demandas educacionais do interior do estado (DUARTE, 2007). A partir dos anos 2000, especialmente nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), foram implementadas políticas voltadas à interiorização e à ampliação do ensino superior, a exemplo do programa Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), criado em 2007, e da criação de novos campi

universitários fora das capitais.

No Amazonas, a interiorização configurou-se como estratégia central para enfrentar a histórica concentração da oferta educacional na capital. Conforme Lima (2018), a interiorização ampliou efetivamente o acesso de jovens das camadas populares ao ensino superior, indicando seu potencial democratizador. Essa constatação é particularmente relevante quando se considera a realidade de municípios como Presidente Figueiredo, cujos estudantes, até poucas décadas atrás, dependiam do deslocamento para Manaus como condição quase obrigatória para ingressar na universidade.

O processo de interiorização no Amazonas assumiu contornos específicos. Diferente de outras regiões, onde a expansão se deu muitas vezes por meio de novas universidades, no estado predominou a criação de polos e campi avançados vinculados à UFAM, além da consolidação do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), a partir da transformação do antigo CEFET-AM em 2008. Esses desdobramentos refletem um modelo de expansão que busca adaptar-se às condições logísticas e culturais do território amazônico, valorizando a presença do Estado na promoção de cidadania e desenvolvimento local (SILVA, 2019). Contudo, essa expansão quantitativa não foi acompanhada, em muitos casos, por investimentos proporcionais em infraestrutura, recursos humanos e permanência estudantil, o que compromete a efetividade dessas ações.

A Universidade do Estado do Amazonas representa uma das mais importantes iniciativas de educação superior pública no Norte do Brasil. Criada em um contexto de valorização da interiorização do ensino superior e de busca por alternativas de desenvolvimento regional sustentável, a UEA nasceu com a missão de democratizar o acesso ao ensino superior, especialmente para populações distantes dos grandes centros urbanos do estado do Amazonas.

Desde sua criação, a UEA adotou um modelo de desenvolvimento universitário inovador no contexto amazônico. Sua estrutura está organizada em dois grandes sistemas: o Sistema de Escola Superior (SES), com sede em Manaus e unidades nas áreas de saúde, artes, tecnologia, ciências sociais, ciências naturais e licenciaturas; e o Sistema de Centros de Estudos Superiores (CES), composto por unidades localizadas em mais de vinte municípios do interior do estado. Esse modelo permitiu à universidade atingir uma capilaridade notável, chegando a regiões antes completamente desassistidas por políticas públicas de educação superior. Tal modelo

será devidamente observado em seção posterior.

Outro aspecto relevante na configuração da educação superior pública no Amazonas é a tensão entre a universalização do acesso e a qualidade da formação. A ampliação do número de vagas e de cursos, sobretudo a partir das políticas de cotas raciais e sociais (Lei nº 12.711/2012), contribuiu para uma maior diversidade do corpo discente. Ainda assim, a evasão e a baixa taxa de conclusão dos cursos indicam a persistência de desigualdades estruturais, como dificuldades socioeconômicas, ausência de políticas de assistência estudantil adequadas e deficiências na formação básica. Além disso, o modelo pedagógico muitas vezes ainda desconsidera as especificidades socioculturais da população amazônica, o que demanda uma reorientação curricular que dialogue com os saberes locais e com as realidades ambientais, étnicas e econômicas da região (Santos, 2020).

A consolidação do IFAM como instituição de ensino técnico e tecnológico de nível superior é outro elemento importante nas configurações da educação superior pública no Amazonas. Com múltiplos *campi* distribuídos por municípios como exemplo, Lábrea, Tabatinga, Maués, São Gabriel da Cachoeira e Parintins, o IFAM tem atuado como agente de formação profissional e desenvolvimento regional. Sua atuação, voltada para a educação integrada ao mundo do trabalho, também enfrenta desafios como a precarização das condições de ensino, a rotatividade de docentes e a dificuldade de fixação de profissionais qualificados no interior. Apesar disso, o papel do IFAM na formação de jovens em regiões de difícil acesso é inegável e evidencia a importância das instituições multicampi como estratégia de democratização do ensino superior.

A análise das configurações da educação superior pública no Amazonas deve, portanto, considerar não apenas os indicadores quantitativos de expansão, mas também os aspectos qualitativos relacionados à permanência, à relevância dos cursos e à articulação com os territórios. Embora a centralidade de Manaus ainda predomine, ela tem sido progressivamente desafiada por uma lógica de descentralização, que demanda novos paradigmas de gestão, financiamento e organização acadêmica. Em um estado marcado por profundos contrastes socioespaciais, a educação superior pública desempenha um papel estratégico na construção de alternativas sustentáveis para o desenvolvimento regional.

QUADRO 3 - Evolução da Educação Superior Pública no Amazonas

Período	Evento / Marco	Destaques	Fontes
1909	Criação da Escola Universitária Livre de Manaus (atual UFAM)	Primeira instituição de ensino superior no estado; voltada inicialmente à formação jurídica.	UFAM (2020)
1962	Federalização da Universidade do Amazonas (UA)	A UA torna-se uma universidade federal (UFAM), ampliando cursos e consolidando-se como referência na região.	Decreto-Lei nº 4.478/1962
1972	Criação da Universidade de Tecnologia do Amazonas (UTAM)	Foco na formação tecnológica e profissional; base institucional para a futura UEA.	UEA (2021); Silva (2019)
1993	Criação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM)	Expansão da educação técnica e tecnológica no estado. Posteriormente transformado em IFAM.	BRASIL (MEC, 2008)
2001	Criação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Instituída pela Lei Estadual nº 2.637/2001; incorporação da UTAM e adoção de modelo multicampi e interiorizado.	Amazonas (2001); UEA (2021)
2003–2010	Expansão da educação superior pública	Interiorização intensificada; fortalecimento da UFAM e consolidação dos Centros de Estudos Superiores da UEA no interior.	Brasil (2007)
2008	Criação do Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	Substitui o antigo CEFET-AM. Passa a oferecer cursos técnicos, tecnológicos e superiores com foco regionalizado.	Lei nº 11.892/2008; IFAM (2021)

2010–2016	Consolidação da interiorização (UEA e UFAM)	licenciatura, saúde e tecnologias; fortalecimento da EaD e da formação de professores.	Silva (2019)
2016–2022	Crise fiscal e políticas de austeridade	Redução de recursos, dificuldades de manutenção e expansão. Persistência das desigualdades regionais.	CNTE (2021)
2023 em diante	Retomada do investimento em educação pública (Governo Lula III)	Promessa de recomposição orçamentária das IFEs e valorização da interiorização.	BRASIL (MEC, 2023) ; ANDI FES (2023)

Fonte: Elaboração própria. (fontes citadas no quadro)

Entretanto, a ampliação do acesso não garante, por si só, a efetiva democratização. Conforme Lima (2018), políticas de permanência são indispensáveis para assegurar que estudantes de origem popular consigam concluir sua formação acadêmica. Auxílios como moradia, alimentação e apoio acadêmico tornam-se instrumentos fundamentais para mitigar os impactos das desigualdades socioeconômicas. A autora também destaca que fragilidades acumuladas na educação básica e os efeitos emocionais e financeiros do distanciamento familiar figuram entre os principais fatores de retenção e evasão (Lima, 2018). Tal análise evidencia que a interiorização, quando dissociada de políticas estruturais de suporte, pode produzir inclusão formal sem garantir permanência efetiva.

Merece um destaque como uma ação importante em termos de política pública de interiorização do ensino superior a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que vai buscar qualificar professores do ensino básico que não tenham ensino superior por todo o interior do Brasil, inclusive no Estado do Amazonas.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído no âmbito das políticas de valorização docente a partir de 2009, sob coordenação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de garantir formação superior aos professores da educação

básica pública em exercício que não possuíam licenciatura adequada à área de atuação (BRASIL, 2009). A política insere-se no contexto mais amplo de reestruturação da formação docente impulsionada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), articulando expansão do ensino superior e melhoria da qualidade da educação básica.

Em âmbito nacional, o PARFOR foi estruturado a partir do regime de colaboração entre União, estados, municípios e instituições públicas de ensino superior. Segundo dados oficiais da CAPES (BRASIL, 2014; 2018), o programa alcançou milhares de docentes em todo o território nacional, com maior concentração nas regiões Norte e Nordeste — justamente aquelas marcadas por maior déficit histórico de formação docente.

Essa configuração confirma o diagnóstico de que as desigualdades educacionais brasileiras possuem forte dimensão regional. Conforme argumenta Sguissardi (2009), a expansão da educação superior nas últimas décadas ocorreu sob tensões entre democratização do acesso e manutenção de assimetrias estruturais, especialmente nas regiões periféricas do país. Nesse sentido, o PARFOR pode ser compreendido como mecanismo corretivo dessas distorções históricas.

No estado do Amazonas, a implementação do PARFOR assume contornos particulares devido à vasta extensão territorial, à dispersão populacional e às dificuldades logísticas de deslocamento entre municípios. Historicamente, o acesso à educação superior esteve concentrado em Manaus, reforçando a centralização acadêmica e a dependência do interior em relação à capital.

A política de interiorização promovida pelo PARFOR dialoga com o movimento mais amplo de expansão da educação superior pública no estado, especialmente por meio da atuação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Como argumenta Lima (2018), a interiorização no Amazonas representa não apenas ampliação de vagas, mas estratégia de enfrentamento das desigualdades territoriais que historicamente limitaram o acesso das populações do interior à educação superior pública.

Ao ofertar cursos de licenciatura em polos municipais, o PARFOR contribuiu para descentralizar a formação docente, possibilitando que professores permanecessem em seus territórios de origem. Essa dinâmica reforça a compreensão de que políticas territorializadas podem mitigar efeitos do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo brasileiro, cuja expressão na Amazônia se manifesta por

meio de concentração de infraestrutura e oportunidades educacionais nos grandes centros (Lima, 2018; Sguissardi, 2009).

Os impactos do PARFOR no Amazonas incluem a elevação do nível de formação do corpo docente da educação básica e o fortalecimento institucional das universidades públicas no interior. Tal movimento dialoga com a análise de Cunha (2007), para quem as políticas de expansão da educação superior precisam ser compreendidas à luz das relações entre Estado, sociedade e estrutura de classes, uma vez que a democratização formal não elimina automaticamente as desigualdades de origem social.

Sob esse prisma, o PARFOR pode ser visto como política de democratização relativa: amplia o acesso à formação superior, mas dentro dos limites estruturais do sistema educacional brasileiro. Como destaca Senkevics (2015), a expansão do ensino superior nas últimas décadas não significou, por si só, superação das desigualdades sociais, pois estas estão vinculadas à própria estrutura socioeconômica do país.

No Amazonas, os desafios logísticos — longas distâncias fluviais, infraestrutura limitada e conectividade precária — impõem obstáculos adicionais à consolidação do programa. Ademais, a dependência de financiamento federal torna o PARFOR vulnerável a descontinuidades políticas e contingenciamentos orçamentários, evidenciando a fragilidade de políticas que não se consolidam plenamente como políticas de Estado.

Assim, embora represente avanço significativo no contexto amazônico, o PARFOR não altera estruturalmente o padrão desigual de oferta de educação superior no país. Ele mitiga efeitos, mas não redefine as bases do modelo concentrador. Conforme Lima (2018), a interiorização no Amazonas constitui processo em construção, ainda tensionado por limites orçamentários, estruturais e políticos.

Portanto, a importância do PARFOR para o Amazonas deve ser compreendida em dupla dimensão: como política de democratização territorial da formação docente e como política inserida em um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais persistentes. Essa leitura crítica permite situar o PARFOR não como solução definitiva, mas como etapa relevante dentro de um processo mais amplo de luta pela consolidação de uma educação superior pública, interiorizada e socialmente referenciada.

As configurações da educação superior pública no Amazonas resultam de um

processo dinâmico, marcado pela interação entre políticas nacionais, condicionantes locais e demandas sociais por acesso e equidade. Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, permanece a necessidade de fortalecer políticas de permanência, adequar os currículos às especificidades amazônicas e assegurar a sustentabilidade da expansão universitária. O futuro da educação superior na região dependerá da capacidade de integrar inclusão, qualidade acadêmica e compromisso social com os diversos povos da floresta.

2.2 – A Universidade do Estado do Amazonas – UEA

As configurações da educação superior pública no Amazonas decorrem de um processo dinâmico, marcado pela interação entre políticas nacionais, condicionantes locais e demandas sociais por acesso e equidade. Embora os avanços das últimas décadas sejam significativos, persiste a necessidade de fortalecer políticas de permanência, adequar os currículos às especificidades socioculturais amazônicas e garantir a sustentabilidade da expansão universitária. O futuro da educação superior na região dependerá da capacidade de articular inclusão, qualidade acadêmica e compromisso social com os diversos povos e comunidades da floresta., conforme afirma Paulino José Orso (2001):

No Brasil a Universidade é um produto tardio. Todavia, a consciência de seu problema e de sua necessidade, já se faz sentir no século XVII, antes da independência. Mas, a questão só passa a ser formulada de modo mais consistente após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, durante o período das conquistas napoleônicas e, principalmente, após a independência (Orso, 2001, p. 3).

A análise da configuração geográfica do Amazonas evidencia os desafios significativos para a expansão da educação universitária em todo o território estadual. Nesse contexto, o processo de interiorização promovido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) assume papel central ao enfrentar os obstáculos decorrentes da dispersão espacial e das longas distâncias entre os municípios. Por meio de estratégias voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior, a UEA busca criar condições para que populações residentes em áreas remotas, historicamente excluídas das dinâmicas educacionais da capital, possam usufruir de oportunidades acadêmicas em seus próprios contextos locais.

A criação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) representou um

marco nas políticas públicas voltadas à expansão do ensino superior no estado, especialmente diante dos desafios impostos pela vasta extensão territorial e pelas desigualdades regionais. Concebida com o objetivo de qualificar a oferta educacional e atender às demandas específicas da população amazonense, sua instituição surgiu a partir das diretrizes políticas do então governador Amazonino Armando Mendes. A formalização da proposta ocorreu por meio da Lei nº 2.637, de 2001, publicada no Diário Oficial do Estado, que autorizou o Poder Executivo a instituir a Universidade sob a forma de Fundação, em conformidade com a legislação vigente (AMAZONAS, 2001). A sustentabilidade financeira da UEA foi posteriormente consolidada pela Lei nº 2.744, de 11 de julho de 2002, que estabeleceu a obrigatoriedade de destinar uma parcela do investimento compulsório para o custeio e desenvolvimento da instituição, garantindo, dessa forma, a manutenção e expansão de suas atividades acadêmicas e administrativas.

QUADRO 4 – Evolução da Criação e Consolidação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Ano	Marco Histórico
1972	Publicação da Lei Estadual nº 1.060, de 14 de dezembro, que autoriza a criação de uma instituição de ensino superior voltada à tecnologia.
1973	Criação da Universidade de Tecnologia da Amazônia (UTAM), pelo Decreto Estadual nº 2.540, de 18 de janeiro.
2001 (jan)	Instituição oficial da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro.
2001 (fev)	Regulamentação da universidade por meio do Decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro.
2001 (jul)	Aprovação do Estatuto da UEA, garantindo autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial (Decreto nº 21.963).
2001– atual	Expansão da UEA por meio do modelo multicampi, com Escolas Superiores, Centros de Estudos Superiores, Núcleos e Polos.

Fonte: elaboração própria a partir do PDI (2023).

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) tem se consolidado como uma resposta estratégica às necessidades educacionais e ao desenvolvimento regional do estado. Criada com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior e estimular a produção científica voltada às especificidades da Amazônia, a UEA foi estruturada

para atender à diversidade sociocultural do território amazonense e para promover a qualificação dos recursos humanos locais. Entre suas diretrizes institucionais, destacam-se o incentivo à pesquisa aplicada, a proposição de soluções para problemas regionais e a articulação com outras instituições de ensino e pesquisa, tanto em âmbito nacional quanto internacional (AMAZONAS, 2001).

FIGURA 1 – Evolução da UEA



Fonte: Elaboração própria baseada em PDI(2023)

Do ponto de vista jurídico-administrativo, a universidade foi instituída como uma fundação pública de direito estatal, com sede e foro em Manaus, atuação em todo o estado e organização definida por seus Estatutos (ESTÁCIO, 2012). Essa estrutura conferiu à UEA uma autonomia institucional importante para a formulação de políticas próprias de ensino, pesquisa e extensão, ajustadas à realidade local.

A análise do processo de constituição da UEA evidencia seu papel singular no panorama educacional amazônico, sobretudo se comparado ao perfil das universidades federais e privadas que, até então, concentravam sua atuação na capital e apresentavam baixa inserção nos municípios do interior. A UEA rompe com essa lógica centralizadora ao priorizar a população amazonense, com ênfase nos estudantes residentes nas regiões interioranas, historicamente excluídos do acesso à educação superior.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) apresenta uma configuração

institucional distinta no cenário nacional, caracterizada por uma estrutura complexa e por um modelo educacional próprio, adaptado às especificidades territoriais da região amazônica. Conforme descreve em seu PDI (2023), está organizada em um sistema multicampi, e conta com seis Escolas Superiores localizadas na capital, Manaus, além de seis Centros de Estudos Superiores e quinze Núcleos de Ensino Superior distribuídos estrategicamente em diversos municípios do interior do estado como a seguir:

QUADRO 5 – Unidades Acadêmicas da UEA por Município e Tipologia

Município	Unidade Acadêmica	Sigla	Tipologia
Manaus	Escola Normal Superior	ENS	Escola Superior
	Escola Superior de Artes e Turismo	ESAT	Escola Superior
	Escola Superior de Ciências Sociais	ESO	Escola Superior
	Escola de Direito	ED	Escola Superior
	Escola Superior de Ciências da Saúde	ESA	Escola Superior
	Escola Superior de Tecnologia	EST	Escola Superior
Itacoatiara	Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara	CESIT	Centro de Estudos Superiores
Lábrea	Centro de Estudos Superiores de Lábrea	CESLA	Centro de Estudos Superiores
Parintins	Centro de Estudos Superiores de Parintins	CESP	Centro de Estudos Superiores
São Gabriel da Cachoeira	Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira	CESSG	Centro de Estudos Superiores

Tefé	Centro de Estudos Superiores de Tefé	CEST	Centro de Estudos Superiores
Tabatinga	Centro de Estudos Superiores de Tabatinga	CESTB	Centro de Estudos Superiores
Boca do Acre	Núcleo de Ensino Superior de Boca do Acre	NESBCA	Núcleo de Ensino Superior
Careiro Castanho	Núcleo de Ensino Superior de Careiro Castanho	NESCAC	Núcleo de Ensino Superior
Carauari	Núcleo de Ensino Superior de Carauari	NESCAR	Núcleo de Ensino Superior
Coari	Núcleo de Ensino Superior de Coari	NESCOA	Núcleo de Ensino Superior
Eirunepé	Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé	NESEIR	Núcleo de Ensino Superior
Humaitá	Núcleo de Ensino Superior de Humaitá	NESHUM	Núcleo de Ensino Superior
Ipixuna	Núcleo de Ensino Superior de Ipixuna	NESIPI	Núcleo de Ensino Superior
Manacapuru	Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru	NESMPU	Núcleo de Ensino Superior
Manicoré	Núcleo de Ensino Superior de Manicoré	NESMCR	Núcleo de Ensino Superior

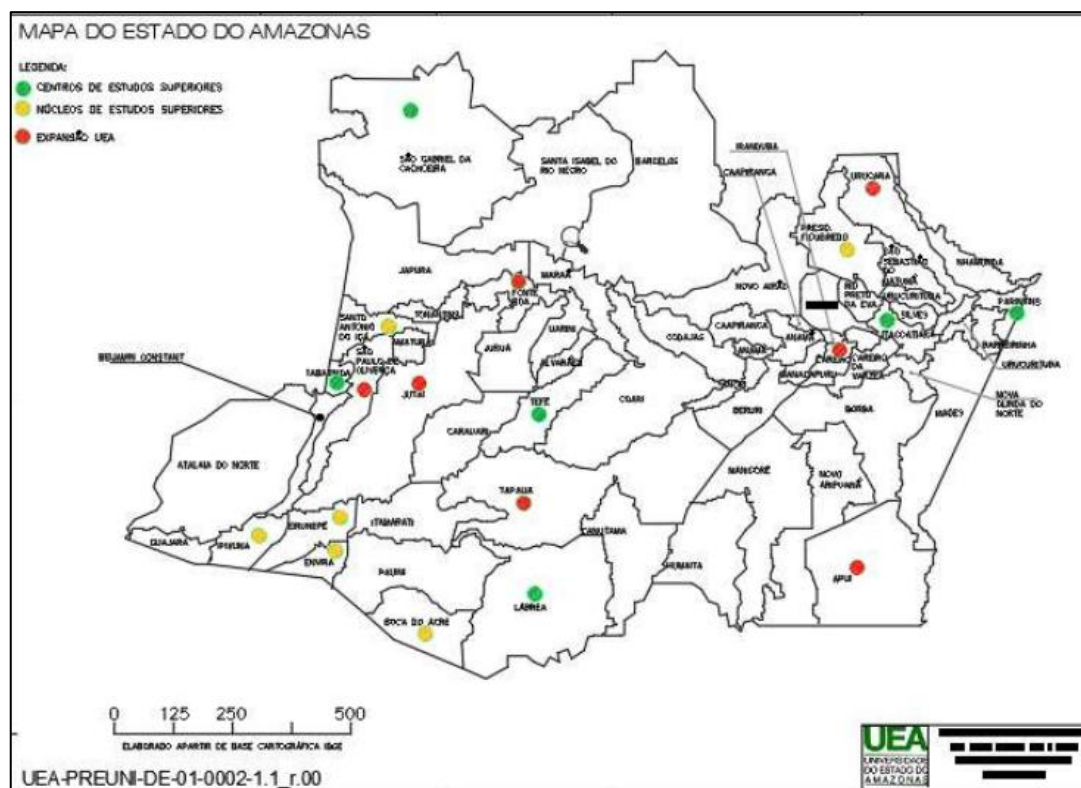
Maués	Núcleo de Ensino Superior de Maués	NESMAU	Núcleo de Ensino Superior
Novo Aripuanã	Núcleo de Ensino Superior de Novo Aripuanã	NESNAP	Núcleo de Ensino Superior
Nova Olinda do Norte	Núcleo de Ensino Superior de Nova Olinda do Norte	NESNON	Núcleo de Ensino Superior
Presidente Figueiredo	Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo	NESPFD	Núcleo de Ensino Superior
Santo Antônio do Içá	Núcleo de Ensino Superior de Santo Antônio do Içá	NESSAI	Núcleo de Ensino Superior
São Sebastião do Uatumã	Núcleo de Ensino Superior de São Sebastião do Uatumã	NESSUA	Núcleo de Ensino Superior

Fonte: Elaboração própria baseada em PDI(2023)

Complementando essa rede, a Universidade mantém unidades descentralizadas de menor porte, denominadas Polos, por meio das quais assegura presença institucional em todos os municípios do Amazonas, reafirmando seu compromisso com a interiorização do ensino superior e com a democratização do acesso à educação em contextos geograficamente isolados e marcados por desigualdades históricas (PDI, 2023).

O processo de ingresso nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) está alinhado ao disposto no Artigo 44 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), sendo operacionalizado por meio de processos seletivos específicos, com destaque para o concurso vestibular e o Sistema de Ingresso Seriado (SIS). A alocação das vagas obedece aos critérios estabelecidos na Lei Estadual nº 2.894/2004, com redação republicada em 31 de julho de 2014 e modificada pela Lei nº 3.972, de 23 de dezembro de 2013, cujas diretrizes são ratificadas pelo Conselho Universitário (CONSUNIV).

FIGURA 2 – Presença da UEA no Estado do Amazonas



Fonte: PDI UEA 2023/2027

Além das modalidades tradicionais, a UEA prevê outras formas de admissão, tais como a ocupação de vagas remanescentes em cursos de graduação regulares, reguladas por normativas específicas do CONSUNIV e por editais próprios. Ademais, contempla-se o ingresso por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), resultado de uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e as secretarias estaduais e municipais de educação. Cabe ainda mencionar a possibilidade de transferência ex officio, que prescinde de processo seletivo e é regulamentada por normativas legais vigentes.

Os cursos de graduação que disponibilizam vagas por meio dos sistemas de ingresso da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) — notadamente o Sistema de Ingresso Seriado (SIS) e o vestibular tradicional — são ofertados em diferentes modalidades de ensino, a saber: presencial, presencial modular e presencial mediado por tecnologia.

No que se refere à forma de oferta, esses cursos se subdividem em duas

categorias principais: os cursos regulares, cuja oferta de vagas ocorre de maneira contínua e anual; e os cursos especiais, ofertados de maneira pontual e por demanda específica, com o propósito de atender necessidades estratégicas de formação voltadas à promoção do desenvolvimento econômico e social de determinados municípios ou regiões do estado. Abaixo os cursos oferecidos por meio do EDITAL Nº 065/2025 - GR/UEA:

TABELA 1 – Cursos ofertados via SIS no interior do Amazonas
CURSOS DE OFERTA REGULAR

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITACOATIARA – CESIT													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Engenharia Florestal*	Integral	30	6	4	3	1	1	3	2	3	1	1	5
Licenciatura em Computação*	Noturno	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-

*Os cursos de Engenharia Florestal e Licenciatura em Computação terão aulas aos sábados.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS – CESP													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Licenciatura em Ciências Biológicas*	Noturno	30	6	4	3	1	1	6	4	3	1	1	-
Licenciatura em Física	Noturno	30	6	4	3	1	1	6	4	3	1	1	-
Licenciatura em Geografia	Matutino	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
	Noturno	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
Licenciatura em História	Noturno	30	6	4	3	1	1	6	4	3	1	1	-
Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Noturno	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
Licenciatura em Matemática	Matutino	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
	Vespertino	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
Licenciatura em Pedagogia*	Noturno	27	5	3	3	1	1	6	3	3	1	1	-
Licenciatura em Química	Matutino	21	4	3	2	0	1	4	3	2	1	1	-

*Os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Letras–Língua Portuguesa e Pedagogia com Início das aulas no segundo semestre letivo de 2026.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA – CESTB													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Licenciatura em Ciências Biológicas	Vespertino	18	4	2	2	0	1	4	2	2	0	1	-
Licenciatura em Geografia	Matutino	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
	Noturno*	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Matutino	18	4	2	2	0	1	4	2	2	0	1	-
Licenciatura em Matemática	Vespertino	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
Licenciatura em Pedagogia*	Vespertino	26	5	3	3	1	1	5	3	3	1	1	-
	Noturno	26	5	3	3	1	1	5	3	3	1	1	-

*Os cursos de Licenciatura em Geografia-Noturno e Licenciatura em Pedagogia nos turnos Vespertino e Noturno terão início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ – CEST													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Licenciatura em Geografia*	Matutino	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
Licenciatura em História	Noturno	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Matutino	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
	Noturno*	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
Licenciatura em Matemática*	Matutino	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-
Licenciatura em Pedagogia*	Matutino	27	5	3	3	1	1	6	3	3	1	1	-
Licenciatura em Química*	Noturno	30	6	4	3	1	1	6	4	3	1	1	-

*Os cursos de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa-Noturno, Matemática, Pedagogia e Química terão início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

CURSOS DE OFERTA ESPECIAL

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE APUÍ													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Tecnologia em Agrimensura	Noturno	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-

* Presencial modular com previsão para início das aulas no primeiro semestre do ano letivo de 2026.

BARREIRINHA													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Licenciatura em Pedagogia	Noturno	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-

* Presencial modular previsão para início das aulas no primeiro semestre do ano letivo de 2026.

BOA VISTA DO RAMOS													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Ciências Contábeis	Noturno	24	5	3	2	1	1	2	2	2	1	1	4

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE COARI													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Ciências Contábeis	Noturno	24	5	3	2	1	1	2	2	2	1	1	4

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

CODAJÁS													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Ciências Contábeis	Noturno	24	5	3	2	1	1	2	2	2	1	1	4

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE EIRUNEPÉ													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Ciências Contábeis	Noturno	24	5	3	2	1	1	2	2	2	1	1	4

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE IPIXUNA													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Ciências Contábeis	Noturno	24	5	3	2	1	1	2	2	2	1	1	4

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITACOATIARA													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Bacharelado em Inteligência Artificial – IA	Integral	18	4	2	2	0	1	4	2	2	0	1	-

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE MANICORÉ													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Licenciatura em Física	Noturno	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-

*Presencial modular com previsão para início das aulas no primeiro semestre do ano letivo de 2026.

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE NOVA OLINDA DO NORTE													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Ciências Contábeis	Noturno	24	5	3	2	1	1	2	2	2	1	1	4

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE NOVO ARIPUANÃ													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Tecnologia em Agrimensura	Noturno	24	5	3	2	1	1	5	3	2	1	1	-

*Presencial modular com previsão para início das aulas no primeiro semestre do ano letivo de 2026.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS - CESP													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Bacharelado em Inteligência Artificial – IA	Integral	18	4	2	2	0	1	4	2	2	0	1	-

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE SANTO ANTONIO DO IÇÁ													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Ciências Contábeis	Noturno	24	5	3	2	1	1	2	2	2	1	1	4

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO SEBASTIÃO DO UATUMÃ													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Ciências Contábeis	Noturno	24	5	3	2	1	1	2	2	2	1	1	4

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

COMUNIDADE INDÍGENA BELÉM DO SOLIMÕES - TABATINGA													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudantes do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Pedagogia Indígena	Matutino	30	6	4	3	1	1	6	4	3	1	1	-

Presencial modular com previsão para início das aulas no primeiro semestre do ano letivo de 2026.

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE TAPAUÁ													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudante do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Ciências Contábeis	Noturno	24	5	3	2	1	1	2	2	2	1	1	4

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE URUCURITUBA													
CURSOS	TURNOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA GERAL					CONCORRÊNCIA POR RESERVA DE VAGAS					
			Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcD	Pretos	Povo Indígena	Escola Pública	Escola de qualquer Natureza	PcDs	Pretos	Indígenas	Estudante do Interior do Amazonas
			Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J	Grupo K
Ciências Contábeis	Noturno	24	5	3	2	1	1	2	2	2	1	1	4

*Curso Modular, Presencial mediado por tecnologia com previsão para início das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2026.

FONTE: VUNESP (2025) Disponível em <https://www.vunesp.com.br/UEAM2502#:~:text=A%20UEA%20realiza%20este%20certame,420%20vagas%20destinadas%20para%20PcD>. Acesso em: 12 set 2025.

Um olhar atento ao PDI 2023 e Editais do SIS cobertos pela presente pesquisa, evidencia que a distribuição de vagas por curso e por unidade acadêmica tende a favorecer polos com maior consolidação institucional, o que reforça a centralidade da capital no acesso às áreas mais concorridas. Essa dinâmica confirma a observação de Senkevics (2015) acerca da reprodução de desigualdades por meio de mecanismos seletivos aparentemente neutros. O acesso formal é ampliado, mas os resultados concretos revelam assimetrias territoriais persistentes.

A seguir, os dados relacionados à política de acesso entre 2017 e 2022:

TABELA 2 – Dados gerais das vagas ofertadas, preenchidas e número de inscritos no Vestibular e SIS da UEA, 2017–2022

Dados Gerais	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Vagas ofertadas – Vestibular	3.433	3.199	2.008	1.778	2.933	2.823
Vagas ofertadas – SIS	2.299	2.138	1.371	1.214	1.981	1.907
Total de vagas ofertadas	5.732	5.337	3.379	2.992	4.914	4.730
Inscritos – Vestibular	45.374	45.413	36.655	29.603	24.730	27.631
Inscritos – SIS	7.605	7.853	7.247	8.074	6.039	5.557
Total de inscritos	52.979	53.266	43.902	37.677	30.769	33.188

Vagas preenchidas – Vestibular	4.099	3.499	2.147	1.560	2.648	1.694
Vagas preenchidas – SIS	894	1.056	1.089	794	936	847
Total de vagas preenchidas	4.993	4.555	3.236	2.354	3.584	2.541

Fonte: Elaboração própria baseada em PDI UEA (2023)

A Tabela 1 mostra um demonstrativo dos dados relativos ao acesso ao ensino superior na UEA por meio do vestibular e SIS no período entre 2017 e 2022 publicado no PDI/UEA 2023. Em relação ao total de vagas ofertadas, houve uma queda acentuada nos anos 2019/2020, fortemente influenciada pela epidemia de Covid-19. Mesmo após o término da epidemia, a quantidade de vagas ofertadas ainda não equiparou com a do período pré epidêmico.

Ao observar os dados relacionados ao SIS, a taxa de ocupação das vagas ofertadas no período analisado esteve abaixo de 50% algumas vezes (|2017 39%| – |2018 49%| – |2019 79%| – |2020 65%| – |2021 47%| – |2022 44%|), podendo ser um indicador das dificuldades enfrentadas por essa modalidade de acesso. Vale a pena ressaltar que o PDI/UEA 2023 somente apresenta os dados, não faz qualquer tipo de análise ou questionamento.

Em anos mais recentes, os dados do SIS em Presidente Figueiredo revelam uma situação ainda mais preocupante conforme a tabela abaixo:

TABELA 3 - Oferta, inscritos e matrículas efetivas no SIS/UEA – Presidente Figueiredo (2022–2024)

Ano	Vagas ofertadas	Inscritos	Matrículas efetivas	Diferença (Oferta x Matrícula)
2022	23	2	1	-22
2023	25	5	3	-22
2024	20	4	2	-18

Fonte: Editais SIS/UEA (2022, 2023, 2024). Elaboração própria.

Em Presidente Figueiredo os dados da Tabela 2 mostram baixa procura e uma taxa de ocupação baixíssima em relação as vagas ofertadas. O aparente desinteresse dos discentes aponta para a necessidade urgente de verificação das condições impostas pela realidade observável. As ações devem ser refletidas em todas as

camadas, desde a escola local como também na secretaria de educação e UEA.

2.3 O Sistema de Ingresso Seriado – SIS/UEA: Diretrizes e Objetivos

Este tópico apresentará os fundamentos legais e pedagógicos que sustentam esse sistema de ingresso, articulando-os criticamente ao discurso da democratização do acesso. Buscou-se compreender como o SIS se insere nas disputas em torno da ampliação das oportunidades de acesso à universidade, especialmente para estudantes do interior, sem perder de vista as tensões entre universalização do direito e os mecanismos seletivos e meritocráticos que seguem vigentes na educação pública brasileira.

A escolha de dedicar um capítulo exclusivo à realidade amazonense se justifica não apenas pela delimitação geográfica do objeto de estudo, mas sobretudo pela necessidade de compreender como os processos de formulação e implementação de políticas educacionais ganham contornos específicos nas regiões historicamente marginalizadas pelo modelo de desenvolvimento capitalista dependente, com forte centralização nos grandes centros urbanos e sudestinos.

No caso do Amazonas, o desafio de garantir o direito à educação superior pública e de qualidade esbarra em múltiplas barreiras: precariedade de infraestrutura, escassez de docentes qualificados no interior, distâncias geográficas imensas, dificuldades de acesso e permanência dos estudantes oriundos das populações ribeirinhas, indígenas e camponesas, além de limitações orçamentárias. Assim, a análise desse capítulo visa problematizar os discursos de democratização e inclusão presentes nas políticas de expansão da educação superior pública, à luz das contradições vivenciadas na realidade amazônica.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA), como principal instituição de ensino superior pública estadual da região Norte, tem desempenhado papel fundamental na democratização do acesso à educação superior, especialmente em um contexto de desigualdades socioespaciais acentuadas. Nesse cenário, o Sistema de Ingresso Seriado (SIS), implantado pela universidade em 2003, surge como uma alternativa ao vestibular tradicional, buscando captar estudantes por meio de um processo avaliativo dividido em três etapas, correspondentes a cada ano do ensino médio. Nesse sentido, o SIS surge como uma resposta institucional da UEA à necessidade de um processo seletivo mais equitativo, que privilegie a trajetória

educacional dos candidatos.

Além de seus fundamentos pedagógicos, o SIS possui um componente estratégico importante: seu papel na interiorização do ensino superior. Ao priorizar estudantes das diversas microrregiões do Amazonas, o sistema se alinha à missão institucional da UEA de atuar como agente de desenvolvimento regional.

Desse modo, o SIS pretende mitigar as distorções provocadas por exames únicos, que, muitas vezes, não refletem adequadamente o percurso formativo dos estudantes.

Algumas características principais do SIS:

- Progressividade: A nota final que garante o ingresso é calculada pela soma das notas das três provas anuais.
- Foco na rede pública estadual: O SIS é prioritariamente destinado a estudantes matriculados em escolas públicas do Amazonas, promovendo inclusão regional e social.
- Distribuição de vagas: Uma parcela significativa das vagas da UEA é destinada aos candidatos pelo SIS, complementando as vagas ofertadas pelo vestibular tradicional.
- Diversidade regional: As provas podem ser realizadas em vários municípios do Amazonas, evitando a necessidade de deslocamentos longos para a capital Manaus.

São objetivos do SIS:

- Valorizar o percurso escolar do estudante, considerando seu desempenho ao longo dos três anos do Ensino Médio.
- Reduzir a pressão e a ansiedade causadas por um único exame.
- Incentivar a permanência e a melhoria contínua no desempenho escolar.
- Facilitar o acesso dos estudantes da rede pública estadual, especialmente de municípios do interior, ampliando a interiorização do ensino superior na região amazônica.

A proposta também se alinha à ideia de avaliação formativa, uma vez que considera o processo educacional como um todo.

QUADRO 6 – Avanços e Potencialidades do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da UEA

Aspecto	Descrição
Avaliação contínua e Progressiva	Permite acompanhar o desempenho do estudante ao longo do Ensino Médio, reduzindo os impactos de uma avaliação única e pontual, típica do vestibular tradicional.
Inclusão social e territorial	Priorização de estudantes da rede pública estadual e aplicação de provas no interior, o que amplia o acesso e reduz barreiras geográficas e socioeconômicas.
Redução da evasão escolar	O formato seriado motiva a permanência do aluno no Ensino Médio, pois seu ingresso na universidade depende de um desempenho contínuo ao longo das três séries.

Fonte: Elaboração própria

Contudo, embora o modelo se baseie em uma concepção formativa e equitativa de avaliação, sua implementação no contexto amazônico enfrenta desafios significativos. Um dos principais diz respeito à desigualdade estrutural da rede estadual de ensino, caracterizada por assimetrias regionais na oferta de docentes, infraestrutura escolar e acesso a materiais didáticos. Dados da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM, 2021) indicam que as escolas situadas em áreas urbanas de Manaus apresentam desempenho médio superior ao das unidades localizadas em municípios do interior e, especialmente, em zonas rurais e ribeirinhas.

Essas desigualdades impactam diretamente o desempenho dos estudantes no SIS, uma vez que o modelo exige competências acumuladas e articuladas ao longo dos três anos do ensino médio. Como argumenta Sposito (2009), "as políticas de acesso à universidade que não consideram a heterogeneidade do ensino básico correm o risco de reforçar desigualdades educacionais já existentes" (SPOSITO, 2009, p. 45). Assim, ainda que o SIS se proponha mais inclusivo, na prática ele pode penalizar estudantes provenientes de contextos de maior vulnerabilidade.

Outros autores, como Bourdieu (2003), destacam que o capital cultural interfere diretamente na performance escolar. Dessa forma, mesmo com instrumentos de avaliação mais distribuídos, persistem desvantagens para alunos de contextos mais vulneráveis.

Ademais, é preciso considerar os limites pedagógicos do modelo. A avaliação

seriada, quando mal planejada, pode induzir à antecipação de conteúdos e à intensificação da preparação para as provas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Nesse sentido, Veiga-Neto (2003) alerta que "a escola tende a se organizar não mais em torno do conhecimento, mas da prova", o que compromete os princípios formativos do ensino médio (VEIGA-NETO, 2003, p. 76). Há, portanto, o risco de que o SIS seja incorporado como uma lógica avaliativa tecnicista, desarticulada das práticas pedagógicas mais amplas e do projeto político-pedagógico das escolas.

Apesar desses limites, é necessário reconhecer os avanços proporcionados pelo SIS, sobretudo na tentativa de tornar o processo de ingresso mais democrático e menos dependente de fatores conjunturais. Em regiões como o Amazonas, onde a interiorização da educação superior é uma política estratégica, mecanismos que ampliem as possibilidades de acesso – como o SIS – devem ser valorizados, mas também constantemente avaliados e reformulados à luz das realidades locais.

Assim, a análise crítica do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da UEA evidencia uma tensão entre os princípios democratizantes que o fundamentam e os desafios estruturais e pedagógicos que o atravessam. Para que o SIS cumpra efetivamente seu papel como instrumento de inclusão, torna-se imprescindível o fortalecimento do ensino médio público, especialmente nas regiões mais vulneráveis, bem como o aprimoramento contínuo do modelo de avaliação, de modo a garantir que ele reflita de maneira justa o percurso educacional dos estudantes. A promoção da equidade na educação superior, portanto, não pode se limitar aos mecanismos de ingresso, devendo ser acompanhada de políticas de permanência, programas de apoio pedagógico e investimentos na melhoria da qualidade do ensino básico. O SIS constitui uma iniciativa promissora, mas, isoladamente, revela-se insuficiente para corrigir os desequilíbrios educacionais existentes no Amazonas.

O modelo seriado dialoga com críticas históricas à avaliação pontual como mecanismo seletivo e excludente (Soares, 2002). Ao distribuir o processo avaliativo em três etapas, o SIS parece deslocar o foco da “prova decisiva” para o acompanhamento contínuo do desempenho. Entretanto, algumas reflexões devem ser feitas. A avaliação contínua não significa necessariamente avaliação formativa.

Embora progressivo, o SIS mantém natureza classificatória e concorrencial. A lógica permanece meritocrática: o estudante continua disputando vagas escassas, agora com notas acumuladas ao longo de três anos. O sistema atenua o impacto do “dia da prova” mas não rompe com a lógica seletiva que estrutura o acesso à

universidade pública brasileira. Para Cunha (2007), o ensino superior público no Brasil sempre operou sob o princípio da seletividade social, mesmo quando revestido por discursos democratizantes.

O SIS prioriza estudantes da rede pública estadual, o que representa avanço importante no contexto do Amazonas, onde as desigualdades territoriais e de infraestrutura educacional são marcantes. Contudo, a rede pública estadual no Amazonas é heterogênea. Há diferenças profundas entre escolas da capital e do interior, escolas urbanas e rurais e municípios com maior ou menor infraestrutura educacional. Assim, mesmo dentro da rede pública, persistem desigualdades estruturais que impactam o desempenho no SIS.

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que o capital cultural continua operando como variável silenciosa no desempenho escolar acumulado. Portanto, o SIS reduz a barreira externa (concorrência com escolas privadas), mas não elimina desigualdades internas ao sistema público.

Ao realizar provas em praticamente todos os municípios, o SIS reforça o projeto de interiorização da Universidade do Estado do Amazonas, no entanto, interiorizar o exame não significa interiorizar plenamente as condições de permanência e sucesso acadêmico. A expansão territorial do acesso precisa ser acompanhada de políticas de assistência estudantil, moradia, apoio pedagógico e políticas de permanência. Caso contrário, corre-se o risco de ampliar o acesso formal sem garantir equidade substantiva. Esse ponto é especialmente sensível em municípios como Presidente Figueiredo, cuja dinâmica educacional depende da articulação entre Seduc-AM, infraestrutura local e oferta de cursos compatíveis com as demandas regionais.

Um dos argumentos favoráveis ao SIS é que ele reduziria a evasão no Ensino Médio, pois o estudante precisa manter desempenho constante. Contudo, esse argumento pode ser tensionado pois o acompanhamento seriado pode incentivar permanência, mas também pode gerar pressão contínua ao longo de três anos. Alunos com baixo desempenho inicial podem desmobilizar-se precocemente. Sem políticas de reforço pedagógico, o SIS pode cristalizar desigualdades já na primeira etapa (P1), produzindo trajetórias praticamente irreversíveis, sendo extremamente importantes políticas de recuperação e apoio educacional.

CAPÍTULO 3 - O SISTEMA DE INGRESSO SERIADO COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO AO ENSINO PÚBLICO EM PRESIDENTE FIGUEIREDO

Este capítulo tem como objetivo analisar de forma crítica o alcance, os limites e as contradições do Sistema de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Amazonas (SIS/UEA) como uma estratégia de acesso ao ensino superior público no município de Presidente Figueiredo, localizado no interior do estado. A partir da realidade de uma escola pública estadual de ensino médio, buscou-se compreender como esse mecanismo de ingresso, que se apresenta sob o discurso de valorização dos estudantes do interior e de democratização do acesso à universidade, opera concretamente no contexto da escola pública, marcada por desigualdades materiais e pedagógicas.

O capítulo insere-se no núcleo latente da pesquisa, dando continuidade às reflexões teóricas sobre a expansão da educação superior no Amazonas, agora a partir da análise localizada, que visa desvelar como as políticas públicas se materializam (ou não) nas práticas escolares cotidianas e quais são os desafios enfrentados por estudantes, docentes e pela rede estadual de ensino no que tange à preparação para o acesso ao ensino superior público.

Com base numa abordagem crítica, pretende-se problematizar se o SIS/UEA, ao invés de um instrumento de inclusão, não opera também como mais um mecanismo de seletividade social e meritocracia, mascarando as desigualdades estruturais sob a retórica da equidade. Desse modo, o capítulo contribui para compreender como as políticas de acesso à universidade, mesmo quando voltadas para o interior, continuam subordinadas à lógica de um Estado que fragmenta direitos e subordina o projeto de educação pública às demandas do capital.

Foi realizada uma análise documental em documentos oficiais fornecidos pela UEA e pela Escola a fim de compreender a distância entre o conteúdo manifesto (o que as instituições declaram em seus documentos oficiais) e o conteúdo latente (os sentidos implícitos, contradições e lacunas conforme Bardin (2011)). Antes que passemos às percepções da realidade observável (conteúdo latente), veremos alguns pontos importantes ressaltados a partir do conteúdo manifesto nos documentos verificados.

A política de interiorização do ensino superior no Amazonas, implementada

pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) por meio do Sistema de Ingresso Seriado (SIS), busca ampliar o acesso a municípios distantes da capital, como Presidente Figueiredo. Uma análise no documento PDI/UEA 2023-2027 apresenta a atuação da universidade em sua proposta de interiorização do Ensino Superior no Amazonas.

Nesse contexto, a atuação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no processo de expansão do ensino superior no estado do Amazonas revela-se expressiva, especialmente em virtude de sua ampla capilaridade territorial e de sua presença institucional distribuída ao longo do território estadual. A oferta de cursos alcança todos os municípios amazonenses por meio de unidades acadêmicas, centros e polos de apoio, configurando um modelo de interiorização que busca mitigar assimetrias regionais no acesso à educação superior.

Considerando que o foco analítico deste estudo incide sobre a atuação da UEA no município de Presidente Figueiredo, não se pretende, neste momento, empreender uma análise exaustiva do conjunto da expansão institucional em escala estadual. Todavia, torna-se metodologicamente necessário apresentar informações e constatações gerais que permitam contextualizar esse processo de ampliação da oferta universitária, situando-o no âmbito das políticas públicas educacionais e das estratégias institucionais adotadas.

Entre os instrumentos normativos e estratégicos mais relevantes de uma Instituição de Ensino Superior (IES), destaca-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Trata-se de documento estruturante que explicita a identidade organizacional, contemplando missão, visão e valores, bem como estabelece diretrizes pedagógicas e administrativas, metas e ações voltadas ao planejamento institucional. O PDI orienta o desenvolvimento da instituição nos horizontes de curto, médio e longo prazo, configurando-se, ademais, como exigência legal para processos de credenciamento institucional e reconhecimento de cursos. Nesse sentido, desempenha papel central na garantia da qualidade acadêmica e no aprimoramento contínuo dos padrões institucionais.

A análise de conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2011), permite compreender um documento para além de seu conteúdo manifesto, identificando também o conteúdo latente, isto é, as significações implícitas e as contradições entre discurso e prática. Assim, ao examinar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

2023–2027, é possível identificar tanto as diretrizes declaradas quanto os limites e tensões que se revelam nas entrelinhas.

No caso da UEA, o PDI/UEA 2023-2027 é um documento denso, com muitas informações e pormenores mas, procuramos observar mais especificamente o que diz respeito ao processo de interiorização dos cursos e as características da gestão acadêmica que tenha impacto na oferta de cursos por meio do SIS. A seguir, algumas observações pertinentes manifestas e latentes em tal documento e uma breve explanação de cada categoria observada.

Quadro 7 – Análise PDI UEA 2023–2027

Categoria	Conteúdo Manifesto	Conteúdo Latente	Análise Crítica
Políticas Institucionais	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; compromisso social; valores democráticos e ambientais.	A universidade afirma alinhamento constitucional e atendimento aos requisitos legais	Na prática pode esbarrar em dificuldades orçamentárias e de gestão, gerando distância entre o ideal pedagógico e a efetividade social.
Ensino e Currículo	Currículo integrado, interdisciplinaridade, metodologias ativas, incentivo ao empreendedorismo, adequação às realidades amazônicas.	Discurso inovador e alinhado com os tipos modernos de métodos e práticas pedagógicas.	Há risco de currículos padronizados não contemplarem especificidades locais; a promessa de a adoção de metodologias ativas pode não se efetivar plenamente, sobretudo em cursos ofertados no interior com limitações tecnológicas.

Pesquisa e Inovação	Internacionalização e fortalecimento da pós-graduação.	Concentração de pesquisas na capital; polos do interior carecem de laboratórios e estrutura básica.	Há risco de elitização da pesquisa, com produção concentrada em Manaus, o que enfraquece o papel da UEA como instituição de desenvolvimento regional.
Extensão Universitária	Extensão obrigatória (10% da carga horária); áreas temáticas do FORPROEX; programas voltados para inclusão e desenvolvimento local.	Risco de formalização burocrática, sem impacto real em comunidades locais.	A extensão tende a cumprir exigências legais, mas não necessariamente promove transformação social, permanecendo distante das realidades comunitárias.
Inclusão e Políticas Afirmativas	Núcleos de Inclusão, cotas, políticas para indígenas, PcD, TEA, TDAH, altas habilidades.	Núcleos fragilizados, sem recursos suficientes; inclusão mais discursiva que prática.	Há um avanço no discurso inclusivo, mas os núcleos correm risco de ficarem subfinanciados, funcionando mais como instâncias burocráticas do que efetivamente transformadoras.

Avaliação Institucional	Autoavaliação (CPA), avaliação externa (CEE/AM) e ENADE; critérios: corpo docente, infraestrutura, projeto pedagógico.	Ênfase em indicadores quantitativos, pouca valorização de impacto social e permanência estudantil.	O modelo de avaliação privilegia métricas formais, deixando em segundo plano o impacto social e comunitário, especialmente relevante na Amazônia.
Gestão Financeira e Administrativa	Recursos do orçamento estadual, convênios e royalties; previsão de expansão da infraestrutura.	Dependência financeira e vulnerabilidade a crises políticas e econômicas.	A dependência quase exclusiva do orçamento estadual torna a universidade vulnerável a ciclos políticos e econômicos; a promessa de expansão pode ser retórica se não houver garantia de repasses.

Fonte: Elaboração própria baseada em PDI/UEA 2023-2027

O conteúdo manifesto do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade do Estado do Amazonas apresenta-se densamente estruturado em torno de compromissos institucionais e princípios normativos que reafirmam a identidade pública, regional e amazônica da instituição. Observa-se, no plano discursivo, a valorização da interiorização do ensino superior, da inclusão social, da produção de conhecimento contextualizado às especificidades socioambientais da região e do fortalecimento do desenvolvimento regional sustentável.

Entretanto, a análise do conteúdo latente revela a existência de tensões estruturais entre o discurso oficial e a materialidade das práticas institucionais. Entre os principais elementos identificados, destacam-se: (i) limitações orçamentárias que impactam a consolidação e a expansão de cursos no interior; (ii) desafios relacionados

à permanência estudantil, especialmente em municípios distantes dos grandes centros, onde questões socioeconômicas e logísticas tendem a ser mais agudas; e (iii) indícios de centralização administrativa e acadêmica na capital, em contraste com a ênfase discursiva na descentralização e na interiorização das ações.

A categorização analítica adotada possibilita a sistematização dessas dimensões, permitindo uma leitura mais precisa do alcance efetivo das políticas institucionais e de seus desdobramentos na realidade empírica observável. Ao articular conteúdo manifesto e conteúdo latente, a análise contribui para compreender não apenas os compromissos formalmente assumidos no PDI, mas também os condicionantes estruturais que influenciam sua implementação, oferecendo subsídios para uma avaliação crítica e fundamentada da atuação institucional.

POLÍTICAS INSTITUCIONAIS - O PDI da UEA reafirma o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de ressaltar o compromisso social, ambiental e democrático da instituição. Uma universidade voltada para o desenvolvimento da Amazônia, com responsabilidade social e foco na cidadania. No entanto, tais objetivos podem se chocar com a realidade financeira e administrativa. A forte dependência do orçamento estadual coloca a UEA em posição de vulnerabilidade frente às mudanças políticas, o que pode dificultar a consolidação de políticas acadêmicas de longo prazo. Esse hiato entre discurso e prática já foi identificado em outras instituições amazônicas (SANTOS, 2018).

ENSINO E CURRÍCULO - No campo do ensino, o PDI propõe currículos integrados, metodologias ativas, interdisciplinaridade e incentivo ao empreendedorismo. A proposta de alinhar o ensino às realidades locais e regionais constitui um avanço em termos de política educacional. Todavia, observa-se o risco de que tais diretrizes permaneçam apenas no plano normativo. Muitos cursos ofertados no interior dependem de infraestrutura precária e do ensino mediado por tecnologia, o que pode limitar a efetividade das metodologias inovadoras. Além disso, há risco de padronização curricular que não considere plenamente as especificidades culturais e sociais dos municípios amazônicos (CUNHA, 2007; CASTRO, 2019).

PESQUISA E INOVAÇÃO - O documento destaca a ampliação dos grupos de pesquisa, o fortalecimento da pós-graduação e a busca por internacionalização. Esses elementos são coerentes com a meta de transformar a UEA em referência científica na Amazônia. Entretanto, há contradições: enquanto se fala em internacionalização, muitas unidades do interior carecem de laboratórios básicos e condições mínimas de pesquisa. A tendência é de concentração das atividades científicas em Manaus, reforçando desigualdades regionais. Tal contradição já foi apontada em estudos sobre a interiorização do ensino superior

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - O PDI incorpora a curricularização da extensão, destinando 10% da carga horária dos cursos a atividades extensionistas, além de prever programas voltados para direitos humanos, meio ambiente e inclusão. Porém, a extensão pode ser reduzida a mera formalidade para cumprir carga horária, sem articulação profunda com as comunidades locais. Em regiões amazônicas, onde a universidade poderia atuar como agente de transformação social, corre-se o risco de que projetos não ultrapassem o âmbito burocrático (FREIRE, 2000; RODRIGUES, 2020).

INCLUSÃO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS - O PDI apresenta avanços importantes ao prever núcleos de inclusão, políticas para indígenas, pessoas com deficiência, autistas, estudantes com TDAH e altas habilidades. Um discurso fortemente inclusivo e em consonância com legislações federais. Contudo, tais núcleos podem ser fragilizados pela falta de recursos e pessoal especializado, funcionando mais como estruturas simbólicas que práticas. Há o risco de a inclusão ser enunciada como princípio, mas não se efetivar plenamente na permanência estudantil (MANTOAN, 2003; SILVA; ALMEIDA, 2021).

AValiação INSTITUCIONAL - O sistema de avaliação previsto envolve autoavaliação (CPA), avaliação externa pelo CEE/AM e o ENADE. Demonstra a busca por qualidade acadêmica com base em parâmetros objetivos. No entanto, observa-se que o modelo de avaliação tende a privilegiar indicadores quantitativos (titulação docente, infraestrutura, notas em exames), em detrimento da avaliação do impacto social e cultural da UEA na Amazônia. Assim, dimensões qualitativas — como

permanência estudantil no interior e diálogo com saberes tradicionais — permanecem pouco valorizadas (DIAS SOBRINHO, 2000).

GESTÃO FINANCEIRA E ADMINISTRATIVA - O PDI detalha as fontes de financiamento, com forte dependência do orçamento estadual, convênios e royalties. O discurso é de expansão da infraestrutura e manutenção da sustentabilidade financeira. Entretanto, existe vulnerabilidade financeira da instituição: sem autonomia orçamentária e excessivamente dependente da conjuntura estadual, a UEA pode ter suas metas estratégicas comprometidas em períodos de crise fiscal ou de instabilidade política. Essa dependência limita a autonomia universitária preconizada pelo Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

O PDI 2023–2027 da UEA apresenta-se como um documento abrangente e inovador, alinhado aos princípios constitucionais de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988) e ao ideal de interiorização da educação superior na Amazônia. No plano discursivo, o documento reforça a identidade da UEA como instituição inclusiva e voltada para a realidade regional, prevendo a adoção de metodologias ativas, a ampliação da pós-graduação e a curricularização da extensão. No entanto, a análise crítica baseada em Bardin (2011) evidencia contradições entre o conteúdo manifesto e o conteúdo latente: as metas declaradas de inclusão, inovação e compromisso regional esbarram em limitações estruturais, financeiras e organizacionais.

Conforme ressalta Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 52), “a universidade contemporânea vive sob a tensão entre ser um projeto social emancipatório e a submissão às pressões econômicas e políticas”. Esse dilema é particularmente visível na UEA, que, ao mesmo tempo em que se apresenta como projeto transformador da educação superior na Amazônia, enfrenta restrições orçamentárias severas decorrentes de sua dependência quase exclusiva do governo estadual. Essa vulnerabilidade compromete a autonomia institucional, prevista no Art. 207 da Constituição, e fragiliza a execução de políticas de longo prazo.

Além da questão financeira, há também o desafio da desigualdade regional. A interiorização do ensino superior no Brasil muitas vezes resulta em processos marcados pela expansão quantitativa, mas acompanhados de precarização estrutural e pedagógica. Tal constatação se aplica à realidade da UEA: embora o PDI anuncie a ampliação da pesquisa e da inovação, a realidade observável revela que os polos do

interior enfrentam escassez de laboratórios, evasão e baixa taxa de ocupação das vagas.

Do mesmo modo, as promessas de inclusão encontram obstáculos concretos. Mantoan (2003) já alertava que a inclusão não pode restringir-se a enunciados legais ou programáticos, mas exige investimento em infraestrutura, formação docente e políticas de permanência. Na UEA, o conteúdo latente revela que os Núcleos de Inclusão carecem de recursos para funcionar de forma efetiva, o que transforma um discurso progressista em prática limitada.

Portanto, a UEA situa-se em um dilema estrutural: de um lado, seu PDI projeta uma universidade inovadora, inclusiva e socialmente comprometida; de outro, os limites impostos por desigualdades históricas, pela centralização administrativa e pelas restrições financeiras comprometem a efetividade desse projeto. Trata-se de uma contradição que, longe de ser exclusiva da UEA, reflete o cenário mais amplo da educação superior pública brasileira, tensionada entre projeto emancipatório e condicionantes econômicos e políticos.

O PDI destaca que os cursos de graduação da UEA oferecem vagas tanto pelo Vestibular quanto pelo SIS, em modalidades presencial, modular e mediada por tecnologia. Os cursos podem ser regulares (ofertados sistematicamente a cada ano) ou especiais, criados por demanda local para atender necessidades específicas de desenvolvimento econômico e social de determinados municípios.

Quadro 8 – O Sistema de Ingresso Seriado no PDI 2023–2027 da UEA

Dimensão	Conteúdo Manifesto	Conteúdo Latente	Análise Crítica
Oferta de cursos	O SIS é apresentado como um dos principais mecanismos de acesso, ao lado do vestibular, em cursos presenciais, Modulares mediados por tecnologia.	Apesar da diversidade de modalidades, há forte concentração na capital; nos municípios do interior, muitas vagas ficam ociosas.	O discurso valoriza a democratização do acesso, mas a prática revela um descompasso entre oferta e demanda local, enfraquecendo o papel do SIS como instrumento de interiorização.

Dados estatísticos	Entre 2017 e 2022, o PDI apresenta números de vagas ofertadas, inscritos e preenchidos no SIS.	Houve queda nas vagas ofertadas (2.299 em 2017 para 1.907 em 2022) e nas preenchidas (de 1.087 em 2017 para 847 em 2022).	O PDI registra os números, mas não discute as causas da baixa ocupação. A queda sinaliza fragilidade na política de acesso, especialmente no interior.
Gestão do processo	O SIS é administrado pela Comissão Geral de Concursos (CGC), responsável por editais, provas e resultados.	A centralização do processo em Manaus pode dificultar a adequação das provas e a logística nos polos do interior.	O modelo administrativo é eficiente do ponto de vista burocrático, mas pouco sensível às especificidades territoriais e Socioeconômicas da Amazônia.
Finalidade declarada	Ampliar o acesso e garantir democratização da educação superior no Amazonas.	Taxa de ocupação baixa (menos da metade das vagas efetivamente preenchidas em 2022).	O objetivo de democratização fica comprometido. O SIS tende a reproduzir desigualdades regionais se não houver políticas de permanência e planejamento participativo.

Fonte: Elaboração própria baseada em PDI/UEA 2023-2027

O conteúdo manifesto do PDI reforça a importância do SIS como via de acesso estratégica para a UEA. No entanto, o conteúdo latente mostra queda nas vagas ofertadas e preenchidas, além de dificuldades específicas no interior. A análise crítica

evidencia que, sem articulação com políticas de permanência, transporte, assistência estudantil e alinhamento das ofertas às demandas locais, o SIS corre o risco de funcionar mais como mecanismo formal de ingresso do que como política efetiva de democratização do ensino superior no Amazonas.

3.1 Ações e suportes oferecidos pela rede de ensino estadual para o acesso à universidade pública

O acesso à universidade pública no Brasil se constitui em um dos maiores desafios das políticas educacionais, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas, socioeconômicas e regionais. Nesse sentido, a rede de ensino dos estados desempenham papel central nesse processo, ao estruturar ações e oferecer suportes que objetivem reduzir desigualdades de oportunidades, preparar os estudantes para os processos seletivos e assegurar condições mínimas de permanência nos estudos preparatórios.

Entre as principais ações pedagógicas, destaca-se a oferta de programas de reforço e nivelamento curricular, organizados em formato de cursinhos pré-vestibulares gratuitos, preparatórios para o ENEM e vestibulares estaduais. Tais iniciativas encontram respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que orienta os sistemas de ensino a garantirem não apenas a universalização do ensino médio, mas também a integração entre educação básica e educação superior.

No âmbito da preparação acadêmica, as redes estaduais têm buscado ampliar a utilização de recursos digitais e plataformas de ensino, em consonância com a Política Nacional de Tecnologia Educacional (BRASIL, 2021). Essa estratégia ganhou destaque durante a pandemia de COVID-19, quando diversos estados, como Amazonas, São Paulo e Pernambuco, implementaram plataformas online de apoio ao estudo, videoaulas e simulados voltados para o ENEM (SOUZA; OLIVEIRA, 2022).

Além do reforço pedagógico, as redes estaduais oferecem suportes socioassistenciais. Programas de alimentação escolar, bolsas de incentivo ao estudante de baixa renda e transporte escolar são exemplos de políticas voltadas para garantir a permanência do jovem na escola até a conclusão do ensino médio. Nesse sentido, segundo Cunha (2007), a democratização do acesso à educação superior não pode ser pensada apenas em termos de vagas, mas exige uma política de suporte à trajetória escolar anterior, sob pena de ampliar desigualdades.

Outro aspecto importante é a implementação de políticas afirmativas nos vestibulares e processos seletivos seriados. Embora muitas dessas políticas sejam determinadas no âmbito das universidades (como a Lei nº 12.711/2012, que institui o sistema de cotas), a rede estadual de ensino atua de forma indireta ao promover a inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, indígena e amazônica, conforme orientam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Isso contribui para fortalecer identidades e valorizar saberes que dialogam com as políticas de acesso diferenciado às universidades.

No entanto, tais ações ainda enfrentam limitações. Muito embora a expansão do ensino superior no Brasil tenha se intensificado nas últimas décadas, as redes estaduais ainda sofrem com desigualdades internas, sobretudo entre escolas urbanas e rurais, e entre capitais e municípios do interior. Essa desigualdade impacta diretamente na preparação para o ingresso na universidade, refletindo-se nas taxas de aprovação e no perfil socioeconômico dos ingressantes.

Do ponto de vista das políticas educacionais, observa-se um esforço de articulação entre as redes estaduais e os sistemas de ensino superior por meio de programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Programa de Apoio ao Ensino Médio (ProEMI). Tais iniciativas buscavam fortalecer a integração entre ensino médio e educação superior, ainda que muitas vezes tenham sido descontinuadas por mudanças de orientação política.

Outrossim, podemos afirmar que a rede de ensino estadual desempenha papel crucial na porta de entrada para a universidade pública, seja por meio de ações de reforço pedagógico, seja por suportes socioassistenciais e culturais. Entretanto, permanece o desafio de assegurar que tais políticas não se limitem a medidas compensatórias, mas que configurem uma estratégia sistêmica de equidade, capaz de transformar o acesso à educação superior em direito efetivo e não apenas em promessa formal.

O acesso à universidade pública no Amazonas encontra-se fortemente condicionado pelas condições estruturais, pedagógicas e socioeconômicas da rede estadual de ensino, que é responsável por grande parcela da oferta do ensino médio no estado (Santos, 2020).

A desigualdade de oportunidades educacionais entre municípios mais centrais, como Manaus, e localidades interioranas, como Presidente Figueiredo, evidencia a relevância de se compreender as ações e os suportes institucionais oferecidos pelo

governo estadual para promover a educação básica de qualidade (Figueiredo, 2018). Nesse contexto, o papel da rede estadual não se limita à oferta de vagas, mas inclui programas de reforço pedagógico, acompanhamento acadêmico e acesso a recursos didáticos, que configuram mecanismos importantes para a formação e preparação dos jovens para o ingresso em universidades públicas, como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (Brasil, 2008; UEA, 2023).

A análise inspirada em Bardin (2011), constitui ferramenta metodológica adequada para examinar a implementação dessas políticas e programas, permitindo distinguir entre o conteúdo manifesto — representado por legislações, editais, programas de incentivo à permanência escolar e ações oficialmente declaradas pelo governo estadual — e o conteúdo latente, que se refere às dificuldades concretas enfrentadas pelos estudantes, às contradições e às limitações estruturais que impactam a efetividade das ações planejadas (Bardin, 2011; Gomes, 2017). Por exemplo, o conteúdo manifesto da rede estadual pode incluir políticas de formação continuada de professores, laboratórios de ciência e tecnologia e programas de monitoria, enquanto o conteúdo latente revela desafios como evasão escolar, transporte inadequado para alunos de zonas rurais, carência de infraestrutura física e lacunas na preparação para os exames de ingresso universitário (Silva & Almeida, 2020; UEA, 2023).

Especificamente em municípios do interior do Amazonas, como Presidente Figueiredo, a realidade da educação média apresenta particularidades que influenciam diretamente o acesso à universidade. A distância entre zonas rurais e a sede municipal, aliada à limitação de transporte público e à disponibilidade reduzida de recursos pedagógicos, reforça as desigualdades já existentes no estado e evidencia a necessidade de políticas estaduais que considerem a diversidade territorial e social do Amazonas (IBGE, 2022; Figueiredo, 2018). Nesse sentido, compreender tanto os suportes ofertados quanto as barreiras concretas enfrentadas pelos estudantes é fundamental para analisar criticamente as oportunidades de ingresso no ensino superior público, bem como para subsidiar proposições de políticas mais eficazes e inclusivas.

Observando dados recentes relacionados a educação básica no Amazonas, temos o seguinte panorama educacional:

- De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2023, elaborado pelo Todos Pela Educação com base nos dados do Censo Escolar/INEP, a taxa de matrículas em tempo integral no ensino médio no Amazonas era de 11,2% em 2022, percentual inferior à média nacional de 17,7% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023). Esse dado indica que a maioria dos estudantes amazonenses permanece em jornada parcial, o que pode restringir o tempo disponível para aprofundamento curricular e preparação para exames seletivos como o ENEM e o SIS/UEA.
- Os dados do Ideb 2023 indicam que o ensino médio amazonense alcançou 4,3 pontos, abaixo da meta estabelecida de 5,2, revelando um hiato significativo entre desempenho observado e desempenho projetado (INEP, 2024). Ainda que se observe leve progressão em comparação aos ciclos anteriores, a manutenção de níveis inferiores às metas nacionais sugere limitações estruturais na qualidade da aprendizagem. Considerando que o SIS/UEA se baseia no desempenho acadêmico acumulado ao longo do ensino médio, tais fragilidades podem impactar diretamente as condições objetivas de competição dos estudantes da rede pública estadual.
- No que se refere às taxas de abandono escolar no ensino médio, dados do Censo Escolar 2023 indicam que diversos municípios amazonenses apresentam percentuais superiores à média nacional, com registros acima de 10% em determinadas localidades (INEP, 2024). Ainda que não haja divulgação sistemática de dados municipalizados detalhados para Presidente Figueiredo nos relatórios públicos mais recentes, o cenário estadual revela que o abandono permanece como desafio relevante para a consolidação do direito à educação na etapa final da educação básica. Tal contexto é particularmente significativo quando se considera que o SIS/UEA depende da permanência e do desempenho contínuo ao longo das três séries do ensino médio.

Esses dados mostram que a base de estudantes da rede estadual enfrenta desafios tanto de qualidade quanto de permanência, o que interfere diretamente na preparação para o acesso ao ensino superior. Fica evidente que o sistema de ensino básico necessita de um suporte pedagógico-metodológico que amplie as possibilidades de acesso dos alunos oriundos do ensino médio no sentido de melhor

prepará-los para os exames de seleção.

A política de interiorização da UEA e a implementação do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) visam descentralizar o acesso ao ensino superior, oferecendo oportunidade para estudantes de municípios afastados de Manaus. Para que essas políticas sejam efetivas, no entanto, é essencial que estudantes do interior recebam preparação acadêmica compatível para competir nos critérios de ingresso da UEA, que incluem o SIS e exames como o ENEM ou vestibulares. Dentre essas iniciativas, destacam-se o Projeto Conquistar movido pela Secretaria de Estadual de Educação e o Eu na Universidade gerenciado pela Universidade do Estado do Amazonas em parceria com a SEDUC-Am, não como política de oferta de vagas, mas de preparação para acesso.

3.1.1. Projeto Conquistar

O Projeto Conquistar, criado em 2018 e operacionalizado pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), com o objetivo de ampliar as oportunidades de estudantes da rede pública estadual de ingressarem na universidade, sobretudo por meio de exames seletivos como o ENEM, o PSC/UFAM e o próprio SIS/UEA (SEDUC-AM, 2018).

De acordo com a SEDUC-AM (2018), o Conquistar visa “oferecer oportunidades de aprendizagem em larga escala, com equidade entre capital e interior”. Essa perspectiva dialoga diretamente com a política de interiorização da UEA, uma vez que a ampliação de cursos e vagas em municípios do interior exige também a criação de mecanismos de suporte que assegurem condições de acesso mais igualitárias para os estudantes da rede estadual.

Inicialmente concebido como uma iniciativa de apoio à recuperação de conteúdos escolares, o projeto disponibiliza materiais didáticos alinhados às matrizes de referência de exames seletivos, incluindo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Processo Seletivo Contínuo da Universidade Federal do Amazonas (PSC/UFAM), o Sistema de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Amazonas (SIS/UEA) e o vestibular Macro da UEA. Tal alinhamento evidencia a intenção do projeto em articular os conteúdos escolares às demandas das avaliações de acesso ao ensino superior, reforçando a função da SEDUC enquanto articuladora

da transição entre o ensino médio e a educação superior.

Contudo, a proposta do Projeto Conquistar extrapola a mera preparação para exames, situando-se no âmbito da política educacional voltada à diversificação das estratégias pedagógicas. Os materiais didáticos produzidos atualmente estão estruturados em conformidade com os objetos de conhecimento previstos na Proposta Curricular Vigente da SEDUC, atendendo estudantes do Ensino Médio Regular e alunos do 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino interessada em complementar sua aprendizagem por meio de conteúdos digitais.

Essa articulação permite não apenas a ampliação da carga horária de estudo e a revisão de conteúdos, mas também favorece a complementação da aprendizagem e o apoio aos projetos de vida dos estudantes, sem que o projeto se configure como curso preparatório convencional para o ingresso em universidades.

Os materiais didáticos encontram-se disponíveis em formato digital, estruturado como a seguir:

- Plataforma digital acessível via computador, tablet ou smartphone. Tem videoaulas de todas as disciplinas do Ensino Médio.
- Conteúdo on-line (apostilado) para aprofundamento.
- Exercícios complementares: após aulas, com número de questões entre 5 a 10, com respostas e comentários.
- Dicas rápidas (vídeos curtos destacando pontos importantes de cada conteúdo).
- Aulões presenciais de revisão: turmas em Manaus, polos distritais, escolas polos; também transmissão para o interior do estado.
- Programação via mídia: exibição pela TV aberta (TV Encontro das Águas, etc.), canais no YouTube, Facebook, web séries temáticas, etc.

A operacionalização do projeto ocorre por meio de duas estratégias principais: o *Conquistar Temporada*, que apresenta conteúdos em formato de websérie semanal estruturada em Desafio, Dica, Simulado, Aulão e Bônus; e o *Conquistar TiraDúvida*, constituído por módulos organizados por componentes curriculares, contemplando Revisão de Conteúdos e Testes On-line no AVA. Essa configuração evidencia uma abordagem pedagógica multimodal, combinando recursos digitais, práticas de ensino interativas e espaços de monitoramento do aprendizado, alinhando-se a princípios de

metodologias ativas e educação a distância. Complementa a operação:

- As aulas de revisão e aulas geralmente ocorrem aos sábados em escolas de Manaus e polos, com transmissão para o interior.
- Atualizações diárias na plataforma: novos conteúdos, dicas, exercícios.
- Professores ligados ao projeto fazem visitas às escolas da rede estadual para auxiliar, levar parte presencial da experiência, recuperação e reforço.

Essa multiplicidade de meios busca superar desigualdades de acesso à preparação entre estudantes de Manaus e os dos municípios do interior, onde as condições de infraestrutura escolar e a oferta de cursinhos privados são mais escassas.

Do ponto de vista da política pública, o Conquistar pode ser interpretado como uma estratégia de mitigação das assimetrias educacionais que historicamente comprometem a equidade no ingresso às universidades públicas do Amazonas. A interiorização da UEA, embora tenha garantido a criação de polos universitários em municípios como Presidente Figueiredo, não assegura por si só igualdade de condições para os candidatos locais. Isso porque o sucesso no SIS ou em vestibulares está fortemente condicionado à qualidade da formação recebida no ensino médio, bem como à existência de mecanismos de revisão e preparação que reforcem os conteúdos cobrados nos exames (BARDIN, 2011; SOARES, 2020).

O conteúdo manifesto do Projeto Conquistar, conforme os documentos oficiais, é o de democratizar o acesso a cursos preparatórios, oferecendo gratuitamente aquilo que, no setor privado, é restrito a famílias com maior poder aquisitivo. Já o conteúdo latente, evidenciado na prática, revela uma tentativa de compensar lacunas estruturais da rede estadual de ensino médio, especialmente no interior, onde a carência de professores especializados em determinadas disciplinas, a dificuldade de transporte escolar e as limitações de conectividade digital comprometem a aprendizagem contínua (BARDIN, 2011; REVISTA CONTRIBUCIONES, 2024).

No município de Presidente Figueiredo/AM, a implementação do Conquistar tem desempenhado um papel estratégico. Os relatórios da SEDUC (2021) destacam que a adesão dos estudantes locais é significativa, sobretudo pela ausência de cursos preparatórios privados acessíveis. Assim, o projeto representa uma das poucas

alternativas institucionais de preparação formal.

Outro ponto relevante é a integração do Conquistar com a política de avaliação do SIS. Embora o sistema seriado busque reduzir desigualdades por meio de avaliações progressivas durante o ensino médio, a realidade aponta limitações pedagógicas, sobretudo no interior. Em muitos casos, a defasagem na formação básica impede que os estudantes alcancem um desempenho satisfatório. Nesse sentido, o Conquistar atua como um mecanismo compensatório, fornecendo revisão de conteúdos, orientações metodológicas e simulados, que permitem ao aluno experimentar o formato avaliativo e reduzir as dificuldades do processo seletivo.

Além disso, o programa contribui para a permanência dos estudantes na rede estadual, uma vez que oferece atividades extracurriculares que fortalecem o vínculo escolar no último ano do ensino médio. Tal aspecto é particularmente importante em municípios como Presidente Figueiredo, que apresentam desafios relacionados à evasão escolar e à distância geográfica da zona rural. Para Souza (2022, p. 103), “as políticas de preparação para o ensino superior, quando vinculadas à rede estadual, assumem também um caráter de combate à evasão”.

Por outro lado, cabe destacar que, apesar dos avanços, o Conquistar ainda enfrenta limitações estruturais. O programa depende fortemente de transmissões digitais e de atividades presenciais em polos específicos, o que pode não garantir acesso efetivo a todos os estudantes do interior. No caso de Presidente Figueiredo, alunos da zona rural encontram barreiras logísticas para acompanhar as aulas de revisão e os simulados. Esse aspecto revela a tensão entre o conteúdo manifesto da política — a promessa de acesso universal — e o conteúdo latente, marcado pelas desigualdades territoriais, conforme a perspectiva de análise documental proposta por Bardin (2011).

O Projeto Conquistar constitui um dos principais instrumentos da SEDUC-AM para preparar os estudantes da rede estadual para o acesso à UEA e demais instituições de ensino superior. Sua relevância para o município de Presidente Figueiredo é inegável, pois atua na redução de desigualdades de preparação, embora ainda reproduza limites estruturais da política educacional no Amazonas. Ao dialogar com a expansão da UEA e a efetividade do SIS, o Conquistar evidencia como ações de suporte pedagógico estadual são fundamentais para a materialização da política de interiorização. Conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2025), dados

divulgados recentemente a respeito do ENEM e da participação dos alunos da rede pública retratam um crescimento substancial de participações conforme segue:

- Em 2024, o Amazonas registrou 46.683 estudantes concluintes do ensino médio da rede pública inscritos no ENEM, representando 90,48% dos concluintes da rede pública no estado.
- Para 2025, o estado contabilizou 110.842 inscritos confirmados no ENEM, dos quais 79,75% dos 53.632 concluintes da rede pública confirmaram sua participação. Um indicador de melhoria de desempenho: no ENEM 2023, 393 alunos da rede estadual atingiram nota igual ou acima de 800 na redação, sendo 248 da capital e 145 do interior; no ano anterior (2022), foram 201 alunos nessa categoria.
- O número de inscritos no SIS e vestibular da UEA para 2025 alcançou 83.970 candidatos, o maior registro da última década, marcando um crescimento de quase 20 mil candidatos a mais em comparação com 2024 (quando foram 65.885) — fato atribuído, entre outras causas, às ações de interiorização e ao aumento de oferta de cursos.

Tais números apontam para algumas observações importantes. Primeiro, a rede pública estadual tem participação relevante no ENEM. Segundo, há uma melhora no desempenho de alunos, inclusive do interior, nas redações com notas altas, o que pode indicar efeito de políticas de preparação como aulas de redação, revisões intensivas e, possivelmente, do Projeto Conquistar. Terceiro, em termos gerais, o SIS desponta como uma modalidade relevante de possibilidade de acesso ao nível superior público.

QUADRO 9 – Características do Projeto Conquistar e seus desafios

Aspecto	Fortalezas do Projeto Conquistar	Lacunas ou desafios identificados
Alcance	O elevado número de inscritos do ENEM entre concluintes da rede pública (90% em 2024; mais de 110 mil em 2025) indica uma base potencial de alunos que poderiam se beneficiar do Conquistar.	Não há registro público claro de quantos desses inscritos utilizam a Plataforma Conquistar ou participam efetivamente dos conteúdos oferecidos.
Desempenho	Aumento no número de redações com nota ≥ 800 entre os anos 2022-2023 para alunos do interior: de 142 (2022) para 145 (2023), em categorias dessa faixa. A rede estadual como um todo aumentou de 201 para 393 nessa categoria — quase o dobro.	No entanto, não foram encontrados estudos que mostrem a diferença de desempenho entre participantes do Conquistar versus não participantes, de modo a atribuir esse ganho ao programa especificamente.
Integração com SIS / UEA	O crescimento recorde de participantes no SIS + vestibular da UEA (83.970 em 2025) sugere que há uma demanda crescente por acesso ao ensino superior e que políticas de interiorização e de preparação são importantes para atender essa demanda. O Conquistar poderia contribuir como meio para melhorar a preparação desses candidatos.	Ainda não há dados públicos do SIS/UEA que correlacionem participação no Conquistar com taxas de aprovação no SIS ou média de desempenho nas provas do SIS.

Interiorização	O fato de que um número significativo de redações com nota alta (≥ 800) saem do interior do Amazonas — municípios como Itapiranga, Novo Airão, Parintins, Itacoatiara, etc. — indica que há capacidade instalada nos interiores para alcançar desempenho elevado. Isso corrobora a importância de reforço como o Projeto Conquistar.	Estruturas externas como conectividade, transporte, disponibilidade de professores especializados ainda podem limitar quem consegue seguir os conteúdos do Projeto Conquistar de forma plena nos municípios mais remotos.
-----------------------	---	---

Fonte: Elaboração própria baseada em BRASIL (2025)

Por outro lado, estudos recentes indicam que o impacto do Projeto Conquistar sobre os índices de aprovação ainda carece de avaliação robusta. Os relatórios oficiais enfatizam a adesão de milhares de estudantes e os altos números de visualizações nas transmissões, mas não produzem evidências quantitativas que mensurem a relação causal entre a participação no programa e o desempenho no SIS ou no ENEM (REVISTA CONTRIBUCIONES, 2024).

Essa ausência de monitoramento sistemático constitui uma limitação importante, sobretudo porque, em contextos de interiorização, o desafio não é apenas garantir o acesso físico a polos universitários, mas também assegurar condições equitativas de preparação acadêmica para que os estudantes possam competir em igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, o Projeto Conquistar deve ser compreendido como parte de um ecossistema de políticas complementares: enquanto a UEA promove a interiorização do ensino superior, expandindo cursos e vagas para além da capital, a SEDUC-AM, por meio de programas como o Conquistar, busca preparar a base estudantil para disputar essas vagas. Essa articulação entre universidade e rede estadual é crucial para avaliar a efetividade do SIS, uma vez que os resultados desse sistema de ingresso não dependem apenas do desenho institucional da UEA, mas também do nível de preparação pedagógica garantido no ensino médio (RIBEIRO, 2021; CONSED, 2023).

Dessa forma, o Projeto Conquistar configura-se como um instrumento significativo de mediação entre a escola e o ensino superior, refletindo as políticas educacionais voltadas à interiorização do acesso universitário e à redução das desigualdades educacionais.

No entanto, a efetividade do projeto depende da articulação entre disponibilidade tecnológica, formação docente e engajamento dos estudantes, especialmente em municípios com menor infraestrutura educacional, como é o caso de Presidente Figueiredo no interior do Amazonas.

Mesmo com suas limitações de avaliação, representa uma tentativa concreta do governo estadual de oferecer condições mais equânimes de preparação, ainda que persistam desigualdades decorrentes de fatores socioeconômicos, geográficos e estruturais.

3.1.2. Eu na Universidade

Os desafios para interiorizar o Ensino Superior no Amazonas por parte da UEA são significativos devido à sua vasta extensão territorial, desigualdade na distribuição de recursos educacionais e concentração de instituições de ensino superior na capital, Manaus. Nesse contexto, políticas públicas que promovam a interiorização do ensino superior são essenciais para garantir oportunidades educacionais equitativas para os estudantes do interior.

O programa “Eu na Universidade”, lançado em 2019 por meio de uma parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (Seduc-AM), visa ampliar o acesso de estudantes da rede pública estadual ao ensino superior, fornecendo informações sobre os processos seletivos da UEA, como o Sistema de Ingresso Seriado (SIS) e o Vestibular, além de orientações sobre isenção de taxas e estratégias pedagógicas para preparação aos exames de ingresso (CENTRO DE MÍDIAS, 2019).

O programa foi estruturado para atender às necessidades específicas de estudantes da rede pública estadual, que frequentemente enfrentam dificuldades de acesso às informações sobre ingresso no ensino superior. As ações incluem:

- Orientação sobre processos seletivos e SIS;
- Apoio à isenção de taxas de inscrição;
- Preparação pedagógica e motivacional para exames de ingresso;

- Uso de materiais didáticos e recursos tecnológicos adaptados às realidades locais.

A UEA, ao adotar uma estrutura multicampi, promove a interiorização do ensino superior, buscando descentralizar a oferta de cursos e reduzir a migração de estudantes para Manaus, contribuindo para o desenvolvimento regional e social (ALMEIDA, 2020).

O objetivo central do projeto – levar aulas direcionadas e material informativo sobre o SIS através do Centro de Mídias (IPTV) – dialoga diretamente com o conceito de conscientização proposto por Paulo Freire (1970). Ao desmistificar o processo seletivo e torná-lo conhecido nas escolas mais distantes, o programa desarma o “desconhecimento” que atua como uma barreira inicial, transformando a UEA de uma instituição distante em uma meta alcançável. Essa abordagem pretende garantir acesso equitativo a informações essenciais sobre o SIS e o Vestibular, superando barreiras geográficas e sociais. A interiorização não se restringe apenas à transmissão de conteúdos, mas se articula à oferta de cursos presenciais e a distância, garantindo a adaptação das atividades às condições locais e ampliando o alcance do ensino superior (CENTRO DE MÍDIAS, 2019; UEA, 2020).

No contexto amazônico, a utilização de tecnologia mediada por satélite é uma técnica de superação das vastas distâncias geográficas. Contudo, a efetividade dessa informação como ferramenta de empoderamento é limitada. A mera "consciência" do processo não altera as condições materiais que impedem o aluno de capitalizar essa informação em desempenho acadêmico superior.

O SIS da UEA constitui um mecanismo que permite o ingresso progressivo ao ensino superior, acompanhando o desempenho do estudante ao longo do Ensino Médio. O programa “Eu na Universidade” fortalece essa política ao:

- Informar estudantes sobre critérios e etapas do SIS;
- Preparar os alunos para o acompanhamento contínuo do rendimento escolar, requisito fundamental para aprovação e ingresso;
- Integrar as escolas do interior ao sistema, promovendo acesso uniforme entre capital e municípios remotos (UEA, 2020).

Assim, o programa pretende atuar como um instrumento de democratização do

acesso, alinhando a política de interiorização da universidade com a trajetória escolar do estudante. Apesar dos avanços promovidos pelo programa, alguns desafios permanecem:

- Infraestrutura tecnológica insuficiente em algumas regiões do interior limita o acesso às transmissões via satélite;
- Adaptação curricular ainda não contempla integralmente as especificidades de cada município, o que pode impactar a eficácia do SIS;
- Desigualdades socioeconômicas persistem, exigindo políticas complementares de apoio estudantil, como bolsas e reforço pedagógico (CENTRO DE MÍDIAS, 2019; UEA, 2020).

O estudante do interior, proveniente de escolas com infraestrutura precária e, muitas vezes, com um habitus que não o prepara para o código cultural da universidade, carrega um déficit de capital cultural que não é suprido por um programa informativo de cursinho. A desigualdade não reside na falta de acesso ao edital do SIS, mas:

- Na Infraestrutura Educacional: Ausência de laboratórios, bibliotecas atualizadas e professores especialistas nas escolas de origem.
- No Capital Familiar: Menor acesso a capital linguístico, referências culturais e apoio familiar para o acompanhamento dos estudos seriados.

O "Eu na Universidade" mitiga a assimetria informativa, mas não combate a assimetria estrutural do capital cultural. O acesso à universidade, neste contexto, pode ser percebido como a culminância de uma seleção social disfarçada de seleção acadêmica. Portanto, embora "Eu na Universidade" represente avanço relevante na interiorização do ensino superior, é necessário aperfeiçoar a infraestrutura e ampliar o acompanhamento pedagógico para garantir equidade plena de acesso.

Desde sua implementação, o programa "Eu na Universidade" tem contribuído para:

- Aumento do número de ingressantes da rede pública na UEA;
- Fortalecimento de comunidades locais, ao oferecer acesso à educação superior sem a necessidade de migração para Manaus;
- Promoção da inclusão social e mobilidade educacional, reduzindo

desigualdades regionais.

- A integração de tecnologias de transmissão, materiais pedagógicos e orientações estratégicas sobre o SIS consolida o programa como política pública de referência no Amazonas.

O projeto "Eu na Universidade" (UEA/SEDUC) representa um avanço tático na democratização do acesso à informação sobre o Ensino Superior, especialmente ao focar no Sistema de Ingresso Seriado (SIS) como mecanismo de ingresso para a juventude da rede pública do Amazonas. Contudo, a análise de seu impacto acadêmico e social no interior do estado deve transcender a celebração do acesso para questionar a eficácia da permanência e a reprodução das assimetrias socioeconômicas.

A crítica mais contundente ao impacto do projeto recai sobre as condições de permanência material dos aprovados. A condição socioeconômica é um dos fatores que mais influencia para a retenção ou o abandono do curso. Para os estudantes do interior, o custo da aprovação no SIS é ainda mais desafiador:

- Custos de Deslocamento e Sobrevivência na sede do município ou na capital: Ao ser aprovado em um curso, o aluno é deslocado para um centro urbano de alto custo. O custo logístico e financeiro (moradia, alimentação, transporte) rapidamente excede a capacidade econômica de famílias de baixa renda, tornando a permanência insustentável.
- Insuficiência da Assistência Estudantil: O programa de assistência estudantil da UEA, incluindo o auxílio-moradia e as Casas do Estudante, é cronicamente limitado em vagas e valores se comparado à vasta demanda do estado. A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) estabelece diretrizes para mitigar a evasão por questões socioeconômicas, mas sua aplicação no contexto amazônico falha em oferecer a rede de segurança necessária.

A consequência é um alto índice de evasão universitária, onde o estudante do interior, muitas vezes de etnia indígena ou parda e oriundo de escolas rurais, é forçado a abandonar o curso para prover sustento, frustrando o objetivo inicial de ascensão social. A inclusão é perversa porque apenas transfere o problema social para dentro do espaço acadêmico.

O "Eu na Universidade" é uma política de acesso bem-sucedida. Contudo, para que o ingresso via SIS se traduza em verdadeira justiça social para os alunos do interior, é imperativo que o Estado e a UEA mantenham o foco não apenas no acesso mas, também, na permanência.

O desafio não é mais apenas informar, mas sim investir massivamente em: 1) Assistência Estudantil Descentralizada que garanta a vida material do aluno aprovado, e 2) Qualificação da Infraestrutura dos Polos do Interior para que o deslocamento para Manaus não seja a única opção viável para um ensino de qualidade. Caso contrário, o projeto servirá apenas como um espelho que reflete, mas não resolve, as profundas desigualdades de classe e região do Amazonas.

3.2 O alcance do SIS/UEA em uma escola pública de ensino médio em Presidente Figueiredo

A Escola Estadual Presidente Figueiredo situada na Av. Acariquara, Nº 43 – Honório Roldão em Presidente Figueiredo – AM foi criada pelo Decreto Nº 064 de 30 de novembro de 1983 e doada ao Estado do Amazonas pela Lei Municipal nº 166, de 14 de junho de 1991 e integrada à rede Estadual pelo decreto Nº 14.026 de 03 de julho de 1991.

Atualmente atende as seguintes Etapas e Modalidades de Ensino da Educação Básica: Ensino Fundamental 2 (09 Anos) / Novo Ensino Médio / EJA 3º Segmento / EJA Modular Tecnológico / Novo Ensino Médio Tecnológico., inserida na zona urbana de Presidente Figueiredo, de onde provém uma parcela de seus alunos, outra parcela é proveniente da zona rural.

As atividades desenvolvidas pela escola ocupam dois espaços distintos:

- Sede: A Escola dispõe atualmente de 08(oito) salas de aula com capacidade média para 40 alunos, assim distribuídas nos três turnos que atende a demanda existente, tais salas são no prédio principal que fica na sede do Município.
- Rural: A escola possui 26 (vinte e seis) salas de aula anexas distribuídas nas comunidades rurais do Município para atender a demanda específica destas comunidades com o Ensino Mediado por Tecnologias referente ao Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos, uma vez que se torna inviável e até mesmo impossível que estes alunos possam vir até a sede do Município para continuarem seus estudos. A distribuição dos alunos segue apresentada na tabela a seguir:

TABELA 4: Distribuição dos alunos na EEPF

Categoria	Detalhe	Quantidade de Alunos
Total Geral de Alunos	-	1.164
Distribuição por Turno (Sede)		
Turno Matutino		255
Turno Vespertino		251
Turno Noturno (Sede + Anexos Rurais)		658
Atendimento Especializado (Sala de Recursos)		
Total na Sala de Recursos		16
Sala de Recursos (Matutino)		11
Sala de Recursos (Vespertino)		05
Distribuição por Etapa/Série (Sede)		
Ensino Fundamental - Anos Finais		
6º Ano		51
7º Ano		62
8º Ano		69
9º Ano		69
Novo Ensino Médio (NEM) - Sede		
NEM (Matutino)		104
NEM (Noturno)		63
Ensino Médio (EM) - Sede		
2ª Série EM (Matutino)		70
2ª Série EM (Noturno)		70
3ª Série EM (Matutino)		81
3ª Série EM (Noturno)		38
Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Sede (Noturno)		
9ª Etapa da EJA		35
10ª Etapa da EJA		35
11ª Etapa da EJA		35

Distribuição nas Comunidades Rurais (Anexos)		
Ensino Fundamental (Fases)		
1ª Fase 1		124
2ª Fase 2		139
Ensino Médio (EM) - Rural		
1ª Série do EM		36
2ª Série do EM		46
3ª Série do EM		37

Fonte: Autora, baseado em informações do PPP EEPF (2024)

A avaliação da aprendizagem segue rigorosamente o modelo implementado pela Secretaria de Educação que consiste em realizar 04 (quatro) conjuntos de verificações de aprendizagem bimestrais no decorrer do ano letivo. As avaliações constituem-se e são denominadas de avaliação um (AV1), avaliação dois (AV2), avaliação três (AV3) e recuperação paralela (RP) cujas pontuações variam de 0 a 10, podendo a AV2 e AV3 serem fracionadas em diferentes avaliações.

A avaliação é contínua (formativa) cumulativa (somativa) devendo ser expressa em pontuação para conhecimento do educando e seus responsáveis, sendo que em cada bimestre haverá no mínimo 03 (três) avaliações por componente curricular. O resultado do processo de avaliação do rendimento escolar trimestral é expresso em forma de pontuação em cada componente curricular na escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, no 1º, 2º e 3º trimestre, admitindo-se pontuação até a casa decimal.

Ao final dos 4 (quatro) bimestres, a pontuação para aprovação é 24 (vinte e quatro) pontos por componente curricular; observado os critérios de frequência. Na distribuição de pontos de cada bimestre deve ser observada a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Todos os componentes curriculares, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, tem os mesmos critérios de verificação de aprendizagem necessários para a promoção do educando.

A escola desenvolve vários projetos com a participação da comunidade estudantil e da sociedade local. Temas relevantes estão presentes como o combate ao preconceito, prevenção ao uso de drogas, debates sobre violência urbana e os grandes temas transversais como o Meio-ambiente, Diversidade e Valorização da Cultura.

A escolha da referida escola se deu pelo fato da mesma atender realidades distintas, sede e rural, o que possibilita um olhar mais aprofundado a respeito do alcance das políticas públicas de acesso e permanência no Ensino Superior. Uma escola comum, do dia a dia, que tem atuação sobre a comunidade em seu entorno, podendo ser melhor percebida em uma análise crítica onde o ideal possa ser confrontado a partir de uma observação franca.

Foram examinados os Painéis Gerenciais (2022, 2024 e 2025) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024), documentos que expressam o planejamento estratégico e a identidade pedagógica da escola. A partir do método de análise de conteúdo de Bardin (2011, p.38), procedeu-se à distinção entre o conteúdo manifesto o que é explicitamente declarado — e o conteúdo latente — o que é implícito ou revelador de contradições entre o discurso e a prática conforme afirma “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”.

Essa abordagem permitiu compreender como as políticas de gestão educacional da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM) são operacionalizadas no contexto local, e em que medida se articulam — ou não — à democratização do acesso universitário via SIS/UEA. Tais documentos são vitais para uma percepção sobre a importância que a escola dá ao acesso do Ensino Superior e se o SIS tem sido adotado como estratégia para o ingresso dos alunos da escola pública à universidade.

3.2.1. Painéis Gerenciais da Escola Estadual Presidente Figueiredo e sua relação com o Acesso ao Ensino Superior via SIS/UEA

A análise dos documentos (Painéis Gerenciais) foi feita baseada no método de Laurence Bardin (2011) de análise de conteúdo, que permite distinguir o conteúdo manifesto (o que está explicitamente declarado) e o conteúdo latente (o que está implícito) nos documentos escolares. Conforme Bardin, “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.” (Bardin, 2011, p. 38). A estrutura do método de análise segue três etapas principais: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados e interpretação. (Bardin, 2011, p. 46-47).

Assim, os Painéis Gerenciais da Secretaria de Estado de Educação e Desporto

Escolar do Amazonas foram submetidos à análise documental: primeiro, leitura global para identificação das dimensões; depois codificação de indicadores que tratam da permanência, aprendizagem e infraestrutura; finalmente, interpretação crítica à luz dos marcos de acesso ao ensino superior.

Os painéis em questão — referentes aos anos de 2022, 2024 e 2025 — foram elaborados para subsidiar o Plano de Gestão Escolar (PGE) da Escola Estadual Presidente Figueiredo, em Presidente Figueiredo (AM). Eles organizam indicadores vinculados à aprendizagem (SAEB, AVAM), permanência (taxa de aprovação, evasão) e gestão administrativa (infraestrutura, processos). Apesar de tratarem de temas relevantes para a melhoria escolar, a análise mostra que faltam indicadores diretamente relacionados ao ingresso no nível superior, especialmente via Sistema de Ingresso Seriado – SIS/UEA.

Nos documentos identificou-se a presença recorrente das dimensões pedagógica, administrativa e democrática-participativa. Por exemplo:

- Indicadores de desempenho em SAEB, IDEB e AVAM aparecem de forma explícita como metas da escola;
- A estrutura de “árvore de indicadores” e ciclo PDCA (planejar-executar-verificar-agir) está declarada como matriz de gestão;

Nos documentos analisados há uma referência constante “melhoria dos resultados e da permanência escolar”. Esse conjunto evidencia que a gestão escolar está orientada para o acompanhamento de resultados internos de ensino médio, com forte ênfase em eficiência e controle.

A aplicação da análise de Bardin permite apontar o que não está dito nos documentos: a preparação dos estudantes para o acesso ao ensino superior público. Observa-se:

- Ausência de metas ou indicadores que registrem quantos alunos participam ou são aprovados em processos seletivos da UEA;
- Falta de menção a programas de orientação vocacional, simulados para o SIS ou acompanhamento de egressos;

O discurso de “qualidade” operacionaliza-se por métricas de rendimento, mas

não por métricas de emancipação ou acesso (Frigotto, 2002). Essas lacunas implicam que a escola, embora facilite a permanência e aprovações internas, não articula seu projeto com a continuidade no ensino superior, o que pode reduzir a efetividade do SIS/UEA para alunos do interior, especialmente no município de Presidente Figueiredo.

O SIS/UEA pressupõe que os estudantes do ensino médio gerido pela rede estadual estejam devidamente orientados, avaliem seu desempenho seriado e estejam preparados não apenas para finalizar o ensino médio, mas para o ingresso universitário. No entanto, a gestão escolar avaliada — por meio dos painéis — está centrada mais na etapa do ensino médio em si do que no traço transicional para o nível superior.

Nesse sentido, o discurso da instituição de ensino reafirma a orientação para aprovação, retenção e aprendizagem — uma lógica de controle e gestão de inputs/outputs — mas não se articula com a lógica de mercado universitário ou de democratização do acesso. Como argumenta Souza (2019, p.45), “É contra esse esquema bem difundido que A elite do atraso reafirma sua missão de desnudar os saqueadores dos bens públicos e de romper de uma vez por todas as amarras que distanciam o povo brasileiro de sua verdadeira libertação”.

Essa afirmação pode nos fazer refletir que sem uma articulação (entre escola média e universidade pública) há risco de reprodução das estruturas de desigualdade, especialmente no interior como Presidente Figueiredo.

A junção do conteúdo manifesto e latente permite afirmar que, embora a escola mantenha níveis razoáveis de aprovação e permanência (condições necessárias para o acesso), há uma fragilidade estrutural na orientação e preparação para o ingresso no ensino superior público. Essa fragilidade compromete o papel do SIS/UEA como mecanismo de democratização do acesso universitário no estado.

O modelo de gestão escolar adotado — centrado em eficiência, indicadores de desempenho e permanência — parece insuficiente para garantir a transição dos estudantes da rede estadual para a universidade pública. Isso sugere que políticas de interiorização do ensino superior, embora presentes no nível federal, exigem que as unidades escolares do interior alinhem seus instrumentos de gestão com os processos seletivos da universidade estadual.

3.2.2. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Presidente Figueiredo e a Formação para o Acesso ao Ensino Superior via SIS/UEA

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Presidente Figueiredo, localizada no município de Presidente Figueiredo (AM), permite compreender de que forma a política educacional estadual se concretiza na realidade escolar e como essa instituição atua na formação dos estudantes para o ingresso no ensino superior, particularmente no Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

O documento, atualizado em dezembro de 2024, está alinhado ao Referencial Curricular Amazonense (RCA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), reafirmando a escola como espaço de desenvolvimento integral, democrático e articulado à cidadania e à continuidade dos estudos. “Sua tarefa é dar coerência e continuidade à pedagogia escolar e familiar [...] desde a educação dos últimos anos do ensino fundamental até o ingresso no ensino superior” (PPP EEMC, 2024, p. 8).

Essa afirmação manifesta o entendimento institucional de que a trajetória escolar não se encerra no ensino médio, mas se estende à formação universitária, o que permite situar o PPP como documento estratégico na transição entre educação básica e superior.

O PPP da EEMC adota o sociointeracionismo como base teórica, inspirado em Vygotsky, e assume a aprendizagem como processo coletivo e mediado socialmente. Essa abordagem está vinculada à noção de protagonismo juvenil, que ocupa papel central no texto: “Que a Escola seja referência no âmbito educacional [...] com participação efetiva na construção do conhecimento na perspectiva sociointeracionista, na qual o aluno protagonista forma o conhecimento por meio da interação com outras pessoas” (PPP EEMC, 2024, p. 41).

Do ponto de vista pedagógico, o PPP reafirma o compromisso com o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, articuladas às dimensões do Novo Ensino Médio. Contudo, observa-se que, embora mencione o acesso ao ensino superior como finalidade geral, não há menção direta ao SIS/UEA nem às ações voltadas especificamente para a preparação dos alunos ao processo seletivo estadual.

A partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p.95), essa ausência

representa um conteúdo latente — uma contradição entre o discurso da formação integral e a prática pedagógica orientada prioritariamente para indicadores internos de rendimento quando afirma “A análise documental permite identificar o descompasso entre o conteúdo manifesto — o declarado nas políticas — e o conteúdo latente — o que de fato é operacionalizado”.

Assim, o conteúdo manifesto do PPP expressa metas de desempenho e permanência escolar, enquanto o conteúdo latente revela a inexistência de ações institucionalizadas de integração com a UEA ou de preparação específica para o SIS. O PPP apresenta dados relevantes sobre a estrutura e o público atendido pela EEMC. Em 2024, a escola contava com 1.164 alunos matriculados, dos quais 454 frequentavam o ensino médio mediado por tecnologia, distribuído em 10 comunidades rurais (PPP EEMC, 2024, p. 29-30). Essa informação é de alto valor analítico, pois evidencia o papel estratégico da escola como núcleo de interiorização da educação básica e, indiretamente, como ponte para o acesso ao ensino superior. O documento registra que: “Até 2010 somente esta instituição oferecia Ensino Médio à comunidade local” (PPP EEMC, 2024, p. 30).

Essa constatação reforça a relevância da EEMC na formação dos estudantes do interior do estado, para quem o SIS/UEA representa a principal via de ingresso na universidade pública. Como destaca Saviani (2008), a educação cumpre uma função mediadora entre a formação humana e a emancipação social: “A prática educativa, enquanto mediação, articula o particular e o universal na direção da emancipação humana” (Saviani, 2008, p. 84).

Dessa forma, o papel mediador da EEMC entre a educação básica e o ensino superior adquire uma dimensão social e política, contribuindo para reduzir desigualdades de acesso à universidade pública. O PPP enfatiza que a formação dos jovens deve preparar o estudante para “enfrentar todos os tipos de avaliações vindouras” e para a “continuidade dos estudos e inserção no mercado de trabalho” (PPP EEMC, 2024, p. 68). Essa formulação conecta a proposta pedagógica ao princípio do direito à educação ao longo da vida.

Para Veiga (1997, p. 15), o projeto político-pedagógico é instrumento de autonomia e construção coletiva, na medida em que possibilita à escola “definir com clareza seus rumos, suas prioridades e seus meios de ação”. Nessa perspectiva, o PPP pode — e deve — servir de base para estratégias específicas de apoio ao ingresso no ensino superior, como simulados, programas de nivelamento e orientação

vocacional. No entanto, no caso da EEMC, tais ações ainda aparecem de forma incipiente.

A crítica de Gadotti (1997, p.42) é pertinente para esse contexto, pois o autor defende que o PPP precisa estar voltado à democratização do conhecimento e à emancipação dos sujeitos ao afirmar “A escola autônoma é aquela que constrói sua identidade com base na participação coletiva e no compromisso social”.

Logo, a ausência de ações sistemáticas que articulem o ensino médio ao SIS/UEA contradiz o próprio princípio de autonomia defendido no PPP, limitando o potencial emancipador da política educacional no interior amazonense.

A análise do PPP revela um paradoxo: embora a escola valorize a formação integral e o protagonismo estudantil, ainda se apoia em métricas de desempenho interno (frequência, aprovação, notas) e indicadores externos (IDEB, SAEB, AVAM), sem contemplar a transição para o ensino superior como dimensão estratégica de seu planejamento.

Essa contradição reflete a distância existente entre as políticas de gestão da educação básica e as políticas de expansão do ensino superior público. Há uma ausência de articulação entre as políticas de educação básica e superior ocasionando enormes desafios para a efetivação do direito à educação em sentido pleno.

Assim, a EEMC apresenta um quadro de eficiência interna, mas fragilidade na efetividade social do acesso — ou seja, mantém os alunos na escola, mas não garante condições equitativas de ingresso na universidade pública.

Quadro 10 – Síntese da análise do PPP conforme Bardin (2011)

Dimensão	Conteúdo Manifesto (PPP 2024)	Conteúdo Latente (Relação com SIS/UEA)
Pedagógica	Valorização da aprendizagem e do protagonismo juvenil.	Falta de ações de orientação para ingresso no ensino superior.
Gestão e Diagnóstico	Planejamento voltado à melhoria dos índices (SAEB, IDEB).	Ausência de monitoramento de egressos e indicadores de acesso à UEA.
Formação e Avaliação	Ênfase em avaliações externas (ENEM, AVAM).	Não há correlação direta com as etapas seriadas do SIS.

Dimensão Social	Educação como direito e cidadania.	Limitações estruturais para promover a equidade territorial no acesso universitário.
------------------------	------------------------------------	--

Fonte: Autora baseado no PPP EEMC (2024)

Esse quadro demonstra que o PPP da EEMC cumpre papel relevante na consolidação da política de interiorização do ensino médio, mas carece de mecanismos explícitos de integração com o ensino superior público. A partir dessa constatação, evidencia-se a necessidade de políticas complementares de transição formativa, que articulem escola, SEDUC e UEA.

O PPP da Escola Estadual Presidente Figueiredo representa um avanço na sistematização da gestão pedagógica e na construção de uma identidade escolar voltada à aprendizagem significativa e à cidadania. Contudo, sua análise crítica revela uma lacuna estrutural: a ausência de diretrizes específicas para o acesso ao ensino superior, em especial via SIS/UEA.

A inserção de metas e indicadores de ingresso e acompanhamento de egressos poderia transformar o PPP em um instrumento mais efetivo de democratização educacional, fortalecendo a interiorização da UEA e a continuidade das políticas públicas de expansão universitária no Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar a efetividade do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como política pública de democratização do acesso à educação superior, com foco no município de Presidente Figueiredo (AM), no período de 2022 a 2024. Por se tratar de um campo de pesquisa mais recente, houve grandes dificuldades de acesso a informações e dados que pudessem contribuir para um entendimento aprofundado do objeto da pesquisa.

No entanto, parcerias estabelecidas tanto na UEA quanto na Seduc-Am, possibilitaram o acesso a documentos que foram vitais para a fundamentação destas considerações. De nossa parte, o compromisso de avaliar de forma cuidadosa e respeitosa todos os conteúdos acessados, mantendo o foco em uma análise crítica e responsável.

O estudo buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: Em que medida o Sistema de Ingresso Seriado – *SIS/UEA contribuiu para a ampliação do acesso à educação superior entre os jovens que cursaram ensino médio em Presidente Figueiredo – Amazonas?*

E, para isso, foram formuladas três questões norteadoras:

- a) *Quais as diretrizes e os objetivos do sistema de ingresso seriado da UEA?*
- b) *Qual o alcance do SIS/UEA junto aos estudantes do ensino médio em uma escola pública de Presidente Figueiredo?*
- c) *Como a escola tem apoiado a participação dos estudantes no SIS/UEA?*

Por fim, definiu-se a pergunta central:

Qual a efetividade do Sistema de Ingresso Seriado da UEA para a democratização do acesso ao ensino superior público entre os jovens que cursaram ensino médio no município de Presidente Figueiredo, frente às contradições de um sistema educacional capitalista?

Essas perguntas orientaram a análise documental (PDI, editais, painéis gerenciais e PPP escolar) e a interpretação crítica à luz de autores que discutem as contradições da política de expansão universitária e as condições estruturais de acesso no contexto da educação pública amazônica.

O referencial metodológico foi o de Laurence Bardin (2011), cujo método de análise de conteúdo permitiu distinguir o conteúdo manifesto — os discursos e metas

oficiais — do conteúdo latente — as práticas, lacunas e contradições. O estudo dialoga ainda com as formulações de Saviani (2008) sobre educação e emancipação, Freire (2000) sobre formação crítica, Sguissardi (2009) e Cunha (2019) sobre as políticas de massificação e mercantilização do ensino superior, e Senkevics (2021) sobre os dilemas da democratização e interiorização universitária no Brasil.

O Sistema de Ingresso Seriado (SIS) foi criado pela UEA com o propósito de avaliar o estudante de forma contínua ao longo do ensino médio e reduzir as desigualdades regionais de acesso à universidade. As diretrizes e objetivos do SIS/UEA são essencialmente democratizantes no plano formal, pois o sistema busca ampliar oportunidades, interiorizar a universidade e valorizar o percurso formativo do estudante da rede pública.

A análise dos editais do SIS (2022–2024) mostrou que o sistema tem como objetivo promover o ingresso gradual e seriado de estudantes do ensino médio, substituindo o vestibular tradicional por um processo avaliativo contínuo. A proposta busca aproximar a universidade dos territórios e valorizar o percurso escolar, estimulando a permanência e o desempenho regular dos alunos da rede pública.

Contudo, ao comparar o discurso oficial com os resultados obtidos, observa-se que a dimensão democrática do SIS é parcial, pois sua efetividade depende da capacidade formativa das escolas, das condições socioeconômicas dos estudantes e do grau de articulação entre SEDUC e UEA.

Essa constatação se alinha ao diagnóstico de Sguissardi (2009, p. 45), para quem as políticas de expansão universitária no Brasil são “ambíguas, pois democratizam o acesso em termos quantitativos, mas mantêm a estrutura excludente em termos qualitativos e regionais”. No caso do Amazonas, o SIS representa um avanço em termos de interiorização, mas ainda reflete a lógica seletiva e desigual do sistema capitalista de ensino.

De forma semelhante, Cunha (2019) ressalta que o modelo de expansão das universidades brasileiras, mesmo em sua vertente pública, tem sido tensionado por “pressões de racionalidade gerencial e produtivista”, que tendem a subordinar a função social da universidade a critérios de eficiência administrativa (CUNHA, 2019, p. 62). O SIS, ao valorizar indicadores e desempenho, pode reproduzir parcialmente essa lógica, se não for acompanhado de políticas de apoio à formação e à permanência dos estudantes oriundos da rede pública.

Os dados de Presidente Figueiredo revelaram que a adesão ao SIS/UEA

ainda é reduzida em comparação ao total de concluintes do ensino médio. A análise dos Painéis Gerenciais da SEDUC/AM e do PPP da Escola Estadual Presidente Figueiredo (2024) mostra que, embora a escola mantenha altos índices de aprovação e permanência, não há registro sistemático de quantos estudantes participam ou são aprovados no SIS, nem ações pedagógicas específicas de preparação.

Essa ausência institucional reflete o que Senkevics (2021, p. 78) identifica como “descompasso entre expansão de vagas e efetiva democratização do acesso”, pois o aumento das oportunidades formais não garante o ingresso de grupos historicamente excluídos se persistirem as desigualdades de informação, renda e infraestrutura.

Além disso, a interiorização do ensino superior brasileiro tem se caracterizado por um processo incompleto, marcado por contradições entre o discurso da equidade e a reprodução de hierarquias regionais. Essa leitura aplica-se ao caso do Amazonas, onde a distância entre a capital e os municípios do interior impõe barreiras simbólicas e materiais que o SIS, isoladamente, não consegue superar.

Assim, o alcance real do sistema permanece condicionado por fatores estruturais — ausência de políticas de orientação universitária, carência de recursos tecnológicos e desigualdade de capital cultural — que limitam o impacto da política de ingresso seriado.

Entre as causas identificadas estão:

- A ausência de programas de orientação vocacional ou simulados específicos para o SIS;
- A falta de articulação entre escola e universidade para acompanhamento dos egressos;
- E as barreiras socioeconômicas e tecnológicas que dificultam a inscrição e a preparação dos alunos das comunidades rurais.

Em outras palavras, o SIS/UEA alcança poucos estudantes de Presidente Figueiredo/AM e beneficia, sobretudo, aqueles com maior capital cultural e acesso a recursos educacionais.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024) da Escola Estadual Presidente Figueiredo afirma que é dever institucional “preparar os alunos para enfrentarem provas de acesso ao ensino superior” (p. 68). Todavia, a análise documental mostrou que tal princípio não se concretiza em ações sistemáticas.

A escola oferece apoio indireto e limitado à participação dos alunos no SIS/UEA. O trabalho pedagógico privilegia avaliações internas e externas (SAEB, AVAM, ENEM), mas não contempla estratégias específicas para o ingresso seriado da UEA.

A análise de conteúdo (Bardin, 2011) demonstrou que, embora o PPP da EEMC adote um discurso emancipatório, sua operacionalização permanece vinculada à lógica gerencial da SEDUC/AM, centrada em metas de desempenho. Isso confirma o que Frigotto (2002, p. 73) denomina “paradoxo entre a escola formadora e a escola adaptada”, onde os objetivos de emancipação coexistem com práticas de controle e mensuração.

Segundo Veiga (1997, p. 15), o PPP é um “instrumento de autonomia e consciência crítica”, e Gadotti (1997, p. 42) acrescenta que a escola autônoma é aquela “que constrói sua identidade com base na participação e compromisso social”. No entanto, o PPP analisado mostra adesão a metas gerenciais, mas não à integração com o ensino superior.

Essa constatação reforça a ideia de que a interiorização do ensino superior no Amazonas é um processo incompleto, ainda pouco articulado às políticas de base e dependente da iniciativa individual das escolas. O apoio escolar ao SIS/UEA é disperso, não sistematizado e dependente de práticas isoladas, o que compromete o potencial emancipador da política. Desse modo, a efetividade do SIS depende não apenas da política universitária, mas da reorientação pedagógica da escola básica, para que esta se reconheça como parte do processo de democratização do ensino superior.

O SIS/UEA apresenta uma efetividade parcial e contraditória. Por um lado, ele amplia o acesso formal à universidade pública e aproxima a UEA do interior do estado, consolidando-se como instrumento de interiorização territorial e simbólica da educação superior.

Por outro, sua capacidade de democratização efetiva é limitada pelas contradições estruturais do sistema capitalista de ensino, que perpetuam desigualdades de origem, capital cultural e condições de estudo.

De acordo com Sguissardi (2009, p. 52), “a expansão sem democratização gera inclusão precária, marcada pela desigualdade de oportunidades e resultados”. Já Cunha (2019, p. 74) reforça que o verdadeiro sentido da democratização exige “articular acesso, permanência e relevância social da formação”. Na mesma direção,

Saviani (2008, p. 84) argumenta que a educação deve articular “o particular e o universal na direção da emancipação humana”.

Contudo, o SIS/UEA, isoladamente, ainda não promove essa emancipação, pois não há integração sistêmica entre as etapas da educação básica e superior.

Como conclui Frigotto (2002, p. 73), a escola, dentro da lógica capitalista, enfrenta o dilema entre adaptação e transformação; o SIS é expressão dessa tensão — é avanço institucional, mas também espelho das desigualdades sociais que o produzem.

A partir da triangulação dos dados e das análises, destacam-se três eixos de conclusão:

Dimensão política: o SIS é uma política inovadora, mas carece de integração efetiva com as escolas da rede estadual. É preciso criar mecanismos de comunicação institucional e acompanhamento de egressos, conforme propõe Senkevics (2021), para avaliar o impacto real do sistema.

Dimensão pedagógica: o PPP das escolas deve incluir ações preparatórias específicas, como simulados do SIS, orientação vocacional e uso pedagógico dos resultados das etapas. Isso exige formação docente continuada voltada à transição escola–universidade.

Dimensão estrutural: políticas de interiorização só serão efetivas com infraestrutura tecnológica e logística adequada. A ampliação do ensino mediado por tecnologia precisa ser acompanhada de políticas de inclusão digital e acesso à internet em comunidades rurais.

Ao destacar tais eixos de conclusão, não se pretende simplificar ou minimizar os desafios a serem superados, nem tampouco supor que as alternativas de melhoria possam ser facilmente alcançadas. No entanto, reforçamos algumas ações que podem, dadas as devidas condições, contribuir para impulsionar o acesso dos alunos da educação básica ao nível superior:

- Inclusão de metas de ingresso e acompanhamento de egressos nos Painéis Gerenciais;
- Criação de núcleos de orientação universitária nas escolas estaduais;
- Parcerias entre UEA e escolas públicas para ações preparatórias;
- Expansão de programas de inclusão digital nas comunidades rurais.

Outro fator que mostrou relevância na análise dos dados é o descompasso existente entre os cursos ofertados e a demanda em Presidente Figueiredo. A baixa

procura pode ser um indicador de que os cursos ofertados podem não estar sintonizados com a expectativa dos jovens. Um exemplo é o fato de que o município é um dos que mais atraem turistas ao Estado, fomentando um setor que é um dos que mais cresce no mundo. No entanto, o SIS não oferece vagas para o curso de Gestão em Turismo. Uma recomendação seria realizavaliação junto a comunidade escolar a fim de aproximar a oferta com a demanda de cursos no município.

Essas medidas concretizam o “planejamento educacional integrado”, que reconhece a interdependência entre políticas de base e políticas universitárias. E ainda podem potencializar o papel do SIS como política de inclusão territorial e formativa, consolidando a UEA como protagonista do desenvolvimento regional.

A análise documental e teórica demonstrou que o Sistema de Ingresso Seriado (SIS/UEA) é um avanço importante para a interiorização e a ampliação do acesso ao ensino superior no Amazonas, mas sua efetividade plena está condicionada à articulação entre as políticas de educação básica e superior, bem como ao enfrentamento das contradições estruturais do sistema capitalista.

Como adverte Sguissardi (2009, p. 53), “a universidade pública deve resistir à mercantilização e reafirmar seu papel social como promotora de justiça e igualdade”. Essa resistência passa, necessariamente, pela rearticulação entre a UEA, a rede estadual e a sociedade civil, para que a educação pública amazônica se consolide como espaço de transformação e não de reprodução social.

Em Presidente Figueiredo, a experiência da Escola Estadual Presidente Figueiredo revela uma rede comprometida com a formação de qualidade, mas ainda distante de garantir o acesso equitativo ao nível superior. A democratização, portanto, não se concretiza apenas na criação de vagas, mas na construção de pontes institucionais e pedagógicas que assegurem a continuidade da formação dos estudantes da rede pública.

Conclui-se, portanto, que a efetividade do SIS como política de democratização depende da rearticulação sistêmica entre Estado, universidade e escola básica, de modo que o acesso à educação superior deixe de ser privilégio e se torne direito plenamente realizável.

Como defende Saviani (2008, p. 84), a prática educativa deve “articular o particular e o universal na direção da emancipação humana”. E, como lembra Freire (2000, p. 69), “a busca de uma educação libertadora é a busca permanente da humanização”.

É nessa direção que a presente pesquisa aponta: a necessidade de consolidar políticas educacionais integradas, inclusivas e emancipatórias, que façam do SIS/UEA não apenas um instrumento de seleção, mas um caminho de transformação social no Amazonas.

Obviamente que o assunto não está esgotado. No entanto, pretendemos que os resultados aqui observados possam incentivar novos olhares e pesquisas que contribuam para a melhoria das condições de acesso ao Ensino Superior por parte dos discentes da educação básica pública no Estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução: Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- AMAZONAS. **Lei n.º 2.637, de 12 de janeiro de 2001**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado. In: Diário Oficial do Estado do Amazonas. Manaus, n. 29.570, p. 1, 12 jan. 2001. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2001/7092/7092_texto_integral.pdf> Acesso em: 18 fev. 2025.
- ANDIFES. **Painel de Dados das Universidades Federais**. Brasília: Andifes, 2023.
- ARAÚJO, Sabrina Emanuela de Melo et al. Projeto Conquistar: organização do trabalho pedagógico e a produção de conteúdo digital. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.8, p. 01-25, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/9176>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: UNESP, 2003.
- BRAGHINI, K. M. Z. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, Curitiba, n.51, p.123–144, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155030093009>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 78, p. 9, 25 abr. 2007.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estimativas da população 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Resultados do Amazonas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: 2022b.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023 – Resultados e Indicadores de Fluxo Escolar**. Brasília: INEP, 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística e microdados do censo da educação superior 2010**. Brasília: Inep, 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Cria os Institutos Federais de Educação.

_____. **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. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

_____. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 1997-1999**. Brasília: INEP/MEC, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 20 de abr de 2025.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 – Relatório da Comissão constituída pela Portaria n. 126/2012**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. Brasília: CAPES, 2009.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão 2009–2013: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. Brasília, DF: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio-de-gestao-2009-2013-PARFOR-pdf>. Acesso em: 14 abr 2025.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão do Exercício de 2018**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/30042019relatoriodegestaoCAPES2018.pdf>. Acesso em: 14 abr 2025.

_____. Ministério da Educação. **Enem 2025: Amazonas contabiliza 110 mil inscritos**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/enem/enem-2025-amazonas-contabiliza-110-mil-inscritos>. Acesso em: 1 out. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – **REUNI**: relatório técnico de 2013. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Política Nacional de Tecnologia Educacional**. Brasília: MEC, 2021.

CARVALHO, Edson Mendes de. **Presidente Figueiredo**: história e memória de um

município amazônico. Manaus: EDUA, 2017.

CARVALHO, L. A. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) e a sala de aula**. Perspectivas Online: Humanas e Sociais Aplicadas, Campos dos Goytacazes, v. 6, n. 17, p. 22-30, ago. 2016. Disponível em: https://www.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1876/1640. Acesso em: 12 out. 2025.

CASTRO, Edna. **Políticas de educação superior na Amazônia: expansão e interiorização**. Belém: UFPA, 2019.

CENTRO DE MÍDIAS. **UEA e Seduc-AM lançam o programa “Eu na universidade”**. Governo do Estado do Amazonas, 2019. Disponível em: <https://centrodemidias.am.gov.br/noticias/uea-e-seduc-am-lancam-o-programa-eu-na-universidade>. Acesso em: 01 out. 2025.

CNTE. **Relatório de Impactos das Políticas de Austeridade na Educação**. Brasília: CNTE, 2021.

CONSED. Mais de 390 alunos da rede pública do AM alcançaram nota ≥ 800 na redação do Enem. 2023. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/no-amazonas-mais-de-390-alunos-da-rede-publica-alcancaram-notas-acima-de-800-na-redacao-do-enem>. Acesso em: 12 out. 2025.

CUNHA, L. A. C. R. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate e Crítica**, Caetité, n. 5, p. 27-58, 1975.

_____. **A universidade reformada: o Golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. v. 1.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era da informática**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. **Ensino superior e universidade no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2025.

DUARTE, Adriana. **A interiorização da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2007.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03).

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Universidade do estado do Amazonas: Uma década de história. **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-520, p.1536-1557, 2012.

Disponível em:
< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.55.pdf
> Acesso em: 05 maio. 2025.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/i/2006.n28/>. Acesso em: 12 maio 2025.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade Multicampi**. Autores Associados & Editora Plano: Brasília, 2005.

FERREIRA, A. R. C. et al. Expansão e interiorização da educação superior no Brasil: uma análise das universidades federais criadas no período de 2003 a 2013. In: SOUZA, R. A.; SANTOS, M. A.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **A interiorização da educação superior no Brasil**: velhas e novas questões. Brasília: Liber Livro, 2016. p. 65–98.

FIGUEIREDO, J. L. **Desafios da educação básica no interior do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1987.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola**: fundamentos e princípios. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, R. P. **Políticas públicas e análise de conteúdo em educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

IFAM. **Histórico Institucional**. Manaus: IFAM, 2021.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIMA, Nara Maciel Falcão. **Jovens de camadas populares na educação superior pública do Amazonas**: acesso e permanência. 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus,

2018. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6410>. Acesso em: 10 jun de 2025.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15–35, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2009.v30n106/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

_____. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo : Cortez Editora, 1988.

MARTINS, C. B.; VIEIRA, M. M. **Educação superior e os desafios no novo século**: contextos e diálogos Brasil-Portugal. Brasília: Editora da UnB, 2014.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7610/5424>. Acesso em: 21abr. 2025.

MANCEBO, DEISE; VALE, ANDRÉA ARAUJO DO; MARTINS, TÂNIA BARBOSA. POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 60, p. 31-50, mar. 2015 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=pt&nrm=iso. acessos em 13 maio 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NEVES, C. E. B. A estrutura do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

ORSO, P. J. (2001). O surgimento tardio da universidade brasileira. **ETD - Educação Temática Digital**, 3(1), 1-13. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-105195>. Acesso em: 22 mar 2025.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília: PNUD/Ipea/Fundação João Pinheiro, 2013.

RABELO, M. C.; BATALHA, P. O novo Enem e o sistema de seleção unificado. **ComCiência**, Campinas, n. 111, 2009.

RANIERI, Nina. A formação do ensino superior no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Organização da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 245–270.

RIBEIRO, S. **Políticas de acesso e equidade na educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021.

RODRIGUES, Lorena de Oliveira. **Extensão universitária na Amazônia**: desafios e perspectivas. Manaus: EDUA, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: a natureza do espaço e a produção do espaço. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Tânia Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 170-198, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/3ZxzcsL7YLskmzn8yLFyCDy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O futuro da universidade entre o possível e o desejável**. Fórum Sabedoria Universitária. Unicamp, Campinas, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11a ed. Campinas: Autores Associados; 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/issue/view/49>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SCHWARTZMAN, S. **Ensino superior no Brasil**: situação atual, desafios e propostas de políticas. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

SCHWARTZMAN, S.. **Tempos de Capanema**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SEDUC-AM. **Programas de apoio ao acesso universitário**, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2025.

SEDUC-AM.. **Projeto Conquistar**: relatório de atividades 2019–2021. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto, 2021.

SEDUC-AM.. **Relatório Anual da Educação Básica no Estado do Amazonas**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto, 2021.

SEDUC-AM.. **Seduc lança Projeto Conquistar**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto. 2018.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Educação superior no Brasil**: desigualdades e democratização. Brasília: Liber Livro, 2015.

SENKEVICS, Adriano Souza.. **O acesso, ao inverso**: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SES-AM – Secretaria de Estado da Saúde do Amazonas. **Relatório Anual de Gestão da Saúde 2021**. Manaus: SES-AM, 2021.

SILVA, Jairo da Silva e. A expansão do ensino superior na Amazônia brasileira: um estudo comparativo entre o governo FHC e o ciclo petista. **Temáticas**, Campinas, 27, (53): 139-184, fev./jun. 2019. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11605>. Acesso em 22 maio 2025.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, José Francisco. **Desigualdades educacionais no Brasil**: políticas, práticas e resultados. In: SOARES, J. F. (Org.). *A avaliação da educação básica*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, José Francisco. **O impacto da qualidade do ensino médio no ingresso à universidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à ascensão da extrema direita. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Mariana. **Políticas públicas de acesso ao ensino superior**: desafios no Amazonas. São Paulo: Cortez, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2023**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/anuario-da-educacao-basica/>. Acesso em: 12 mar de 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI-UEA.2023-2027**. Organizador: André Luiz Nunes Zogahib. 1. ed. Manaus (AM): editora UEA, 2023. Disponível em: <https://pdi.uea.edu.br/> Acesso em 11 jun 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Relatórios da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**. Manaus: UEA, 2017–2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Relatórios institucionais de políticas de interiorização e acesso ao ensino superior**, 2020. Disponível em: <https://www.uea.edu.br>. Acesso em: 01 out. 2025.

UFAM. **Memória e Identidade Institucional**. Manaus: Pró-Reitoria de Planejamento/UFAM, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A escola e a avaliação**: entre o discurso e a prática. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes

universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2006.v11n32/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REITOR DA UEA

28/01/2025, 11:37

SEI/UFAM - 2427781 - Carta



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Departamento de Administração e Planejamento

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Dr. André Luiz Nunes Zogahib

Magnífico Reitor da Universidade do Estado do Amazonas

Ao cumprimentá-lo, respeitosamente, solicitamos o vosso apoio e anuência ao desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado "Efetividade do Sistema de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Amazonas na ampliação do acesso à educação superior pública entre jovens de Presidente Figueiredo", de responsabilidade da mestrandia Mariá de Nazaré Conceição Sena, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, PPGE/UFAM, e vinculada ao Grupo de Estado e Pesquisa Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia - JETAM/UFAM, sob minha orientação.

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, necessitamos acessar dados documentais que nos permitam conhecer as diretrizes e objetivos do SIS/UEA e analisar dados quantitativos de inscrição e aprovação no SIS/UEA, em especial aqueles relacionados aos Cursos ofertados no Município de Presidente Figueiredo no período de 2022-2024. Adicionalmente, informamos que a pesquisa transcorre sob rígidos critérios científicos e éticos, de modo que os dados serão tratados com o devido cuidado e utilizados exclusivamente para as finalidades da pesquisa. E reforçamos que, para os objetivos da pesquisa, não temos necessidade de acessar dados pessoais de estudantes aprovados, mas tão somente fazer um levantamento quantitativo que nos permita compreender os avanços e desafios do acesso dos jovens de Presidente Figueiredo, quanto ao acesso à educação superior pública.

Certas de contar com vossa colaboração, antecipamos nossos agradecimentos.

Manaus, 28 de janeiro de 2025.

DRA. NÁDIA MACIEL FALCÃO

PROFESSORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



Documento assinado eletronicamente por **Nádia Maciel Falcão**, Professor do Magistério Superior, em 28/01/2025, às 11:37, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2701051&intra_sis... 1/2

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA GESTOR DA ESCOLA

22/11/2024, 09:33 SEUFAM - 2336904 - Carta



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Departamento de Administração e Planejamento

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezada Profa. Cintiane Castro
Gestora da Escola Estadual Maria Calderaro, Presidente Figueiredo/Amazonas

Ao cumprimentá-la, cordialmente, venho solicitar vosso apoio ao desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado **Efetividade do Sistema de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Amazonas na ampliação do acesso à educação superior pública entre jovens de Presidente Figueiredo**, de responsabilidade da mestrandia **Mariá de Nazaré Conceição Sena**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, PPGE/UFAM, e vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia - JETAM/UFAM, sob minha orientação.

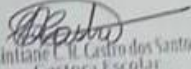
Para o alcance dos objetivos da pesquisa, necessitamos acessar dados documentais que nos permitam conhecer as **diretrizes e objetivos do SIS/UEA** e analisar **dados quantitativos de inscrição e aprovação no SIS/UEA**, em especial aqueles relacionados aos **Cursos ofertados no Município de Presidente Figueiredo no período de 2022-2024**.

Adicionalmente, informamos que a pesquisa transcorre sob rígidos critérios científicos e éticos, de modo que os dados serão tratados com o devido cuidado e utilizados exclusivamente para as finalidades da pesquisa.

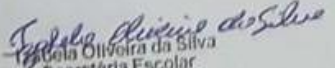
Certas de contar com vossa colaboração, antecipamos nossos agradecimentos.

Manaus, 22 de novembro de 2024.

PROFA. DRA. NÁDIA MACIEL FALCÃO
DOCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA


Cintiane L. R. Castro dos Santos
Gestora Escolar
Portaria GS308/24

 Documento assinado eletronicamente por **Nádia Maciel Falcão**, Professor do Magistério Superior, em 22/11/2024, às 09:32, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.


Fabiana Oliveira da Silva
Secretária Escolar
E.E. Maria Calderaro - P. Figueiredo/AM
Portaria GSE031/24

ANEXOS

ANEXO A - INGRESSO VIA SIS UEA_Presidente Figueiredo_2022-2024



ASSUNTO: Dados institucionais

ENVIADO EM: 21/02/2025

SETOR SOLICITANTE: COMISSÃO GERAL DE CONCURSOS

RESPONSÁVEL PELA INFORMAÇÃO: CPI/PROPLAN

Dados dos cursos ofertados no Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo - NESPFD pela forma de ingresso SIS, 2022-2024.

CURSO	ANO EDITAL	Nº DE INSCRITOS	VAGAS OFERTADAS	VAGAS PREENCHIDAS
Agroecologia	2022	2	23	1
	2023	2	22	1
Gestão Hospitalar	2023	2	22	0
	2024	2	11	0

Fonte: Fundação Vunesp; Sistema Acadêmico Lycium; PROPLAN/UEA.

Obs.: Os dados sobre as vagas preenchidas do Edital 2024 foram emitidos em 21/02/2025 e referem-se à 1ª etapa da 2ª chamada.

Legenda: Sistema de Ingresso Seriado - SIS, referente a 3ª etapa.

Esta coleta de dados obedece às normas vigentes estabelecidas pela Lei nº 13.709/2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e restringem-se apenas à finalidade legal ou a informada ao titular dos dados.



Universidade do Estado do Amazonas
Av. Djalma Batista, 3578 - Flores
Cep: 69050-010 / Manaus - AM



ANEXO B - RESOLUÇÃO N. 332013-CONSUNIV – INSTITUIÇÃO DO SIS



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CONSELHO UNIVERSITÁRIO
RESOLUÇÃO N. 33/2013-CONSUNIV**

Altera a Resolução nº. 019/2011, que institui o Sistema de Ingresso Seriado para acesso aos Cursos de Graduação de oferta regular da Universidade do Estado do Amazonas – SIS-UEA.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, representado por seu Presidente, no uso de suas atribuições legais e estatutárias;

CONSIDERANDO a necessidade de compatibilizar o Sistema de Ingresso Seriado – SIS-UEA com a Lei nº. 2.894/2004, que dispõe sobre as vagas oferecidas em Concursos Vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas;

CONSIDERANDO a solicitação de alteração da Resolução nº. 019/2011-CONSUNIV, pelo Presidente da Comissão de Ingresso, por meio do Memorando nº. 015/2013 – COMING/UEA;

CONSIDERANDO a orientação da Procuradoria Jurídica da Universidade do Estado do Amazonas;

CONSIDERANDO a decisão do Conselho Universitário, em reunião no dia 2 de julho de 2013.

CONSIDERANDO ainda o que consta do Processo UEA nº. 2013/00016154;

RESOLVE:

DAS VAGAS

Art. 1º A partir do ano letivo de 2014, excetuados os cursos da Escola Superior de Ciências da Saúde, dos 80% (oitenta por cento) das vagas em cursos e turnos oferecidas pela Universidade do Estado do Amazonas, estabelecidos no art. 1º, I, da Lei nº. 2894/2004, 40% (quarenta por cento) serão destinadas a candidatos classificados no Sistema de Ingresso Seriado – SIS-UEA, e distribuídas da seguinte forma:

I - 60% (sessenta por cento) das vagas serão destinadas a alunos que tenham cursado as três séries do ensino médio em escola pública no Estado do Amazonas.

II – 40% (quarenta por cento) das vagas serão destinadas a alunos que tenham cursado, parcial ou integralmente, as três séries do ensino médio em instituições privadas.

§1º - As vagas disponibilizadas através do SIS-UEA, serão destinadas aos candidatos classificados que, além de atenderem aos requisitos acima descritos, não possuam curso superior completo, ou não o estejam cursando em instituição pública de ensino.

§2º - O candidato indicará, no ato da inscrição, o grupo a que pertence a vaga que deseja disputar, responsabilizando-se pelas declarações que prestar.

§3º - Na hipótese de não ser suficiente a quantidade de candidatos classificados em um dos conjuntos de vagas, a Universidade convocará os do outro grupo, respeitada a ordem de classificação.

Art. 2º - Dos 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos da Escola Superior de Ciências da Saúde oferecidas aos candidatos da



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

capital do Estado do Amazonas, na forma do art. 2º, da Lei nº. 2894/2004, 40% (quarenta por cento) serão destinadas a candidatos classificados no Sistema de Ingresso Seriado – SIS-UEA, e distribuídas na forma e nas condições previstas no artigo anterior.

Art. 3º - Da metade das vagas dos cursos da área da saúde, as quais são destinadas aos candidatos que comprovarem haver cursado pelo menos 8 (oito) séries do Ensino Básico em Município do Interior do Estado, respeitada a distribuição por pólos geográficos, conforme determina o art. 2º, da Lei nº. 2894/2004, 40% (quarenta por cento) serão destinadas aos aprovados no SIS-UEA, independentemente de terem cursado, parcial ou integralmente, o ensino médio na rede pública, e desde que atendida a condição estabelecida neste artigo.

Art. 4º - As vagas mencionadas nos dispositivos anteriores que não vierem a ser preenchidas por insuficiência de candidatos classificados no SIS-UEA serão redirecionadas aos candidatos aprovados no Concurso Vestibular da UEA, no mesmo curso, turno e local de oferta.

Art. 5º – O candidato concorrerá a apenas uma vaga e fará opção para somente um Curso distinto no ato da inscrição para a 3ª Etapa do SIS-UEA.

§1º - São considerados também cursos distintos aqueles que, com a mesma denominação, funcionem em período, turno ou municípios diferentes.

§2º - Os candidatos que optarem pelos cursos de Dança, Música, ou Teatro, poderão, no ato da inscrição, inscrever-se simultaneamente para outro curso e, na hipótese de inabilitação na prova de habilidades específicas, prevista no art. 19, automaticamente passarão a disputar a vaga da 2ª opção de curso.

DAS INSCRIÇÕES

Art. 6º - O Sistema de Ingresso Seriado – SIS-UEA será anunciado por Edital da Universidade, cujo extrato deverá ser publicado no Diário Oficial do Estado, que fixará o conteúdo programático, as datas de realização, o valor de inscrição, além de regulamentação do processo seletivo.

Art. 7º – A inscrição no SIS-UEA deverá ser realizada exclusivamente através da internet.

Art. 8º - A inscrição deverá ser renovada em cada uma das etapas subsequentes.

Art. 9º - Os estabelecimentos de Ensino que desejarem formar parceria com a Universidade do Estado do Amazonas, para facilitarem a participação de seus alunos no SIS-UEA, deverão se credenciar junto à UEA, juntando para isso os seguintes documentos:

I – Requerimento da direção, solicitando credenciamento;

II - Comprovante de autorização do órgão público competente para atuar no Ensino Médio.

Art. 10 - Não será aceita inscrição de candidato oriundo de outros processos seletivos da UEA ou de qualquer outra Instituição de Ensino Superior.

Art. 11 - Constatada, a qualquer tempo, a falsidade de informações ou de documentos relativos às situações de que trata esta



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Resolução, o candidato será eliminado do concurso, ou terá cassada sua matrícula.

DAS PROVAS E DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Art. 12 - O Sistema de Ingresso Seriado será realizado em três etapas, correspondentes às três séries do Ensino Médio, por meio da aplicação de provas anuais, designadas respectivamente de Provas de Acompanhamento I, II e III, que avaliarão as competências e habilidades adquiridas pelo estudante em cada uma das séries, da forma seguinte:

I – A primeira etapa, correspondente a prova de acompanhamento I, será realizada anualmente a partir de 2011, destinar-se-á exclusivamente a estudantes matriculados na 1ª série do Ensino Médio, no ano de realização da etapa.

II - A segunda etapa, correspondente a prova de acompanhamento II, será realizada anualmente a partir de 2012, destinar-se-á exclusivamente a estudantes matriculados na 2ª série do Ensino Médio, no ano de realização dessa etapa, que participaram, no ano anterior, da primeira etapa.

III - A terceira etapa, correspondente a prova de acompanhamento III, será realizada anualmente a partir de 2013, destinar-se-á exclusivamente a estudantes matriculados na 3ª série do Ensino Médio, no ano de realização dessa etapa, que participaram nos anos anteriores da primeira e segunda etapas, respectivamente.

Art. 13 - Será excluído o candidato que:

I – Em qualquer Etapa do SIS-UEA, deixar de se inscrever;

II – Deixar de pontuar em algum dos 3 eixos norteadores referidos nos incisos I, II e III do art. 17, ou ainda se tiver atribuída nota 0 (zero) na prova de Redação.

III – For reprovado em sua respectiva série do ensino médio, exceto se estiver cursando a 1ª série, quando, em tempo oportuno, poderá prestar novamente o exame.

Art. 14 - O Sistema de Ingresso Seriado - SIS-UEA, obedecerá aos seguintes requisitos:

I – Os candidatos inscritos serão submetidos às provas conforme estabelecido nos artigos 16 e 17 desta Resolução;

II – Os pontos obtidos em cada etapa serão disponibilizados para consulta do candidato no site da UEA;

III - Para efeito de classificação final, considerar-se-á a soma dos pontos ponderados obtidos nas 3 (três) Etapas de seleção.

§1º A classificação final far-se-á, segundo o sistema de quotas apresentado nos artigos 2º, 3º, 4º e 5º, por curso, até o limite de vagas oferecidas, sendo obedecida, rigorosamente, a ordem decrescente do total de pontos obtidos.

§2º Na ocorrência de candidatos com o mesmo número de pontos, o desempate será procedido, levando-se em conta, sucessivamente, os seguintes critérios:

a) maior pontuação na 3ª Etapa, incluindo a pontuação da redação.

b) maior pontuação na 2ª Etapa, incluindo a pontuação da redação.

c) maior pontuação na 1ª Etapa.

d) maior média nas Provas de Redação e

e) o candidato mais idoso.



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Art. 15 – Não existe impedimento aos candidatos a ingresso na UEA através do SIS-UEA, classificados ou não, de participarem do Concurso Vestibular da UEA, desde que atendam os requisitos do Edital do referido Concurso.

Art. 16 - As provas de cada etapa do SIS-UEA serão concebidas e elaboradas a partir do conteúdo da série do ensino médio correspondente, e terão a seguinte forma:

I – Na 1ª Etapa: Prova Única Objetiva com 60 (sessenta) questões;

II – Na 2ª Etapa: Uma Prova Objetiva com 60 (sessenta) questões e uma Prova de redação;

III - Na 3ª Etapa: Uma Prova Objetiva com 60 (sessenta) questões e uma Prova de Redação.

Art. 17 – As questões e pontuação da prova de conhecimentos gerais do SIS-UEA terão a seguinte distribuição:

I - Eixo norteador **LINGUAGENS E CÓDIGOS** e suas Tecnologias: 12 (doze) questões, sendo 8 de Língua Portuguesa e Arte e 4 (quatro) questões de Língua Inglesa ou Espanhola, 1 (um) ponto cada uma e com peso 1, totalizando 12 (doze) pontos;

II- Eixo **CIÊNCIAS HUMANAS** e suas Tecnologias: 8 (oito) questões de História e Filosofia e 8 (oito) de Geografia, 1 (um) ponto cada uma e com peso 1, totalizando 16 (dezesseis) pontos;

III - Eixo **CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA** e suas Tecnologias: 8 (oito) de Biologia, 8 (oito) de Química, 8 (oito) de Física e 8 (oito) de Matemática, 1 (um) ponto cada uma e com peso 1, totalizando 32 (trinta e dois) pontos.

IV – Prova de Redação, valendo de 0 a 10 pontos, com peso 2.

§ 1º – No momento da inscrição para o Sistema de Ingresso Seriado o candidato definirá a sua opção para a prova de língua estrangeira que valerá para as avaliações referentes às três séries.

§ 2º A pontuação máxima possível, após concluída a 3ª etapa, é de 220 (duzentos e vinte) pontos.

Art. 18 – Os critérios a serem utilizados para a elaboração e a correção da Prova de Redação serão estabelecidos pela banca examinadora contratada, no Edital de abertura das inscrições.

Art. 19 – Para os cursos de Dança, Música e Teatro haverá, além das provas previstas nas três etapas dispostas no art. 16 desta Resolução, prova de habilidades específicas, de caráter eliminatório.

Parágrafo Único - Os critérios de avaliação e correção das provas previstas no *caput* serão estabelecidos em Resolução específica.

DOS RECURSOS

Art. 20 – O candidato poderá interpor recurso quanto à formulação das questões e quanto ao gabarito, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, a contar do dia subsequente à divulgação dos gabaritos e do resultado final, endereçado à banca examinadora contratada, na forma estabelecida no Edital de abertura das inscrições.

§1º - Não serão admitidos recursos interpostos fora do prazo estabelecido no *caput* deste artigo.

§2º - Caberá à banca examinadora contratada analisar e responder aos recursos no prazo de 72 (setenta e duas) horas.



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Art. 21 – Em hipótese alguma haverá vistas ou revisão de prova, recontagem de pontos, ou segunda chamada para a realização de prova, por qualquer que seja o motivo apresentado pelo candidato.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 22 – A Universidade do Estado do Amazonas publicará instruções complementares para a realização do concurso e estabelecerá comissão que decidirá sobre os casos omissos.

Art. 23 - Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

SALA DE REUNIÃO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, em Manaus, 5 de julho de 2013.

CLEINALDO DE ALMEIDA COSTA
Presidente

Publicada no Diário Oficial do Estado no dia 18 de julho de 2013, publicações diversas, página 7.