

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO UFMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDNALDO DOS REIS SANTOS**

**A BONIFICAÇÃO REGIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

SÃO LUÍS/MA

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDNALDO DOS REIS SANTOS**

**A BONIFICAÇÃO REGIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

Dissertação de Mestrado na Área de Educação, Linha de Pesquisa: História, Políticas Educacionais e Formação Humana, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências Sociais (CCSO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para qualificação de mestrado.

Eixo investigativo: Políticas de educação superior: acesso e permanência, ações afirmativas e avaliação de sistemas e instituições educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini.

SÃO LUÍS/MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Ednaldo dos Reis.

A BONIFICAÇÃO REGIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS / Ednaldo dos  
Reis Santos. - 2024.

152 p.

Orientador(a): Angelo Rodrigo Bianchini.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,  
2024.

1. Políticas Educacionais. 2. Ensino Superior. 3.  
Ações Afirmativas. 4. Bonificação Regional. I.  
Bianchini, Angelo Rodrigo. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDNALDO DOS REIS SANTOS**

**A BONIFICAÇÃO REGIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

**Banca examinadora:**

---

Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini.  
(PPGE/UFMA/Presidente)

---

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva  
1ª Examinador  
(PROF-FILO/UFMA)

---

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante  
2ª Examinador  
(PPGE/UFMA)

SÃO LUÍS/MA

2024

*Dedico este trabalho às vozes silenciadas, que, ao longo da história, não tiveram oportunidade de acessar a educação formal. A essas pessoas do campo, ribeirinhos, quilombolas, e a todos os trabalhadores e trabalhadoras que resistem e persistem na luta pela sobrevivência em um mundo plural e desigual.*

## AGRADECIMENTOS

Desejo manifestar minha profunda gratidão à minha mãe, Edna Maria dos Reis, que se destaca como a fonte constante da minha motivação diária. Agradeço por seu apoio inabalável, pelos conselhos preciosos e, acima de tudo, pelo amor incondicional que sempre me ofereceu, fortalecendo-me diante dos desafios que a vida impõe.

Sou grato aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação do PPGE-UFMA e do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana. Um agradecimento especial se destina ao meu orientador, Prof. Dr. Ângelo Rodrigo, por acreditar neste trabalho e pelas orientações acadêmicas, sobre a vida, responsabilidades e reciprocidades. Sou imensamente grato por tudo e nutro profunda admiração por ele, tanto como educador quanto como ser humano.

Agradeço também aos professores membros da Banca de Qualificação, Prof. Dr. Acildo Leite e Prof. Dr. Carlos Dublante, pelas sugestões valiosas que enriqueceram meu trabalho e pela disposição em colaborar novamente na Banca de Defesa, contribuindo de maneira essencial para o aprimoramento deste trabalho.

Sou grato aos professores e colegas do Grupo de Estudos em Trajetórias, Educação e Desigualdade – GETED, pelos debates intensos, leituras e pela construção coletiva do conhecimento.

Agradeço ao STI e à UFMA pela ajuda que me foi proporcionada e pela disponibilidade dos relatórios de dados e informações que solicitei.

Agradeço à Diretoria de Diversidade, Inclusão e Ação Afirmativa – DIDAAF, pela chance de integrar as bancas de heteroidentificação, onde pude compartilhar experiências, saberes e conhecimentos sobre as diversidades que permeiam os campos sociais, contribuindo significativamente para minha subjetividade.

Agradeço aos meus colegas da 22ª turma do Mestrado em Educação – PPGE-UFMA pelo apoio e conselhos, especialmente a Patricia Guzmán, pela amizade, companheirismo e conselhos, e, in memoriam, a Neylson Oliveira, pelas risadas e pela amizade, mesmo que efêmera.

Sou grato às minhas amigas de jornada, Natacha Oliveira e Mayara Maranhão, pelo suporte e por estarem ao meu lado durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço a todas as outras pessoas que, de forma direta ou indireta, com palavras de apoio, vivências e trocas de saberes e conhecimentos, contribuíram para esta trajetória.

## RESUMO

Este trabalho está localizado na Linha de Pesquisa em História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA e tem como objetivo principal analisar como a bonificação regional se configura dentro da perspectiva de ação afirmativa, no curso de Medicina da UFMA nos Campi de São Luís, Pinheiro e Imperatriz. Na perspectiva de compreender a política de bonificação regional enquanto ação afirmativa e de como este processo vem acontecendo na UFMA, este estudo visa problematizar como ela se configura e quem são os beneficiários a partir de uma leitura com foco na dimensão social e simbólica do processo de acesso à essa política. Para tanto, tem como objetivos específicos: a) compreender as concepção e os marcos legais da política de ações afirmativas no contexto do ensino superior; b) compreender as políticas de ações afirmativas no âmbito da UFMA; identificar a concepção de bonificação contemplada nos instrumentos jurídicos normativos que legitimam a implantação da política de bonificação regional na UFMA c) investigar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes nos curso de Medicina de Pinheiro, Imperatriz e São Luís de 2017 a 2021; d) analisar as implicações da política de bonificação regional na UFMA para o ingresso de grupos socialmente excluídos, marginalizados e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para essa finalidade, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental, através das contribuições de Lakatos e Marconi (2003) e Flick (2004). Como aporte teórico utilizamos Carvalho (2013), Dias Sobrinho (2011), Claudio Nogueira e Maria Nogueira (2015) e Monteiro (2018), dentre outros, com destaque às discussões teóricas de Bourdieu (1996, 1998, 2014, 2015, 2018, 2021) acerca do capital econômico, social e cultural. Para compreensão do itinerário das ações afirmativas e bonificação regional na UFMA, utilizam-se documentos oficiais, a citar a Lei 12.711/2012, atualizada pela Lei 14.723/2023, as Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação da UFMA, nº 499/2006, nº 501/2006, nº 1653/2017, entre outras, Processo Administrativo nº 9179/2017, relatórios do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas com indicadores dos ingressantes a partir da nova Resolução nº 2648/2022 que dispõe sobre o critério de inclusão regional, relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dados do Ministério da Educação. De acordo com os dados apresentados, através do percurso das ações afirmativas na UFMA, podemos apontar o que a política institucional de bonificação regional necessita de uma reavaliação em seu direcionamento, uma vez que 97% dos ingressantes no curso de Medicina são egressos de escolas particulares. Apesar da bonificação considerar o critério da regionalidade, sua aplicação falha em cumprir o objetivo de uma ação afirmativa efetiva. Isso ocorre porque os estudantes que se beneficiam dessa política e conseguem o ingresso em cursos de alta demanda, como Medicina, já detém significativo capital econômico e social, o que lhes proporciona maior facilidade no acesso a campos sociais privilegiados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Educacionais. Ensino Superior. Ações Afirmativas. Bonificação Regional.

## SUMMARY

This work is located in the Research Line in History, Educational Policies, Work and Human Training, of the Postgraduate Program in Education of the Master's Degree at the Federal University of Maranhão – PPGE/UFMA and its main objective is to analyze how the regional bonus is configured within the perspective of affirmative action, in the UFMA medical course on the São Luís, Pinheiro and Imperatriz campuses. From the perspective of understanding the regional bonus policy as an affirmative action and how this process has been happening at UFMA, this study aims to problematize how it is configured, who the beneficiaries are based on a reading focusing on the social and symbolic dimension of the process of access to this policy in the medical course and as specific objectives: a) understand the conception and legal frameworks of the affirmative action policy in the context of higher education; b) understand the affirmative action policies within the scope of UFMA; identify the concept of bonus contemplated in the normative legal instruments that legitimize the implementation of the regional bonus policy at UFMA c) investigate the socioeconomic and cultural profile of students entering the medical courses in Pinheiro, Imperatriz and São Luís from 2017 to 2021; d) analyze the implications of the regional bonus policy at UFMA for the entry of socially excluded, marginalized groups and those in situations of socioeconomic vulnerability. For this purpose, bibliographic and documentary research was adopted, through the contributions of Lakatos and Marconi (2003) and Flick (2004). As a theoretical contribution we use Carvalho (2013), Dias Sobrinho (2011), Claudio Nogueira and Maria Nogueira (2015) and Monteiro (2018), among others, with emphasis on the theoretical discussions of Bourdieu (1996, 1998, 2014, 2015, 2018, 2021) about economic, social and cultural capital. To understand the itinerary of affirmative actions and regional bonuses at UFMA, official documents are used, citing Law 12,711/2012, updated by Law 14,723/2023, the Resolutions of the UFMA Teaching, Research, Extension and Innovation Council, no. 499/2006, n° 501/2006, n° 1653/2017, among others, Administrative Process n° 9179/2017, reports from the Integrated Academic Activities Management System with indicators of new entrants based on the new Resolution n° 2648/2022 which provides for the regional inclusion criteria, reports from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and data from the Ministry of Education. According to the data presented, through the course of affirmative actions at UFMA, we can point out that the institutional regional bonus policy needs a reassessment in its direction, since more than 97% of those entering the medical course are graduates from private schools in Maranhão. Although the bonus considers the regionality criterion, its application fails to meet the objective of effective affirmative action. This is because students who benefit from this policy and are able to enroll in high-demand courses, such as medicine, already have significant economic and social capital, which gives them greater access to privileged social fields.

**KEYWORDS:** Educational Policies. University education. Affirmative Actions. Regional Bonus.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 01 - Bonificação Regional em outras IES.....</b>	<b>21</b>
<b>TABELA 02 - Propostas legislativas de ações afirmativas na década de 90.....</b>	<b>52</b>
<b>TABELA 03 - Bonificação e requisitos em outras IES.....</b>	<b>75</b>
<b>TABELA 04 – Universidade e ano de implantação da bonificação.....</b>	<b>102</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 01</b> - Ingressantes de Medicina por gênero São Luís.....	113
<b>GRÁFICO 02</b> - Ingressantes de Medicina por gênero Pinheiro.....	114
<b>GRÁFICO 03</b> - Ingressantes de Medicina por gênero Imperatriz.....	114
<b>GRÁFICO 04</b> - Ingressantes de Medicina escolas pública e privada São Luís.....	118
<b>GRÁFICO 05</b> - Ingressantes de Medicina escolas pública e privada Pinheiro.....	118
<b>GRÁFICO 06</b> - Ingressantes de Medicina escolas pública e privada Imperatriz.....	119
<b>GRÁFICO 07</b> – Ingressantes de Medicina autodeclarados brancos, pretos e pardos São Luís .....	122
<b>GRÁFICO 08</b> - Ingressantes de Medicina autodeclarados brancos, pretos e pardos Pinheiro.....	122
<b>GRÁFICO 09</b> - Ingressantes de Medicina autodeclarados brancos, pretos e pardos Imperatriz.....	123
<b>GRÁFICO 10</b> - Ingressantes de Medicina antes e durante a bonificação São Luís.....	126
<b>GRÁFICO 11</b> - Ingressantes de Medicina antes e durante a bonificação Pinheiro.....	126
<b>GRÁFICO 12</b> - Ingressantes de Medicina antes e durante a bonificação Imperatriz.....	126
<b>GRÁFICO 13</b> - Ingressantes de Medicina e evasão São Luís.....	129
<b>GRÁFICO 14</b> - Ingressantes de Medicina e evasão Pinheiro.....	130
<b>GRÁFICO 15</b> - Ingressantes de Medicina e evasão Imperatriz.....	130

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

CFM – Conselho Federal de Medicina

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

DPU – Defensoria Pública da União

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MPF – Ministério Público Federal

NEAB - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

ONU - Organização das Nações Unidas

PNADE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROEN – Pró-reitoria de Ensino

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEPPIR- Secretaria Especial de Políticas de Promoção Igualdade Racial

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SISU - Sistema Nacional Unificado de Seleção para Ingresso no Ensino Superior

STF - Supremo Tribunal Federal

STI – Superintendência de Tecnologia da Informação

TRF - Tribunal Regional Federal

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNB - Universidade de Brasília

UNCISAL – Universidade Estadual de Ciências de Alagoas

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-oeste

UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2 COMPREENSÕES E TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS</b>	27
<b>2. 1 Primeiras impressões sobre o conceito e itinerário governamental das ações afirmativas.</b>	27
<b>2.2 Itinerário governamental sobre o conceito de ações afirmativa</b>	49
2. 2.1 Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC	49
2. 2.2 Governo Luís Inácio Lula da Silva - Lula	58
2. 2.3 Governo Dilma Rousseff	61
2. 2.4 Governo Michel Temer e Jair Bolsonaro	63
2. 3 Aproximação dos conceitos de acesso e permanência no ensino superior.	66
2. 4 Aproximações e conceitos de bonificação regional	74
2. 4.1 Bonificação Regional na Universidade Federal do Pará	77
2. 4.2 Bonificação Regional na Universidade Federal de Alagoas	78
2. 4.3 Bonificação Regional na Universidade Federal dos Pampas	80
2. 4.4 Bonificação Regional na Universidade Federal do Amazonas	82
2. 4.5 Bonificação Regional na Universidade Estadual de Ciências de Saúde	85
2. 4.6 Bonificação Regional na Universidade Federal do Oeste da Bahia	88
<b>3 POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMA: das cotas à bonificação regional</b>	93
<b>3. 1 Associações e percurso para o ingresso no ensino superior</b>	93
<b>4 O PERFIL DOS INGRESSANTES ANTES E DURANTE A BONIFICAÇÃO REGIONAL NA UFMA</b>	111
<b>4.1 Perfil dos ingressantes do curso de Medicina: gênero masculino e feminino</b>	112
<b>4.2 Perfil dos ingressantes do curso de Medicina: escola pública ou privada?</b>	117

<b>4.3 Perfil dos ingressantes do curso de Medicina: autodeclaração de heteroidentificação</b>	121
<b>4.4 Perfil dos ingressantes do curso de Medicina: estado de origem</b>	125
<b>4.5 Perfil dos ingressantes do curso de Medicina: evasão acadêmica</b>	128
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	133
<b>REFERÊNCIAS</b>	138

## 1 INTRODUÇÃO

O princípio constitucional da igualdade assume uma relevância crucial nas ações afirmativas, pois fundamenta a ética e a moral que norteiam a implementação dessas políticas. A paridade é um dos alicerces da justiça e da democracia, sendo seu respeito indispensável para assegurar que todos os cidadãos desfrutem de possibilidades justas e equitativas na sociedade. A equidade é fundamental para garantir que todos tenham oportunidades equitativas na comunidade, atuando como uma das bases do direito e da democracia. É imperativo respeitar a imparcialidade para assegurar que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais e equitativas na sociedade. Este preceito, consagrado em diversas constituições ao redor do mundo, é um direito fundamental na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Assim, o direito se revela um conceito central que permeia os valores democráticos e os direitos humanos, indicando que todos os indivíduos devem ser tratados de forma imparcial e uniforme, independentemente de suas diferenças, como gênero, raça, religião ou classe social. Ao se aplicar à educação, o princípio da isonomia carrega implicações significativas, desafiando os sistemas educacionais a oferecer oportunidades equitativas a todos os estudantes. Nesse sentido, analisaremos a noção de igualdade sob a ótica da justiça social. Vicente Moragas (2020) argumenta que vivemos em um constante desequilíbrio social, no qual a equidade busca corrigir essas diferenças individuais. Assim, “equidade significa fornecer às pessoas o que elas necessitam para que todas tenham acesso às mesmas oportunidades”, abrangendo todos os setores sociais, com ênfase particular no campo educacional, através do direito à educação.

É fundamental esclarecer o que compreendemos por implicações, que serão frequentemente mencionadas ao longo deste texto. De acordo com o Dicionário Dicio (2024), implicação é a “ação ou efeito de implicar, de obter algo como efeito, resultado, consequência”. Esse conceito pode também se referir às consequências ou efeitos que decorrem de uma determinada ação, decisão ou política. Trata-se das repercussões que seguem um ato ou uma política, que podem ser positivas ou negativas, diretas ou indiretas, esperadas ou inesperadas. No contexto das políticas públicas educacionais ou institucionais, isso implica uma análise de como essas medidas impactam a sociedade, os indivíduos e as instituições envolvidas.

O direito à educação está intimamente conectado ao conceito de desenvolvimento humano integral. Através da educação, os cidadãos podem ascender socialmente, adquirindo conhecimentos, habilidades e competências para sua realização pessoal, acadêmica e profissional. A educação vai além da mera transmissão de conteúdos científicos; ela

desempenha um papel fundamental na formação de sociedades críticas, éticas e engajadas, que contribuem para o bem-estar de suas famílias e comunidades, influenciando a transformação da realidade à qual pertencem e promovendo a mobilidade social. Nesse contexto, vale ressaltar que a mobilidade social é um fenômeno que permite que os indivíduos se movimentem verticalmente na estrutura social (Costa Ribeiro, 2014). Isso pode estar associado a mudanças no status econômico, na educação e nas ocupações nos campos de poder. Enquanto a mobilidade social ascendente é comumente vista como um sinal de oportunidade e igualdade de acesso aos setores elitizados da sociedade, a mobilidade descendente indica barreiras estruturais ou desafios individuais.

Nessa perspectiva, a interferência do Estado, através da oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada<sup>1</sup>, visa promover uma sociedade mais justa e igualitária, em todos os aspectos sociais, ao encarar a educação como um dos pilares fundamentais que sustentam a sociedade, a democracia e o Estado Democrático de Direito.

Sob essa perspectiva, a intervenção do Estado, por meio da oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, aspira a cultivar um ambiente social equilibrado e imparcial em todos os âmbitos sociais. Isso considera a educação como um dos pilares fundamentais que sustentam a sociedade, a democracia e o Estado Democrático de Direito. Por meio de políticas que ampliam o acesso à educação e implementam medidas efetivas para permanência e qualidade, o Estado deve promover, realizar e concretizar os direitos e princípios garantidos pela legislação educacional brasileira, tendo em vista que a maioria dos estudantes está inserida na educação pública. Segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2023, o Brasil registrou 7,7 milhões de matrículas no ensino médio, com uma queda total de 2,4% em relação ao ano anterior.

Em 2023, o Maranhão contava com 267.084 estudantes matriculados no Ensino Médio<sup>2</sup>, no mesmo ano, de acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2023), 209.100 estudantes ingressaram no ensino superior no estado. É importante destacar que a rede privada concentra 86,4% das matrículas em Educação a Distância (EAD), enquanto nos cursos

---

<sup>1</sup> Brzezinski (2005) explicita que a educação com qualidade socialmente referenciada é uma das condições para a emancipação do ser humano. Neste sentido, mostra-se humanizadora quando sugere a possibilidade da participação, enquanto direito de cidadania.

<sup>2</sup> Em níveis de comparação, considerando todos os egressos do ensino médio a defasagem na oferta de vagas para o ensino superior é bastante considerável.

presenciais esse índice é de 52,8%. Entre 2020 e 2021, as matrículas em cursos presenciais cresceram 3,3%, enquanto a rede privada registrou uma queda de 5,5%. Embora seja necessário ampliar o acesso ao ensino superior, esses indicadores revelam a escassez de ofertas universitárias que ainda não se tornaram universais, com a iniciativa privada ocupando a maior parte dos acessos ao ensino superior, especialmente por meio de cursos à distância. Portanto, a ausência do papel do Estado em proporcionar uma educação pública de qualidade resulta em uma formação inadequada, dificultando que esse público alcance o ensino superior, e desrespeitando a isonomia, o princípio constitucional da igualdade.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a igualdade perante a lei não implica um tratamento idêntico para todos, pois as pessoas partem de contextos sociais distintos, enfrentando desvantagens históricas e estruturais. Sabe-se que muitos desses estudantes não concluíram o ensino médio e tiveram poucas chances de acessar o ensino superior. O Censo da Educação Básica de 2023 revela uma evasão de 5,9% entre os estudantes do ensino médio na rede pública. Estudos (Bezerra, 2020; Brasil, 2020) apontam que essa evasão está relacionada a fatores socioeconômicos, levando os estudantes a abandonarem a escola para contribuir com a renda familiar ou enfrentarem dificuldades financeiras que os impedem de continuar seus estudos. No cenário estadual, o Maranhão apresentou um aumento na taxa de evasão escolar, passando de 5% em 2022 para 5,5% em 2023. No entanto, esse percentual ainda é elevado em comparação a 2,3% registrados em 2020 (Brasil, 2023).

No Brasil, combater a evasão escolar continua sendo um desafio significativo para instituições de ensino, para pais e para sistemas educacionais. Ceratti (2008 p. 03) salienta que “é necessário considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, resultante de uma série de determinantes”. Assim, é imprescindível levar em conta a predominância de práticas pedagógicas e currículos que não contemplam a diversidade social e não incluem a perspectiva de grupos historicamente excluídos, impactando diretamente na configuração do público que ingressa no ensino superior.

A cultura meritocrática brasileira considera o vestibular um critério justo de ingresso, o que dificulta a compreensão e aceitação das políticas de inclusão. Embora haja algum apoio público a essas políticas, a exclusão social continua sendo um problema significativo. Além disso, os desafios financeiros enfrentados por muitos estudantes e suas famílias dificultam tanto o ingresso quanto a permanência no ensino superior. As políticas de assistência estudantil, embora existentes, ainda são insuficientes para cobrir as necessidades dos estudantes que conseguem ingressar.

O debate sobre as cotas universitárias, especialmente para candidatos oriundos de escolas públicas, e a reserva de vagas para grupos historicamente excluídos, como negros, pardos, indígenas e quilombolas, reflete a busca por maior justiça social. A Lei nº 3.627 de 2004, por exemplo, determina que 50% das vagas em instituições federais de ensino superior devem ser reservadas para estudantes de escolas públicas, com cotas proporcionais para grupos étnicos minoritários. Apesar dos avanços, como o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, a inclusão plena ainda não foi alcançada.

Por fim, é imprescindível ir além das políticas de acesso e investir em estratégias de permanência no ensino superior. A evasão escolar, provocada por dificuldades financeiras e acadêmicas, permanece elevada. Apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes é vital. A assistência financeira e suporte pedagógico asseguram que ações afirmativas tenham impacto duradouro na sociedade. Promovem assim, verdadeira inclusão e igualdade de oportunidades no ensino superior brasileiro.

Nesse viés, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio- PNAD (Brasil, 2022), nos apresenta os indicadores da pobreza, pessoas pretas e pardas representaram 40% das pessoas mais vulneráveis, num patamar duas vezes superior à taxa dos brancos em 21%. Além disso, 7,7% estão em situação de extrema pobreza, mais que o dobro da taxa entre brancos em 3,5%. O Maranhão ainda é o estado com maior porcentagem de pessoas em situação de pobreza ou extrema pobreza, com 58,9% de sua população vivendo em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Contudo, segundo o IBGE, em 2022, a população de pretos e pardos representava 56,1% do total do país, e no Maranhão, 70% da população do estado. Apesar de serem a maioria no Brasil e no Maranhão, ocupam apenas 48,3% das vagas em instituições públicas e privadas. Assim, há um descompasso em relação à ocupação das vagas no ensino superior brasileiro.

É crucial, inicialmente, demarcar os conceitos da teoria de Bourdieu para uma compreensão mais objetiva de como esses indicadores são resultados das estruturas sociais no Brasil e no estado do Maranhão. Na teoria bourdiesiana, o capital econômico refere-se à posse de recursos financeiros e bens materiais, incluindo renda, patrimônio e investimentos. Esse tipo de capital confere vantagens aos indivíduos que podem acessar serviços educacionais de qualidade, como escolas particulares, cursos preparatórios e materiais didáticos de alto nível. No âmbito educacional, aqueles oriundos de regiões economicamente favorecidas ou que possuem maior capital econômico estão em melhor posição para se prepararem adequadamente

para os exames de ingresso nas universidades, em contraste com estudantes de áreas menos desenvolvidas, que enfrentam limitações como a falta de infraestrutura e recursos pedagógicos nas escolas públicas.

Para Bourdieu (2015), o capital cultural abrange o conhecimento, as habilidades e as competências que os indivíduos adquirem ao longo da vida, tanto na educação formal quanto na interação com seu ambiente cultural. Estudantes de famílias com maior capital cultural estão expostos a práticas e experiências que facilitam seu desempenho acadêmico e a assimilação de códigos e comportamentos valorizados pelas instituições de ensino superior. Por outro lado, aqueles oriundos de camadas sociais menos favorecidas, especialmente de áreas rurais ou periféricas, tendem a ter menos acesso a esse tipo de capital, o que compromete seu desempenho nos processos seletivos e sua adaptação ao ambiente acadêmico.

O capital social, portanto, está relacionado às redes de contatos e relações que um indivíduo possui e que podem ser mobilizadas para obter benefícios ou oportunidades. Em contextos de acesso ao ensino superior, estudantes com maior capital social, geralmente oriundos de áreas urbanas mais desenvolvidas, possuem redes mais amplas que facilitam o acesso a informações sobre os processos de seleção, bolsas de estudo e oportunidades acadêmicas. Em contrapartida, estudantes de regiões periféricas ou menos favorecidas tendem a ter um capital social mais restrito, limitando suas oportunidades de concluir o ensino médio e acessar o ensino superior. Monteiro (2018) salienta que Bourdieu apresenta o capital econômico e o capital cultural como partes integrantes da estrutura social, sendo que:

O primeiro designa o conjunto de recursos englobando tanto o patrimônio material (terras, fábricas, automóveis, equipamentos, trabalho) como salários, rendas, poupanças, e investimentos em bolsas e aplicações, em sentido financeiro. O segundo se constitui de recursos correspondentes ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar transmitido pela família. (Monteiro, 2018, p .74).

Por compor a estrutura do campo social, esses capitais, econômico e cultural, que dão maior sustentação para as relações sociais de dominação. Já o capital social, vai se mostrar como uma rede de relações sociais e institucionais construídas a partir dos capitais anteriores. Integrando a dinâmica do campo social, os capitais econômico e cultural oferecem a base essencial para as relações de dominação. Por sua vez, o capital social se revela como uma teia de vínculos sociais e institucionais que se formam a partir dos capitais mencionados anteriormente.

Assim, entendemos que existe uma interconexão entre a evasão escolar no ensino médio, a pobreza e o perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior. Essa relação tem implicações significativas no perfil desses estudantes, especialmente em cursos com alta demanda, como Medicina, que é notoriamente afetado pelas barreiras de acesso enfrentadas por indivíduos com menor capital social e cultural<sup>3</sup>. Essa realidade impacta diretamente o perfil social deste campo privilegiado nas instituições de ensino superior. Portanto, a implementação de iniciativas e políticas que promovam e assegurem o acesso aos círculos de poder se apresenta como uma estratégia para incluir grupos historicamente excluídos e marginalizados nesses espaços de privilégio.

Dentro desse panorama, as políticas de ações afirmativas emergem como uma iniciativa que destina recursos para beneficiar grupos sociais que foram ou ainda são vítimas da exclusão socioeconômica, tanto no presente quanto no passado. Essas políticas buscam proporcionar oportunidades de acesso e participação às minorias nos campos privilegiados, abrangendo áreas como educação, saúde, emprego, cultura e participação política, entre outras. Para apoiar essa visão, o conceito a seguir delinea a necessidade de equiparação de condições, que pode ser alcançada por meio das ações afirmativas:

As ações afirmativas podem ser compreendidas como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais como emprego e educação por parte da população em geral. O principal objetivo dessas medidas consiste em promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios. No Brasil as ações afirmativas são representadas essencialmente enquanto programas de cotas, isto é, são medidas que priorizam a inserção social de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros) por meio da reserva de vagas. (Guarniere e Silva, 2007, p. 17).

A partir dessa perspectiva, as ações afirmativas se configuram como instrumentos para fomentar melhores oportunidades de acesso aos setores sociais mais favorecidos. Um país como o Brasil, herdeiro de um passado marcado pela escravidão, precisa estabelecer

---

<sup>3</sup> Exclusão social e racial são conceitos distintos, embora estejam frequentemente interligados em muitos contextos sociais. Embora a exclusão social possa afetar pessoas de todas as origens, a exclusão racial é uma forma específica de exclusão social que se concentra nas características raciais ou étnicas de um grupo (Soares, 2008). No entanto, é importante reconhecer que a exclusão social e racial muitas vezes se sobrepõem e se reforçam mutuamente. Por exemplo, indivíduos pertencentes a grupos racialmente marginalizados podem enfrentar múltiplas formas de exclusão social devido à discriminação sistêmica e à falta de oportunidades equitativas.

mecanismos que viabilizem a reparação histórica por meio de políticas compensatórias. Ademais, essas ações visam corrigir desigualdades que persistem ao longo do tempo, promovendo a inclusão e contribuindo para o desenvolvimento de um tecido social mais igualitário.

Conforme Carvalho (2013), as ações afirmativas devem ser encaradas como políticas de inclusão promovidas pelo Estado, entendidas como um processo de transferência pacífica e consensual de poder, oportunidades, riquezas e outros recursos equivalentes (tanto materiais quanto imateriais) de um campo social para outro que, historicamente, se encontra em estado de exclusão social e vulnerabilidade socioeconômica.

Nesse contexto, as ações afirmativas podem ir além das cotas (reserva de vagas), podendo incluir, por exemplo, a criação de novas oportunidades e bonificações. Sabrina Moehlecke (2000) ressalta que as políticas afirmativas podem assumir diversas configurações, como, por exemplo:

Programas governamentais ou privados, ações de caráter voluntário, obrigatório ou misto; serem voltadas para públicos diferentes, como minorias étnicas, raciais; ser dirigidas para áreas distintas: mercado de trabalho, sistema educacional; e possuir desenhos diferentes como sistema de cotas, taxas e metas e cronogramas. (Moehlecke, 2002 p. 199).

Diante desse contexto, podemos compreender as ações afirmativas como um conjunto de medidas voltadas para a mitigação de desigualdades históricas que permeiam a sociedade. Assim, busca-se corrigir as injustiças causadas por uma estrutura social que ainda relegam as minorias à periferia da vida social.

Nesse cenário, a concentração de recursos financeiros e sociais sustenta a perpetuação das estruturas de dominação da elite sobre as classes populares. Nas Instituições de Educação Superior (IES), essa realidade se revela, por exemplo, na ocupação dos cursos mais concorridos, como Medicina, onde a maioria dos ingressantes provém de um perfil econômico privilegiado, que se traduz em capital cultural e social.

Nesse sentido, a educação ainda se configura como a ponte para que grupos sociais historicamente excluídos possam alcançar uma ascensão social, sendo a universidade, especialmente a pública, o espaço propício para fomentar essa mobilidade. Assim, o ensino superior é entendido como um campo social, antes predominantemente elitista, que se revela como um espaço de conflitos e disputas de interesses voltados à manutenção da hegemonia.

Nesse prisma, a Lei 12.711/2012, atualmente modificada pela Lei 14.723/2023<sup>4</sup>, conhecida como Lei de Cotas, representa uma ação afirmativa que destina 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência em instituições federais de ensino superior. Essa lei visa promover a inclusão social e a redução das desigualdades no acesso ao ensino superior, considerando que esses grupos sociais enfrentaram e ainda enfrentam processos de exclusão e barreiras sociais significativas.

Dessa forma, é fundamental debater, em primeiro lugar, a política de ações afirmativas como resultado de um diálogo social, impulsionado por movimentos sociais, que busca a inserção de negros, pardos, quilombolas, pessoas com deficiência e outras minorias que historicamente não tiveram a oportunidade de acessar o ensino superior.

Além da Lei de Cotas, é relevante destacar que cada instituição pode desenvolver suas próprias políticas de ações afirmativas, respeitando a autonomia universitária prevista no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que “as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

É sob essa ótica que as instituições de ensino superior, incluindo as IES federais, buscam, por exemplo, melhores soluções para enfrentar as implicações sociais e econômicas que as cercam. Com base na autonomia universitária, algumas IES públicas implementaram a bonificação regional para atender a critérios locais dentro de uma perspectiva de inclusão social.

A bonificação regional é uma modalidade adotada por algumas IES com o objetivo de acrescentar pontos à nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As instituições argumentam que essa bonificação faz parte de suas políticas afirmativas e pode ser aplicada por meio de critérios específicos para sua concessão. Geralmente, esse bônus é destinado a estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas e privadas de um determinado estado, visando equiparar o desempenho de estudantes que, devido a fatores históricos, educacionais e regionais, não conseguem competir em igualdade de condições com estudantes de outras regiões do país.

A UFMA, alinhando-se a um movimento nacional de outras IES que discutem a implementação de políticas de ações afirmativas, através das cotas, começou a apresentar, nas reuniões do conselho superior, uma proposta local para sua implementação. Segundo Camargo

---

<sup>4</sup> No âmbito deste trabalho, ao nos referirmos à Lei 14.723/2023, iremos utilizar a Lei nº 12.711/2012 por uma demarcação política/temporal, mas sem esquecer da sua recente reformulação.

(2016), essas discussões iniciaram em 2003, com um debate proposto inicialmente pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), que atuou como proponente das políticas de ação afirmativa. Nesse percurso, a UFMA, em 2006, aprovou percentuais de vagas específicos para as seguintes categorias: negros, indígenas, pessoas com deficiência e oriundos de escola pública.

Do total de vagas disponíveis em cada processo seletivo, 50% eram destinadas a estudantes afrodescendentes (egressos de escolas públicas ou privadas) e a outra metade para estudantes de escolas públicas. Outra política anunciada pela UFMA garantia uma vaga em cada curso de graduação, a cada semestre, para pessoas com deficiência física e indígenas. Essa política vigorou até 2012, quando foi instituída a Lei 12.711/2012, que ampliou a política de cotas para todas as instituições federais de ensino superior, sendo alterada pela Lei 14.723/2023, que incluiu estudantes quilombolas na política de cotas, além de outras providências.

A política de bonificação regional na UFMA foi instituída em 2017, por meio da Resolução nº 1653, surgindo como uma pauta reivindicatória para atender as demandas, tanto em relação à qualidade da educação maranhense, que não consegue competir em condições justas com a educação de outros estados, quanto em resposta a um histórico déficit na formação de profissionais, especialmente egressos do curso de Medicina. Contudo, essa política enfrentou um efeito suspensivo após a judicialização, por meio de uma ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal.

O resultado desse processo foi a suspensão da referida resolução por dois anos. A universidade recorreu da decisão e, no segundo semestre de 2019, obteve a reimplantação da bonificação regional. Dessa maneira, a UFMA contemplou, durante cinco semestres, a bonificação regional com um adicional de 20% na nota do ENEM para estudantes maranhenses de escolas públicas e privadas que tenham cursado o 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio em instituições maranhenses. Após esse período, a bonificação foi extinta, suspensa por decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1), sob a justificativa de que essa política geraria um benefício para residentes do Maranhão em detrimento dos demais.

Após recomendação do MPF, a universidade reformulou e aprovou uma nova resolução que instituiu a atual política de bonificação regional, com critérios distintos da anterior. Por meio da Resolução 2648/2022, aplica-se um acréscimo de 10% na nota do ENEM para estudantes que concluíram todo o ensino médio em escolas de Imperatriz ou em cidades localizadas em um raio de 150 km. Em Pinheiro, a bonificação é de 20% para estudantes que estudaram em escolas da cidade ou em cidades dentro desse raio. Já em São Luís, a bonificação

é de 5% para estudantes que completaram o ensino médio em escolas regulares e presenciais, públicas ou privadas maranhenses, que não se enquadram nos critérios anteriores. Para a aplicação desses percentuais, a UFMA considerou a diferença nos resultados da média nacional do ENEM em 2019 e a média dos municípios da região em um raio de 150 km do Campus de Imperatriz e do Campus de Pinheiro, que gira em torno de 15%. Vale ressaltar que a bonificação regional, nesse novo formato, era aplicada apenas ao curso de Medicina desses três campi da UFMA.

A UFMA fundamenta a defesa da bonificação com base em algumas implicações, entre elas o fato de que o SISU, enquanto porta de acesso ao ensino superior, não minimizou, de imediato, as desigualdades reais de oportunidades. Isso ocorre porque a seleção nacional unificada permitiu que estudantes de grandes centros competissem em condições assimétricas com estudantes de estados que apresentam menores indicadores sociais e educacionais, como é o caso do Maranhão, que, segundo o Ministério da Educação (MEC), possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 4,1 no Ensino Médio. Em contraste, os indicadores da rede privada atingiram 5,2, significativamente acima dos das escolas públicas. Contudo, esses índices colocam o estado maranhense abaixo da média nacional de 6,0 em 2021.

Além disso, a universidade apresenta a bonificação regional como uma estratégia para consolidar e ampliar a política acadêmica de interiorização do ensino superior público, visando preencher as vagas com estudantes maranhenses e, assim, evitar a evasão nos cursos de graduação nos campi do continente.

Ademais, no que se refere às ações afirmativas de bonificação regional em instituições de ensino superior, observam-se as seguintes experiências:

**Tabela 01:** Bonificação Regional em outras IES

IES com Bonificação Regional	Porcentagem da Bonificação	Ano
Universidade Federal do Pará – UFPA	10%	2018

Universidade Federal de Alagoas – UFAL	10%	2015
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	20%	2017
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Definida por média aritmética	2015
Universidade Estadual de Ciências de Alagoas – UNCISAL	20%	2017
Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB	20%	2015

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIPAC/UFMA, 2017, p. 34-55

É evidente que, entre os públicos específicos que solicitam políticas de ações afirmativas, existem diversidades que se manifestam de maneira distinta em cada região, influenciadas por suas particularidades sociais. Por essa razão, as políticas de bonificação regional apresentam variações em seus critérios de concessão, conforme as instituições que adotam ou adotaram tal bonificação.

Entretanto, é fundamental ressaltar que as ações afirmativas são políticas compensatórias que visam garantir o acesso de grupos sociais historicamente marginalizados aos espaços de poder e decisão. Em muitos casos, essas políticas são interpretadas como uma forma de reparação histórica, em razão das injustiças enfrentadas por essas comunidades. A política de bonificação regional emerge com a finalidade de corrigir desigualdades educacionais históricas em determinados segmentos sociais, como as especificidades educacionais de cada estado, justificando assim sua implementação como uma estratégia para potencializar a inclusão de seus agentes locais em esferas mais privilegiadas e em processos decisórios.

Nesse sentido, é neste panorama que este trabalho analisa a relevância da implementação de políticas de ações afirmativas, especialmente no que tange à compreensão das concepções e implicações da política de bonificação regional no âmbito do curso de Medicina da UFMA, nos campi de São Luís, Pinheiro e Imperatriz.

Esse contexto reflete-se diretamente na dinâmica de preenchimento das vagas nos cursos de alta demanda — foco deste estudo — devido a diversos fatores que afetam a relação de ingresso desses estudantes no ensino superior, os quais serão discutidos nas seções seguintes.

No que tange à bonificação regional, reconhecemos sua importância para a diversificação e redução das desigualdades no cenário educacional superior, quando fundamentadas nos princípios de uma ação afirmativa, enquanto políticas compensatórias que buscam promover a justiça social.

Assim, as ações afirmativas têm como meta assegurar a representatividade das classes populares em um campo historicamente dominado pelas elites, garantindo posições sociais relevantes que compõem este espaço. Sob uma perspectiva bourdieusiana, essa exclusão origina-se, principalmente, da origem social, onde o capital econômico é utilizado como um mecanismo de poder que regula o acesso aos campos privilegiados. Nesse contexto, a UFMA implementou a política de bonificação (acréscimo de 5%, 10% ou 20% na nota final do ENEM) com a justificativa de desigualdades nas condições de concorrência, resultantes da qualidade inferior do ensino no Maranhão em comparação com outros estados, especialmente nas regiões Sul e Sudeste. Após dois anos e meio de vigência, a política de bonificação regional na UFMA, com base nos dados a serem apresentados, nos leva a algumas implicações que visam sua otimização.

No cenário maranhense, a política de bonificação regional se justifica diante do histórico de indicadores de uma educação básica deficiente, semelhante à realidade de muitos outros estados do país; tal deficiência reflete a ausência de políticas sociais, econômicas e históricas que impactam a nação, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Observando as instituições públicas, notamos que não se garante uma concorrência justa com candidatos de outros estados que apresentam melhores indicadores educacionais. Ao comparar as escolas públicas com as privadas do próprio estado, encontramos uma discrepância significativa que deve ser considerada ao discutirmos o acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas.

Foi nesse contexto inicial que surgiu a problemática desta pesquisa: A base normativa e o perfil dos estudantes da política de bonificação regional para acesso aos cursos de graduação da UFMA se alinha aos princípios de uma ação afirmativa? Com o intuito de responder a essa indagação, este estudo tem como objetivo geral analisar como a bonificação regional se configura na perspectiva de ação afirmativa, no curso de Medicina da UFMA nos campi de São Luís, Pinheiro e Imperatriz e, como objetivos específicos: a) compreender as concepções e os marcos legais da política de ações afirmativas no contexto do ensino superior; b) analisar as

políticas de ações afirmativas no âmbito da UFMA; c) identificar a concepção de bonificação presente nos dispositivos normativos que legitimam a implementação da política de bonificação regional na UFMA; d) investigar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes nos cursos de Medicina de Pinheiro, Imperatriz e São Luís de 2018 a 2021 e de 2023; e) analisar as implicações da política de bonificação regional na UFMA para o ingresso de grupos socialmente excluídos, marginalizados e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Como motivação pessoal e profissional, meu interesse por esta investigação surgiu no contexto do meu trabalho, uma vez que faço parte da comissão de heteroidentificação da UFMA e tenho a oportunidade de observar de perto como o acesso através das ações afirmativas se desenvolveu, primeiro como estudante e, posteriormente, como profissional. Além disso, também atuo no Núcleo de Assistência Estudantil do Centro de Ciências de São Bernardo, lidando diretamente com estudantes que se beneficiam das políticas de ações afirmativas da universidade; esse é meu campo de trabalho, observação e pesquisa.

Nesta abordagem, utilizaremos uma metodologia qualitativa, pois, segundo Flick (2004), a pesquisa qualitativa lida com interpretações da realidade social, buscando compreender as nuances de contextos e campos sociais, em contraste com a pesquisa quantitativa, que prioriza números e modelos estatísticos.

Para tal, adotou-se uma pesquisa bibliográfica e documental sob uma perspectiva qualitativa, com base nas contribuições de Lakatos e Marconi (2003) e Flick (2004). Em suas obras, Lakatos e Marconi (2003) categorizam as fontes documentais conforme sua autoria, ressaltando que podem ser pessoais ou oficiais, ou seja, podem estar sob domínio privado ou público.

Nesse sentido, utilizaremos documentos oficiais, como a Lei 12.711/2012, as Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação da UFMA, nº 499/2006, nº 501/2006, nº 1653/2017, Resoluções de outras universidades que implementaram a política de bonificação<sup>5</sup>, o Processo Administrativo nº 9179/2017<sup>6</sup>, e relatórios do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas com indicadores dos ingressantes dos cursos de Medicina de

---

<sup>5</sup> As Resoluções Acadêmicas dos conselhos superiores das universidades, têm a finalidade de disciplinar matérias vinculadas à vida acadêmica e ao funcionamento da instituição. Analogamente, as resoluções podem ser equiparadas aos manuais de funcionamento de um equipamento eletrônico.

<sup>6</sup> O Processo administrativo é a execução contínua das funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, neste caso, as resoluções de bonificação regional são os produtos finais dos processos administrativos.

2017 a 2021, além de relatórios e levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dados do Ministério da Educação.

É fundamental esclarecer que todas as resoluções constituem documentos públicos, disponíveis nos portais eletrônicos das instituições. Contudo, os dados referentes aos ingressantes nos cursos de Medicina de São Luís, Pinheiro e Imperatriz foram solicitados à Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFMA, além do acesso ao Processo Administrativo nº 9194/2017, que aborda a discussão e implementação da bonificação regional, ambos conforme a Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527/2011, que estabelece os procedimentos a serem seguidos pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o objetivo de assegurar o acesso à informação.

Para compreender e situar teoricamente as repercussões do conjunto dessas informações, utilizamos como referencial teórico estudos de Carvalho (2013), Dias Sobrinho (2011), Claudio Nogueira e Maria Nogueira (2015) e Monteiro (2018), com destaque para as discussões de Bourdieu (1996, 1998, 2014, 2015, 2018 e 2021) sobre o capital econômico, social e cultural em relação aos campos sociais. Buscamos, assim, entender a dinâmica e a configuração da bonificação regional no campo acadêmico da UFMA. Para Bourdieu (1996), o campo é estruturado pelas relações objetivas entre os espaços ocupados pelos agentes e instituições, que determinam suas interações, moldando os campos a partir de suas posições, lutas e interesses.

Dessa forma, esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira, intitulada INTRODUÇÃO, tem como objetivo apresentar de maneira geral as questões que orientam a pesquisa e a estrutura do trabalho, proporcionando uma discussão introdutória sobre o objeto de estudo, incluindo as indagações, a relevância, a justificativa, os objetivos e os marcos teórico-metodológicos da pesquisa. A segunda seção, chamada COMPREENSÕES E TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS, traz um levantamento das discussões sobre a origem e desenvolvimento das políticas de ações afirmativas, com a finalidade de expor suas concepções, marcos legais e o processo de implementação no ensino superior. A terceira seção, intitulada POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMA: DAS COTAS ÀS BONIFICAÇÕES, busca acolher e dialogar sobre as concepções a respeito da inclusão e permanência de grupos socialmente excluídos e em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior, além de compreender a trajetória do processo de implementação das ações afirmativas, refletindo sobre a proposta de bonificação regional no contexto da UFMA. A quarta seção, chamada O PERFIL DOS INGRESSANTES ANTES E

DURANTE A BONIFICAÇÃO REGIONAL, apresentará dados sobre o perfil dos ingressantes no curso de Medicina da UFMA, estabelecendo um diálogo com a teoria bourdiesiana que explora as implicações das estruturas sociais no campo do ensino superior. Por fim, na última seção, intitulada CONSIDERAÇÕES FINAIS, serão discutidas as principais reflexões e conclusões relevantes do estudo, além de sugestões para futuras pesquisas. Como foi mencionado, adiante será abordada a segunda seção desta dissertação.

## 2 COMPREENSÕES E TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

*É que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador – se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um que fazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação” (Freire, 1987, p. 89).*

Nesta seção, será explorado o conceito de ação afirmativa e a evolução das políticas de ações afirmativas no ensino superior, desde os mandatos de Fernando Henrique Cardoso até a administração de Jair Messias Bolsonaro. Este trajeto é fundamental para entendermos como a política de ações afirmativas se destaca ou não, em função do posicionamento ideológico de cada governo em relação às estratégias educacionais que moldam o ensino superior.

### 2. 1. Primeiras impressões sobre o conceito de ações afirmativas

Nesta subseção, será explorado o conceito de ação afirmativa e a sua formação a partir das vivências na aplicação de políticas voltadas para minorias socialmente vulneráveis. O intuito é aprofundar-se na compreensão e na origem do conceito de ação afirmativa, promovendo uma análise que considera diversas perspectivas autorais e experiências tanto no Brasil quanto em outros países, a fim de entender como essas vivências moldaram a política de ação afirmativa em solo brasileiro.

No que diz respeito a essa política pública, é fundamental dialogar com o autor José Jorge de Carvalho (2013), que enriquece a discussão ao abordar a gênese das reflexões sobre a implementação das ações afirmativas. Segundo o pesquisador, é fundamental compreender:

Ação afirmativa é o nome genérico que foi dado nos Estados Unidos às políticas de inclusão dos negros como resultado do movimento pelos direitos civis nos anos 1960. Funcionam como um conjunto de preferências atribuídas aos estudantes no momento da avaliação dos seus currículos e dos testes de ingresso no ensino superior. Critérios de residência, origem, renda familiar, habilidades esportivas, profissões dos pais, entre outros, são somados aos critérios de identidade étnica e de identidade racial, cada um deles com uma ponderação relativa e que varia de uma instituição para outra (Carvalho, 2013, p. 16).

Conforme o autor, essa política pública emergiu da luta do movimento social pela inclusão dos negros nas IES, onde o acesso se dava por meio de critérios previamente estabelecidos, visando à democratização do ingresso de indivíduos em situação de vulnerabilidade social e historicamente excluídos. O autor destaca que esses critérios eram orientados pela origem e pela renda familiar, além das ocupações dos pais, sendo articulados a partir das identidades étnicas e raciais.

O que se percebe, segundo Carvalho (2013), é que a política de ação afirmativa se desenvolve dentro de uma estratégia de inclusão de grupos étnico-raciais que, até então, não tinham acesso ou eram minoria nos ambientes universitários, resultado inicial das lutas e reivindicações do movimento social negro, que posteriormente se expandiu para abarcar outras minorias. Nesse contexto, o autor acrescenta que:

As ações afirmativas foram concebidas inicialmente para a comunidade negra, como uma política de reparação pela discriminação e segregação racial que sofreram desde a abolição da escravidão. Contudo, logo no início elas se estenderam, com adaptações, para outras minorias, como os indígenas, os latinos e os asiáticos (Carvalho, 2013, p. 16).

Para o autor, a mobilização do movimento social negro foi fundamental na criação das políticas de ações afirmativas, uma vez que visava promover uma reparação histórica e social que, desde a abolição da escravidão, nunca ocorreu de fato. Com apenas dois artigos, a Lei Áurea, Lei 3.353, extinguiu a escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888, após mais de três séculos de opressão. É crucial destacar que o Brasil foi o último país nas Américas a abolir a escravidão. Embora a escravidão tenha chegado ao fim, é imprescindível reconhecer a ausência de garantias de direitos para esse povo que, ainda hoje, enfrenta a exclusão social em esferas privilegiadas e nas decisões de poder.

Dados recentes mostram que, em 2022, 20,6 milhões de pessoas se declararam pretas (10,2%) e 92,1 milhões se identificaram como pardas, representando 45,3% da população do Brasil, segundo o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022). Apesar de pretos e pardos constituírem a maioria, um estudo do IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil revelou que, de acordo com a linha de pobreza monetária definida pelo Banco Mundial, a vulnerabilidade socioeconômica era de 18,6% entre os brancos, enquanto quase dobrava para pretos (34,5%) e pardos (38,4%). As taxas de desocupação eram de 11,3% para a população branca, 16,5% para a preta e 16,2% para a parda. As taxas de subutilização do trabalho foram

de 22,5%, 32,0% e 33,4%, respectivamente. A informalidade entre os trabalhadores ocupados alcançava 40,1%, com 32,7% para brancos, 43,4% para pretos e 47,0% para pardos. Em 2021, o rendimento médio dos trabalhadores brancos (R\$3.099) era significativamente superior ao de pretos (R\$1.764) e pardos (R\$1.814). Embora mais da metade (53,8%) da força de trabalho do país fosse composta por pretos ou pardos, juntos ocupavam apenas 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto brancos detinham 69,0% dessas posições. A insegurança na posse da moradia era mais acentuada entre pretos e pardos: 20,8% dos pardos e 19,7% dos pretos que residiam em domicílios próprios não possuíam documentação da propriedade, em contraste com apenas 10,1% entre os brancos. De acordo com o Censo Agro 2017, 79,1% dos proprietários de grandes estabelecimentos agropecuários (com mais de 10 mil hectares) eram brancos, enquanto apenas 17,4% eram pardos e 1,6% eram pretos. Em 2020, o Brasil registrou 49,9 mil homicídios, o que representa 23,6 mortes por 100 mil habitantes. A taxa de homicídios entre brancos foi de 11,5 por 100 mil, enquanto entre pardos foi de 34,1 e entre pretos, 21,9.

No cenário da graduação presencial em 2020, as áreas com maior número de matrículas mostraram as maiores proporções de pretos e pardos em pedagogia (11,6% de pretos e 36,2% de pardos) e enfermagem (8,5% de pretos e 35,2% de pardos). Em Medicina, apenas 3,2% dos matriculados eram pretos e 21,8% pardos (IBGE, 2022).

É nesse contexto que se torna evidente que a falta de uma reparação histórica efetiva reflete de maneira significativa em nossa realidade atual, perpetuando desigualdades. Segundo Pereira (2020), a sociedade escravista deixou legados de estigmas e preconceitos que ainda persistem, especialmente em campos sociais marginalizados que permanecem invisíveis politicamente, sendo percebidos, independentemente de renda, escolaridade ou status, como pertencentes a uma segunda categoria social.

Com base nisso, as políticas de ações afirmativas se tornam essenciais, evidenciando a necessidade de políticas compensatórias que proporcionem equidade de oportunidades para o acesso a esferas sociais privilegiadas, com o ensino superior sendo uma parte vital desse espaço historicamente dominado por elites. Para isso, é fundamental entender como a ideia de políticas afirmativas foi concebida e desenvolvida.

O desenvolvimento humano, enquanto indivíduo e ser social, ocorre também por meio da educação, que permite o acesso a campos de prestígio social antes restritos à elite, dificultando assim a percepção de novas perspectivas e segmentos da sociedade, uma vez que a visão era horizontal e de cima para baixo. Portanto, a importância do acesso à educação,

especialmente ao ensino superior, é crucial para ampliar novas visões de mundo e compreender a sociedade através do acesso a diversos contextos sociais.

Essas dinâmicas se configuram a partir do ingresso na universidade, um espaço que proporciona uma nova perspectiva ao indivíduo, contribuindo para a construção consciente da cidadania e permitindo o acesso a esferas sociais mais privilegiadas. Assim, o acesso às instituições universitárias deve ser garantido a todos que desejam transformar sua realidade e exercer seu papel social como cidadãos. Contudo, devido às disparidades de classe que permeiam a sociedade, o ingresso nessas instituições, especialmente em cursos de alta demanda, não ocorre de forma verdadeiramente igualitária.

Esse fenômeno se deve ao contexto comunitário, influenciado por uma estrutura piramidal de classes sociais, onde alguns possuem mais recursos que outros, criando uma divisão que privilegia alguns em detrimento de outros. Assim, com o avanço da sociedade e a evolução do pensamento, bem como o surgimento de movimentos sociais, especialmente o movimento negro e sua luta por reparação histórica e melhorias de vida, o cenário social vem se transformando por meio das políticas afirmativas.

Dessa forma, através de um trabalho que tem se intensificado ao longo dos anos em relação à inserção de políticas compensatórias para a inclusão de grupos marginalizados em espaços de gestão pública, a universidade se destaca como uma instituição que valida e garante a cidadania. É importante ressaltar que essa validação do cidadão ocorre, em grande parte, por meio da qualificação profissional, sendo esta proporcionada por instituições públicas e privadas, com ênfase, especialmente, na inclusão de negros, indígenas e indivíduos marginalizados, que frequentemente encontram essa oportunidade nas instituições públicas.

A acadêmica americana Nancy Fraser apresenta contribuições relevantes sobre as implicações dos conceitos de ações afirmativas. Ela argumenta que essas políticas devem buscar tanto a redistribuição de recursos quanto a valorização e o reconhecimento das identidades historicamente subalternizadas.

Enquanto os remédios de reconhecimento afirmativos tendem a promover as diferenciações de grupo existentes, os remédios de reconhecimento transformativos tendem, no longo prazo, a desestabilizá-las, a fim de abrir espaço para futuros reagrupamentos. (Fraser apud Guimarães, 2019, p. 12).

Assim, nos contextos que revelam desigualdades históricas marcantes, como o âmbito do ensino superior, que foi estruturalmente moldado para a perpetuação dessas disparidades,

faz-se imprescindível a implementação de políticas de reparação social. A autora se refere a essas políticas como remédios de reconhecimentos transformativos, que podem ser comparados ao conceito de ações afirmativas, ambos elaborados para promover novos arranjos sociais.

Bourdieu e Passeron (2018) sustentam que, entre os diversos fatores que podem afetar o sucesso acadêmico, como condições de vida, localização geográfica, crenças religiosas e oportunidades disponíveis, a origem social se destaca como o mais influente. A posição social de uma família impacta diretamente diversas dimensões da vida escolar de um estudante. Ademais, os hábitos culturais transmitidos no núcleo familiar exercem uma influência significativa na orientação e no incentivo aos estudos, afetando tanto a escolha inicial do estudante quanto sua permanência no percurso educacional (Bourdieu, 2015). Esses capitais culturais, que se manifestam em áreas como música, artes visuais, teatro e cinema, são mais prevalentes entre indivíduos de classes sociais privilegiadas, que possuem acesso a um leque maior de recursos e oportunidades. Isso lhes confere uma confiança e habilidade superiores em suas formas de expressão e no uso da linguagem.

Conforme Fraser, os reordenamentos sociais no ensino superior abrangem transformações substanciais na estrutura e na operação do sistema de ensino superior, que têm profundas repercussões nas dinâmicas de poder, justiça e equidade. Tais reordenamentos podem incluir políticas públicas, reformas institucionais, mudanças nos critérios de acesso, entre outras modificações. Em linhas gerais, os reordenamentos sociais no ensino superior são mudanças significativas que impactam a distribuição de recursos, o reconhecimento de identidades e a participação democrática dentro desse sistema. É essencial examinar essas transformações à luz das dimensões da justiça social, a fim de avaliar se elas promovem uma sociedade mais justa e igualitária ou se, ao contrário, perpetuam desigualdades já existentes, como é o caso das políticas de bonificação adotadas por algumas Instituições de Ensino Superior.

Vale ressaltar que as políticas de ação afirmativa geram intensos debates e podem ser objeto de controvérsias, com argumentos favoráveis e contrários à sua implementação. É inegável que essas políticas são necessárias para corrigir desigualdades históricas, enquanto há quem argumente que podem ser injustas para grupos que não se beneficiam delas, defendendo que deveriam ser fundamentadas exclusivamente no mérito individual. A percepção sobre ação afirmativa pode variar consideravelmente conforme a perspectiva política, cultural e social de cada indivíduo ou grupo. Nesse aspecto, Hélio Santos (2000) é claro ao afirmar que:

As políticas de ação afirmativa são uma iniciativa cujo objetivo principal é adotar medidas que reparem e compensem os grupos que sofreram no passado perdas em razão de abusos de quaisquer tipos. Tais perdas decorreriam de exploração, discriminação, violência, preterimento e outros tratamentos degradantes. (Santos, 2003, p. 336)

A partir dessa perspectiva, o autor mencionado ressalta as ações afirmativas como instrumentos de combate, alinhando-se à visão de outros pensadores citados, por meio da criação de políticas públicas que almejam erradicar as desigualdades e a discriminação em suas diversas formas: racial, de gênero, étnico-racial e social. Ele enfatiza, ainda, que tais medidas são imprescindíveis para assegurar a verdadeira equidade de direitos e oportunidades, permitindo a inclusão de grupos que historicamente foram excluídos e marginalizados.

Assim sendo, podemos compreender as ações afirmativas como um conjunto de esforços direcionados a enfrentar desigualdades que se enraizaram ao longo do tempo na sociedade. Nesse contexto, busca-se corrigir as injustiças geradas por uma estrutura social que ainda relegam as minorias à periferia da convivência social. Joaquim Barbosa Gomes, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, define as ações afirmativas da seguinte maneira:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. (Gomes, 2001 p. 39).

Assim, Gomes (2001) se alinha ao pensamento de Dias Sobrinho (2011), ao enfatizar a relevância das políticas de ações afirmativas para a sociedade, especialmente em relação às minorias que frequentemente enfrentam condições de vulnerabilidade socioeconômica. Ele ressalta o abismo existente no nível de escolaridade entre as classes mais desfavorecidas e as classes mais privilegiadas, apontando que “mais de 14 milhões de analfabetos adultos, com mais de 25 anos, representam símbolos persistentes do tradicional descaso do Estado e da sociedade em relação ao cumprimento do princípio da equidade, visando a redução da desigualdade por meio da educação” (Dias Sobrinho, 2011, p. 138).

Dessa forma, com o objetivo de reduzir esse abismo social, as ações afirmativas se apresentam como uma estratégia concreta de repartição de poder, tendo as IES como portas de entrada a esse poder por meio da educação. Carvalho (2013, p. 15) nos apresenta uma definição fundamental de cotas: “uma reserva de um número fixo de vagas ou de outro tipo de recurso ou benefício.” Essas vagas, reservadas para os cotistas, permitem que eles compitam em condições de igualdade com seus pares.

Ampliando o entendimento sobre a ação afirmativa, Feres Júnior aproxima essa prática de uma política tanto preventiva quanto reparadora, contrapondo-se às políticas antidiscriminatórias de caráter punitivo. Assim, ele afirma:

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias punitivas por atuar em favor de coletividades e indivíduos discriminados, podendo ser justificada tanto como instrumento para prevenir a discriminação presente quanto como reparação dos efeitos de discriminação passada. A diferença fundamental aqui é que políticas antidiscriminatórias punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovem discriminação, sem, contudo, cuidarem de promover os grupos e indivíduos discriminados, como faz a ação afirmativa. (Feres Júnior, 2018, p.14)

Assim, à luz dessas perspectivas conceituais, é viável enriquecer o debate que envolve e resulta das ações afirmativas, além de captar as diversas sutilezas e ideias que a cercam. Portanto, há um entendimento compartilhado entre esses estudiosos de que tais ações emergem em um cenário onde se busca mitigar ou resolver desigualdades que foram historicamente construídas, ao mesmo tempo em que se apresentam com múltiplas facetas em seus contextos sociais e geográficos.

Dessa forma, observa-se que a proposta de ação afirmativa, que inicialmente se destinava a facilitar o acesso da população negra nas instituições de ensino superior, se ampliou com o intuito de atender comunidades que foram historicamente marginalizadas e vulneráveis. Avançando nessa linha de debate, Carvalho (2013) analisa como essa proposta é formulada no Brasil, um país que ostenta uma rica diversidade racial e étnica:

O sistema de cotas que utilizamos hoje no Brasil não é afeito ao modelo para ação afirmativa dos Estados Unidos, onde as cotas são consideradas proibidas por interpretação constitucional. Dada a grande influência dos Estados Unidos no Brasil, o termo ações afirmativas passou a ser usado também entre nós, em geral para qualificar a discussão sobre políticas de inclusão com o argumento de que as cotas são um tipo, entre vários, de ações afirmativas. Daí que ações afirmativas nas universidades brasileiras podem não ser apenas cotas (isto é, porcentagem definidas de vagas reservadas), mas também vagas e bônus; contudo elas são principalmente cotas (Carvalho, 2013, p. 16).

De acordo com o autor, a política de ação afirmativa no Brasil não adota o mesmo modelo que foi criado nos Estados Unidos. No entanto, em virtude da estreita relação e da influência do país norte-americano no Brasil, essa abordagem começou a ser implementada e debatida como uma política pública em solo brasileiro. Segundo Carvalho (2013), a estratégia metodológica aplicada no Brasil passou por uma reestruturação, isto é, apresenta-se por meio de modelos que serão explorados adiante, diferenciando-se do que foi estabelecido pelos Estados Unidos<sup>7</sup>.

Essa distinção se deve ao fato de que, segundo o autor, no Brasil, a ação afirmativa se configura e se alinha mais com o que foi idealizado por povos asiáticos, especialmente da Índia, onde as ações afirmativas já eram realizadas e promovidas por grupos que buscavam organizar suas comunidades marginalizadas por meio de políticas inclusivas. A intenção era garantir que grupos estigmatizados e em situação de vulnerabilidade pudessem acessar espaços sociais que, anteriormente, lhes eram negados. Conforme as reflexões do autor:

Ao contrário do que se diz frequentemente nos meios de comunicação e por muitos dos que são contrários às políticas de inclusão para negros nas universidades, as ações afirmativas, como um tipo de política de inclusão, não surgiram nos Estados Unidos, e sim na Índia. O modelo de cotas que utilizamos atualmente no Brasil parece-se muito ao que foi concebido e teorizado por *Bhimrao Ramji Ambedkar*, o grande intelectual, jurista e líder político que foi o Relator da Constituição da Índia. Ambedkar introduziu o sistema de reserva de vagas, tanto no ensino como nos cargos públicos, para os *dalits*, também conhecidos como intocáveis, que eram, e ainda são, o grupo humano mais discriminado da Índia (Carvalho, 2013, p. 16).

Nesse cenário, a política de ação afirmativa já encontrava seu espaço na Ásia, onde um grupo amplamente marginalizado em nível global, os *dalits*, recebia apoio do governo e assistência por meio de políticas de cotas, que possibilitaram a inclusão desse grupo em instituições educacionais e na administração pública. Como o especialista menciona, antes que os Estados Unidos começassem a debater essa proposta política, a ação afirmativa já estava em prática na Índia, um tema que também foi explorado por outros estudiosos, sendo um elemento

---

<sup>7</sup> Ação afirmativa nos Estados Unidos era relacionada às políticas de inclusão de negros como resultado do movimento pelos direitos civis nos anos de 1960. Funcionam como um conjunto de preferências atribuídas aos estudantes no momento de avaliação dos seus currículos e dos testes de ingresso ao ensino superior. Critérios de residência, origem, renda familiar, habilidade esportivas, profissão dos pais, entre outras, são somados aos critérios de identidade étnica e de identidade racial, cada um deles com uma ponderação relativa e que varia de uma instituição para outra (Carvalho, 2013).

significativo na trajetória das ações afirmativas. Assim, é interessante refletir que a inserção de grupos marginalizados, como um ato de reparação e busca por justiça social, possui raízes históricas profundas. A respeito dessa reparação histórica, ressaltada por José Carvalho, que foi idealizada e implementada pelo indiano Ambedkar<sup>8</sup>, o autor complementa:

A luta de Ambedkar, durante décadas, foi a busca de uma equidade na representação dos *dalits* diante do poder estatal, instância da qual haviam estado sempre excluídos. Foi uma das suas grandes vitórias, na qualidade de Relator da Constituição do então recém-criado Estado indiano, haver conseguido estabelecer uma política de reserva de vagas para as chamadas “classes agendadas”, justamente os grupos que (como os negros e indígenas no Brasil) sofreram discriminação e exclusão crônicas e sistemáticas na sociedade indiana, caracteriza, ao longo de quase três mil anos, por uma rígida hierarquia de castas tendo no seu topo a casta sacerdotal dos brâmanes e na sua base os chamados intocáveis, abertamente discriminados por todas as demais castas, inclusive pelas inferiores. Após um longo processo de luta que se estendeu por três décadas, Ambedkar incluiu na Constituição da Índia um amplo sistema de política de tratamento preferencial (incluindo cotas) para os intocáveis e chamados “tribais” (grupos étnicos equivalentes às nações indígenas no Brasil), assim denominados pelo Estado porque não professavam nenhuma das religiões majoritárias do país, como o Hinduísmo, o Islamismo ou o Siquismo (Carvalho, 2013, p. 16-17).

Considerando isso, observa-se que o relator da Constituição do Estado indiano permitia que grupos classificados como “classes agendadas” tivessem acesso a espaços públicos. Tal medida se justifica pelo fato de que essas comunidades enfrentaram séculos de marginalização, lidando com discriminação e opressão de diversas formas, incluindo a restrição ao acesso à educação. Como um esforço para promover uma reparação histórica, Ambedkar incorporou à constituição indiana os grupos sociais marginalizados e excluídos, assegurando um tratamento especializado que visa reparar socialmente aqueles que sofreram por tanto tempo.

Assim, é crucial reconhecer que as políticas de ação afirmativa surgem da urgência em reduzir as desigualdades sociais que foram moldadas ao longo da história da humanidade. Isso evidencia a necessidade de pensar em ações e iniciativas voltadas para a promoção da reparação e da inclusão social.

Nesse contexto, a inclusão social exige um conjunto de ações que garantam os direitos

---

<sup>8</sup> Bhimrao Ramji Ambedkar (14 de abril de 1891 - 6 de dezembro de 1956), popularmente conhecido como Babasaheb, foi um jurista, economista, político e reformador social indiano que presidiu o Comitê de Redação da Assembleia Constituinte e foi o primeiro ministro da Lei e da Justiça da Índia. (Índia, 2024).

das minorias, que vivenciaram um histórico de exclusão e negação de direitos, abrangendo questões étnico-raciais, classe social, deficiência, gênero, entre outras. A discussão sobre ação afirmativa nos faz refletir que o objetivo primordial é facilitar o acesso dessas minorias nas instituições educacionais e na gestão pública, dialogando assim com o conceito de inclusão. Abordar essas políticas de inclusão é, portanto, um exercício de cidadania que acolhe as diferenças. Nesse sentido, Carvalho (2013) define o termo ao afirmar que:

Inclusão é o processo de transferência pacífica e consensual de poder, oportunidades, riqueza e demais recursos equivalentes (materiais ou imateriais) de um segmento da sociedade em posição de domínio e de controle para outro segmento, vinculado histórica e nacionalmente ao primeiro e que se encontra em situação crônica de carência, fragilidade, vulnerabilidade, incapacidade involuntária ou pobreza e que sofre opressão, desvantagem por violência, racismo ou discriminação (Carvalho, 2013, p. 15).

Nesse contexto, as políticas de inclusão devem abraçar essa dinâmica de transferência de poder por meio da democratização da educação, reconhecendo e legitimando as diversidades étnicas, culturais e sociais. Assim, a ação afirmativa se configura como uma estratégia que visa promover a inclusão social e mitigar as desigualdades, especialmente em ambientes onde grupos específicos têm enfrentado, de forma histórica e sistemática, discriminação e desvantagens.

Seguindo essa linha de pensamento, Corrêa (2018) sustenta que a inclusão social é imprescindível para combater a exclusão, sendo entendida como um processo de reintegração de indivíduos que foram excluídos e marginalizados, frequentemente por meio de políticas públicas.

Ademais, é inegável a relevância dos programas sociais, que devem ser vistos como complementares a um conjunto mais amplo de políticas públicas, capazes de proporcionar mais dignidade e oportunidades de acesso aos setores privilegiados de poder, como é o caso do ensino superior, que abre portas para outras esferas de privilégio e tomada de decisão.

Ao abordar a inclusão, podemos referir-nos à Declaração Universal de Direitos Humanos e à nossa Constituição Federal de 1988, que estabelece como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). É nesse panorama, com o intuito de promover a inclusão social e reduzir as desigualdades, que emergem as políticas de ações afirmativas.

Dessa forma, associamos esse conceito amplamente discutido na Educação Especial à perspectiva de educação inclusiva. Contrapondo a ideia de inclusão que se limita ao âmbito da Educação Especial, o autor Eder Camargo afirma de maneira categórica que é fundamental expandir essa visão de inclusão, fundamentando-a nas experiências discursivas do senso comum.

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele.  
(Camargo, 2017, p. 01).

Neste raciocínio, é fundamental entender o contexto particular em que a pessoa se encontra para oferecer um conceito de inclusão mais preciso e direcionado. Assim, a inclusão em uma perspectiva ampliada é um processo que busca a integração de grupos marginalizados, como indivíduos em situação de vulnerabilidade, minorias étnicas, imigrantes, entre outros.

Entretanto, essa proposta é considerada problemática segundo Carvalho (2013), uma vez que a figura do Estado, que representa a sociedade, é frequentemente moldada por indivíduos brancos, os quais não conseguem perceber a relevância de que espaços representativos de poder sejam acessados por pessoas oriundas das minorias sociais. Portanto, a inclusão, por meio de ações afirmativas, tem o intuito de permitir que pessoas pretas, pardas, indígenas, com deficiência e de outras minorias possam ocupar áreas e posições privilegiadas, de tomada de poder e decisões em defesa de grupos que historicamente tiveram negado o acesso a essas esferas.

Dessa forma, para o autor,

é inerente à ideia de um pacto inclusivo pacífico que o grupo dominante assuma a sua responsabilidade no processo, pois as políticas de inclusão são em geral políticas públicas demandadas pela sociedade, porém conduzidas pelo Estado; e no caso brasileiro, o Estado é controlado inteiramente por uma elite branca de origem europeia, síntese dos grupos dominantes do país ao longo de cinco séculos. É este grupo dominante branco que começa finalmente

a responder à pressão política dos grupos étnicos e raciais excluídos (os indígenas e os negros) e aceita implementar políticas de inclusão dispondo-se, assim, a construir as bases de um novo pacto de cidadania que nos conduza, finalmente, à transformação de uma nação excludente e segregada em uma nação verdadeiramente multiétnica e multirracial, sede de um estado plurinacional (Carvalho, 2013, p. 15).

Para o autor, é fundamental que o acordo estabelecido pela elite com as demais classes ocorra de maneira pacífica e abrangente, visando garantir a cidadania. Este aspecto é crucial, pois refletir sobre inclusão implica examinar a proposta governamental de modo a assegurar o direito à diversidade e, assim, fomentar uma prática cidadã; ou seja, garantir direitos para todos significa assegurar que o Estado desempenhe sua função social, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento humano.

À medida que as políticas públicas criam e asseguram oportunidades de acesso aos setores sociais favorecidos para indígenas e negros, estamos diante da construção de uma nação mais "plurinacional", ou seja, diversa, assegurando que indivíduos marginalizados sejam beneficiados e que o país abrace a pluralidade étnica, racial e social. Essa ação transforma a nação em um espaço mais consciente de sua identidade e promove a essencial reparação histórica a negros e indígenas, que por muitos anos enfrentaram processos de exclusão e negação de direitos.

Sob a ótica inclusiva da cidadania, é relevante observar como esse processo se desenvolve nas IES. Há pesquisas e debates sobre essa perspectiva no ensino superior, especialmente em relação às ações afirmativas, com destaque para a Lei 12.711. A bonificação regional no ensino superior surge como uma estratégia que visa reduzir as desigualdades educacionais entre diferentes regiões geográficas e promover o acesso ao ensino superior sob uma perspectiva de interiorização. Essa abordagem pode contribuir para atenuar as disparidades no âmbito acadêmico. Além disso, o conceito de inclusão deve ser entendido a partir do acesso e da permanência como elementos constitutivos desse processo, pois a implementação de políticas de inserção, mecanismos, condições e estratégias para que a filiação seja efetiva demanda uma análise cuidadosa das condições necessárias para que a inclusão se realize de fato.

Ao discutir inclusão, é imprescindível considerar o que a Declaração Universal de Direitos Humanos estabelece em seu artigo 1, que afirma: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Organização das Nações Unidas, 1948, s.p.). O que se percebe é que, em um contexto global, todos os seres são livres, com direitos

garantidos, e devem coexistir em harmonia e fraternidade. Já no artigo 2, a Declaração aborda que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Organização das Nações Unidas, 1948, s. p.).

Conforme estipulado no documento do governo, é fundamental que todos os seres humanos tenham seus direitos assegurados pelo Estado. Além disso, aspectos como cultura, identidade, origem, religião e outros elementos inerentes à condição humana necessitam ser resguardados. Assim, a declaração evidencia que a inclusão deve ser entendida dentro de um contexto político global, ou seja, praticar a inclusão é honrar uma proposta universal, com o intuito de fomentar a fraternidade entre as nações.

Nesse contexto, a Declaração e o Programa de Ação aprovados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em agosto de 2001 em Durban, África do Sul, contém diretrizes essenciais para a execução de ações afirmativas. Essas estratégias visam promover o acesso das minorias que foram vítimas de discriminação racial e que não tiveram a oportunidade de usufruir dos bens básicos necessários para uma vida digna.

Insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada (Declaração de Durban, 2001, p. 45)

A partir da Declaração de Durban, é fundamental ressaltar a importância de fomentar a igualdade, a diversidade e a inclusão nas instituições de ensino superior. Este documento destaca também a relevância de combater o racismo e a discriminação racial, problemas que historicamente têm limitado as oportunidades educacionais e a participação de comunidades marginalizadas e excluídas no Brasil. A Constituição Federal de 1988 garante direitos fundamentais, conforme pode ser observado a seguir:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; (Brasil, Constituição Federal, 1988).

De acordo com o que é estipulado pela Constituição Federal de 1988, é imprescindível assegurar direitos a todos os indivíduos, sem discriminação de gênero, raça ou religião. Esses aspectos reforçam a argumentação anterior a respeito da proposta inclusiva, pois, conforme foi concebido o desenvolvimento das políticas afirmativas, inicialmente com o intuito de incluir negros nas IES, as legislações, tanto nacionais quanto internacionais, promovem a inclusão de pessoas que foram excluídas e marginalizadas em todos os âmbitos da sociedade, garantindo que tenham assistência em diversos aspectos. Como evidenciado pelos documentos, é assegurado a cada ser humano o direito de viver com dignidade e qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as fundações e diretrizes para a educação no Brasil. Em seu primeiro artigo, define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais”.

Segundo Cavalcante (2015), as conferências internacionais voltadas para a Educação Superior – como a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI (1998), a Conferência Paris+5 (2003) e a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (2009), organizadas pela Unesco – têm exercido uma influência marcante na formulação das políticas afirmativas em vários países. Essas conferências impactaram especialmente a definição dos grupos-alvo dessas políticas e a percepção da Educação Superior como um direito social. De acordo com os documentos gerados a partir desses encontros, é fundamental promover o acesso

de mulheres, povos indígenas e grupos historicamente excluídos (com ênfase neste estudo em negros e jovens de classes populares), além de proporcionar apoio material e soluções pedagógicas que os ajudem a superar as barreiras tanto na entrada quanto na permanência na Educação Superior.

A materialização dessas recomendações se reflete nas metas delineadas nos Planos Nacionais de Educação - PNE, 2014-2024, que definem as diretrizes políticas e as metas de matrícula para jovens e grupos beneficiários. A Meta 12 estabelece a meta de aumentar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 e 24 anos, assegurando a qualidade da oferta educacional.

Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e assistência estudantil nas instituições públicas de Educação Superior, com o intuito de aumentar o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas, promovendo seu sucesso acadêmico.

Expandir a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na Educação Superior, incluindo a adoção de políticas afirmativas, conforme previsto em lei.

Ampliar o atendimento específico às populações do campo e indígenas, garantindo seu acesso, permanência, conclusão e a formação de profissionais capacitados para atuar junto a essas comunidades. (Brasil, PNE 2014-2024).

Além disso, o PNE estabelece 20 metas para garantir o acesso à educação de qualidade no país até 2024. Além disso, apresenta 254 estratégias para que essas metas sejam alcançadas em todos os níveis educacionais, como se observa:

- 1) Erradicação do analfabetismo;
- 2) Universalização do atendimento escolar;
- 3) Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação;
- 4) Melhoria da qualidade da educação;
- 5) Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- 6) Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- 7) Promoção da humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- 8) Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- 9) Valorização dos profissionais da educação;
- 10) Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2015)

Certamente, a Constituição Federal de 1988, a LDB e o PNE se destacam como pilares

legais essenciais para assegurar uma educação de excelência no Brasil. Cada um desses documentos desempenha um papel único e complementar na construção e aprimoramento do sistema educacional brasileiro, ampliando as oportunidades de acesso à educação, especialmente para os grupos sociais mais vulneráveis que dependem exclusivamente da educação pública.

Recentemente, foi instituído o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), cujo objetivo é promover a garantia de direitos e a igualdade de oportunidades através de iniciativas afirmativas direcionadas a grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, quilombolas, indígenas, indivíduos com deficiência e mulheres.

O PFAA foi desenvolvido ao longo de 2023 por um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), sob a liderança do Ministério da Igualdade Racial, contando com a colaboração de 16 órgãos do governo federal.

Lançado em novembro de 2023, o Programa tem a finalidade de propor novas políticas públicas de ações afirmativas, além de realizar ajustes nas políticas já existentes, buscando aprimorá-las e fortalecê-las dentro da esfera da administração pública federal direta.

Dando sequência, os principais objetivos do PFAA são:

- Promover igualdade de oportunidades por meio de ações afirmativas;
- Promover equidade nas políticas públicas de forma transversal, interseccional e intersetorial com ações afirmativas;
- Promover a inclusão por meio de políticas de reparação, valorização e acessibilidade;
- Ampliar a conscientização sobre desigualdades de raça, etnia, deficiência e gênero;
- Valorizar a contribuição de pessoas negras, quilombolas, com deficiência, indígenas e mulheres na formação da sociedade brasileira. (Brasil, 2023)

Nesse cenário, é imprescindível dialogar com Dias Sobrinho (2011), que em suas investigações destaca a importância de discutir as ações afirmativas sob a ótica da democratização para o pleno exercício da cidadania. Para o autor, há um abismo social entre as classes mais excluídas e as mais elitizadas. Ele enfatiza que: “[...] os milhões de analfabetos no Brasil são um símbolo persistente do tradicional descaso do Estado e da sociedade em relação ao cumprimento do princípio da equidade, visando à redução da desigualdade por meio da educação” (Dias Sobrinho, 2011, p. 138).

Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em março de 2024, evidenciam um dos principais desafios da educação no Maranhão: a urgência em reduzir o analfabetismo de maneira mais eficaz. Em 2023, o estado registrou a quarta maior taxa de

analfabetismo do país entre indivíduos com 15 anos ou mais, alcançando 11,5%. Esse número, semelhante ao do Ceará, supera tanto a média nacional (5,4%) quanto a média do Nordeste (11,2%), ficando atrás apenas da Paraíba (13,2%), Piauí (13,3%) e Alagoas (14,2%).

Esses dados revelam que o Maranhão está aquém das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE havia estipulado uma redução da taxa de analfabetismo para 6,5% até 2015, com a erradicação total prevista para 2024. Contudo, a meta intermediária foi alcançada apenas em 2017, o que evidencia um atraso significativo no cumprimento do cronograma proposto para a eliminação do analfabetismo.

Essa situação reflete as desigualdades regionais historicamente enraizadas no Brasil, além dos desafios persistentes enfrentados pelos estados do Nordeste na implementação de uma educação mais inclusiva e eficaz. A alta concentração de analfabetismo entre populações mais envelhecidas e vulneráveis, especialmente em áreas rurais, ressalta a necessidade de políticas públicas mais eficazes e direcionadas, que considerem as particularidades locais e contribuam para acelerar o processo de alfabetização e inclusão educacional.

Os dados apresentados evidenciam a escassa responsabilidade do Estado para com as populações em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica, que apresentam um índice alarmante de analfabetismo. Assim, partindo desse princípio, é fundamental acolher e analisar as políticas de ações afirmativas, pois estas são essenciais para promover a mobilidade social ascendente e provocar uma mudança de cenário. Com uma educação básica deficitária, enfrentamos dificuldades estruturais para acessar os campos sociais elitizados e privilegiados.

Diante disso, com o intuito de problematizar o abismo social, é relevante questionar as discussões em torno das políticas de ações afirmativas que incentivam a inclusão das minorias nas IES. Na perspectiva de reduzir o distanciamento social, surgem as ações afirmativas, a partir da modalidade de cotas para o ingresso nas IES públicas. Sobre as cotas, Carvalho menciona que:

As cotas são uma forma concreta de partilha de poder, benefícios e bens – ou, no nosso caso, cotas nas universidades. Falar de cotas é falar de divisão de poder e de riqueza, material e imaterial. Sabemos que as vagas em uma universidade pública são um bem escasso no Brasil e, por isso mesmo, representam o acesso ao poder e ao controle do Estado e da sociedade por parte de um grupo dominante (Carvalho, 2013, p. 15).

Assim, as cotas para as IES promovem a inserção de populações historicamente excluídas através de políticas específicas, tornando o espaço de poder um lugar com uma multiplicidade de pessoas e classes sociais. Desse modo, as cotas nas IES, enquanto políticas

de ações afirmativas, são modos de partilhar o poder social promover a equidade no acesso, acerca disso, o autor acrescenta:

Nesse contexto, as cotas significam a possibilidade concreta de dividir esse poder, concentrado pelos brancos, com os negros e indígenas. Como fatias que fossem reservadas para diferentes pessoas, as cotas representam um percentual mínimo de vagas para que se alcance um grau moralmente aceitável de igualdade étnica e racial na sociedade brasileira. Por trás da ideia de cotas está a convicção de que as vagas das instituições públicas de ensino superior não podem ser alocadas apenas para um grupo étnico, racial ou social, porém que haja equanimidade na sua distribuição. As cotas são, portanto, uma reserva de um número fixo de vagas ou de outro tipo de recurso ou benefício (Carvalho, 2013, p. 15).

As cotas têm como objetivo fomentar a justiça social, buscando que áreas historicamente dominadas por uma elite branca sejam também habitadas por negros e indígenas, contribuindo assim para a construção de um Brasil mais equitativo em termos étnicos e raciais. O que se observa é que as cotas funcionam como ferramentas para promover a igualdade social e a repartição de poder, uma vez que, como se vê no panorama político e governamental, há um espaço predominantemente ocupado por indivíduos brancos da classe alta.

Nesse contexto, Claudino (1973) oferece uma nova interpretação das ideias propostas por Florestan Fernandes (1965), um destacado sociólogo brasileiro e um dos precursores no estudo das dinâmicas raciais no país. Fernandes defendia a adoção de políticas de cotas para negros como uma estratégia temporária e reparadora. Para ele, as cotas constituem uma forma de reparação social, visando a construção de uma sociedade desprovida de racialização, onde as diferenças raciais não influenciem a distribuição de recursos e oportunidades. Fernandes analisa a exclusão e a marginalização dos afrodescendentes na sociedade brasileira, sublinhando a relevância de iniciativas que promovam a igualdade de oportunidades. Suas reflexões tiveram um papel crucial no debate sobre políticas de ação afirmativa no Brasil, incluindo a implementação de cotas raciais em IES e em concursos públicos.

Ao abordar esse tema, é imprescindível observar o contínuo debate social acerca da desigualdade na distribuição de renda. Consoante à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), o Brasil ainda figura como o sétimo país mais desigual do mundo. Esse dado é evidenciado pelos indicadores de 2022, que revelam que 13,72 milhões de brasileiros vivem em extrema pobreza, o que representa 6,4% da população em tais condições. A pesquisa também ressalta um dado alarmante: entre as 27 Unidades da Federação (UFs)

brasileiras, nove possuem a maior parte da população vivendo em situação de pobreza, a saber: Maranhão (58,9%), Amazonas (56,7%), Alagoas (56,2%), Paraíba (54,6%), Ceará (53,4%), Pernambuco (53,2%), Acre (52,9%), Bahia (51,6%) e Piauí (50,4%).

Diante dessa configuração social, observada estatisticamente, é pertinente dialogar com as discussões levantadas pelo influente sociólogo francês Pierre Bourdieu, cuja obra é vasta e de imensa relevância para as ciências sociais. Bourdieu argumenta que diferentes formas de capital podem influenciar as dinâmicas de dominação entre as classes sociais. Em relação a esse conceito, o autor explora os processos de dominação simbólica e material que ocorrem entre as classes.

Para aprofundar a compreensão desses conceitos que elucidam os mecanismos de dominação simbólica e material, é importante dialogar com o autor José Marciano Monteiro (2018), que afirma que Bourdieu apresenta o capital econômico e o capital cultural como componentes essenciais da estrutura social. O autor discorre sobre esses conceitos, expandindo a análise:

O primeiro designa o conjunto de recursos englobando tanto o patrimônio material (terras, fábricas, automóveis, equipamentos, trabalho) como salários, rendas, poupanças, e investimentos em bolsas e aplicações, em sentido financeiro. O segundo se constitui de recursos correspondentes ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar transmitido pela família. (Monteiro, 2018 p. 74).

Conforme o autor elucidada, há dois tipos de capital que devem ser considerados: o primeiro está relacionado aos processos patrimoniais, ou seja, às rendas; já o segundo se refere aos recursos intelectuais, que são influenciados pela família e pela escola. Dessa forma, a análise revela que esses capitais, econômico e cultural, servem como alicerces para as relações sociais de dominação.

Um terceiro capital emerge, segundo o autor, o social, que se manifesta como uma rede de relações sociais e institucionais formadas a partir dos capitais anteriores (econômico e cultural). Nesse contexto, a concentração desses capitais fornece suporte à reprodução das estruturas de dominação das classes privilegiadas sobre as excluídas e marginalizadas. Na universidade, isso se torna evidente pela ocupação de cursos de alta demanda, como direito e Medicina, onde predominam indivíduos com maior capital econômico, que é convertido em capital cultural e social.

É nesse panorama que se discute a desigualdade social, étnica ou racial; assim, surgem questionamentos sobre as ações afirmativas, cotas e inclusão, sendo estas entendidas como políticas de transferência e compartilhamento de poder, especialmente por meio do acesso à educação. A lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, representa um avanço significativo, pois implementa em todas as IES um aumento numérico da inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência, especialmente nos cursos de alta demanda.

Sob essa perspectiva, é pertinente questionar as políticas de ações afirmativas e promover um debate sobre sua implementação no contexto social, político e acadêmico. Assim, é fundamental observar a política governamental desenvolvida na UFMA, a fim de investigar como a política de bonificação foi concebida dentro da estrutura da instituição para o curso de Medicina, que tem alta demanda.

Com relação a esse último aspecto, é importante perceber as nuances das ações afirmativas para o ingresso na universidade, destacando sua gênese tanto na esfera política quanto na esfera acadêmica. Discutir o contexto e as implicações da política de bonificação regional implica pensar em mecanismos e estratégias que garantam uma efetividade e implementação adequadas de seus objetivos enquanto política de ação afirmativa.

Dessa maneira, tecer uma concepção sobre a democratização contribui para ampliar a visão acerca do acesso e da permanência no ensino superior, pois, como já mencionado, a pobreza é um dos fatores mais determinantes no processo de exclusão social. Isso ocorre porque, socialmente, os indivíduos das classes mais baixas enfrentam limitações no acesso a bens materiais e culturais, o que os leva a uma dificuldade em ascender socialmente. Portanto, para que esse cenário seja alterado, é imprescindível que os indivíduos se insiram em políticas públicas que atendam a essa demanda social sob a ótica da democratização.

Sobre essa temática, José Dias Sobrinho (2010) argumenta que a democratização não deve se restringir à mera expansão das matrículas, pois há outras variáveis de qualidade da educação que precisam ser consideradas e que são essenciais para a concretização da ideia de democratização a partir do “princípio fundamental da educação como bem público, e não como um negócio”. Conforme o autor discorre:

Democratização não se restringe à expansão quantitativa; tem também a ver com qualidade pública e então com pertinência e relevância social; não havendo qualidade para todos, não se cumpre o princípio da equidade e não se diminuem as desigualdades sociais; as políticas públicas de democratização do ensino superior devem propiciar mais e melhores oportunidades de acesso,

mas sempre assegurando boas condições de permanência do estudante nos cursos; a democratização do ensino superior não se esgota na questão da expansão do acesso e permanência; deveria estender-se aos currículos, à gestão e à democracia interna, efetivamente vivida nos distintos momentos e diferentes estruturas institucionais (Dias Sobrinho, 2010).

De acordo com o autor, a ideia de democratização vai além da simples expansão das matrículas; trata-se de o Estado apoiar e assegurar que grupos marginalizados consigam, de fato, vivenciar sua experiência universitária com qualidade. Isso se deve ao fato de que, segundo o autor, se um/a estudante ingressar em uma instituição de ensino superior pública, mas não conseguir se manter nela, o princípio de equidade e democracia não se concretiza.

Afirma que as políticas públicas de democratização do ensino superior devem ir muito além das ações focadas no aumento de matrículas e de inclusão social. A democratização requer melhorar e ampliar a educação fundamental, de modo a elevar a quantidade e a qualidade de concluintes no ensino médio; ampliar e melhorar continuamente a formação de professores e a infraestrutura de todo o sistema educativo; assegurar boas condições de permanência do estudante nos cursos; ampliar a participação do Estado no provimento da educação (Dias Sobrinho, 2010 p. 1223).

Assim, a democratização do ensino superior refere-se a um conjunto de políticas, práticas e estratégias que buscam ampliar o acesso ao ensino superior, tornando-o mais inclusivo e igualitário para um número crescente de pessoas. Esse processo tem como objetivo diminuir barreiras sociais, econômicas e culturais que podem obstruir o caminho de indivíduos em busca de uma educação superior de qualidade.

Nesse sentido, é evidente que a concepção de democratização do ensino superior transcende o mero aspecto quantitativo; ela se entrelaça, principalmente, com a questão da qualidade e não deve ser edificada de forma isolada, mas sim através de uma perspectiva coletiva, onde intersecções se complementam e formam o sistema educacional como um todo. Ademais, é crucial lembrar da necessidade de elevar os indicadores de qualidade da educação básica, além de promover continuamente a formação continuada de professores que atuam nesse nível de ensino, a fim de concretizar a ideia de democratização, priorizando a qualidade na educação. Nesse cenário, as ações afirmativas surgem com o propósito de assegurar o acesso à educação para populações em situação de vulnerabilidade social e marginalizadas do campo formativo.

No que tange ao processo de discussão e implementação de ações afirmativas que permeiam o Estado brasileiro, é fundamental observar como se desenrolaram dentro dos planos

governamentais. Nesse contexto, Fernando Henrique Cardoso (PSDB) inicialmente acolheu as demandas após a pressão do movimento negro, buscando promover políticas públicas em favor das populações pretas e pardas.

Os governos do Partido dos Trabalhadores, Lula e Dilma Rousseff, por sua vez, ampliaram as políticas públicas, especialmente no âmbito educacional. Entre essas iniciativas destacam-se: a Lei nº 10.639/2003, que introduziu o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino; a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003; a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e, finalmente, a implementação da Lei de Cotas.

Instituída em 2012, também durante o mandato do Partido dos Trabalhadores, a Lei nº 12.711, conhecida como lei de cotas, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, determina que 50% das vagas em universidades e institutos federais de ensino sejam reservadas a estudantes pretos, pardos e indígenas, assim como a aqueles provenientes de escolas públicas, cuja renda familiar bruta seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio.

Diante desse panorama teórico e dinâmico, nas próximas subseções, serão abordadas, de forma específica, algumas iniciativas e implicações de cada governo em relação às políticas de ações afirmativas na educação superior. O interesse reside em analisar como cada gestão concebeu e implementou políticas de ações afirmativas.

## **2.2 Itinerário governamental das ações afirmativas**

As ações afirmativas no Brasil apresentam uma trajetória repleta de nuances e debates acalorados, variando conforme o contexto social em que são analisadas, abrangendo os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro. É fundamental entender como se formou o histórico das ações afirmativas para assimilar melhor o surgimento de diversas iniciativas voltadas a garantir acesso e oportunidades em setores sociais privilegiados para as populações que, ao longo do tempo, foram excluídas e marginalizadas. Assim, ao examinarmos o contexto e a evolução das ações afirmativas na dinâmica de cada governo, conseguimos obter uma visão ampla dos avanços e retrocessos que surgem a partir das orientações ideológicas de cada administração, como será explorado a seguir.

## 2. 2. 1. Governo Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2022)

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC, apesar de ter acolhido algumas demandas da sociedade civil, especialmente do movimento negro na década de 90, não conseguiu efetivamente promover a inserção da população negra no ensino superior. No que diz respeito às políticas de ações afirmativas, o governo FHC foi alvo de críticas e controvérsias.

Durante sua gestão, algumas iniciativas foram implementadas com o intuito de promover a igualdade e a inclusão de grupos minoritários. Dentre essas ações, destacam-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a ampliação do acesso à educação.

O governo também lançou programas sociais como o Programa Bolsa-Escola, que tinha como objetivo assegurar o acesso à educação básica para crianças em situação de vulnerabilidade. Embora essas iniciativas tenham sido significativas para a melhoria da qualidade de vida de diferentes grupos sociais, é crucial observar que não foram especificamente desenhadas como políticas de ações afirmativas.

Considerado um governo neoliberal, que entende a proposta estatal como mínima, ele se mostrou avesso a políticas de ações afirmativas no ensino superior para as populações negras, restringindo as medidas adotadas a um plano mais simbólico na luta contra o racismo. É importante destacar que essa administração implementou uma série de políticas econômicas e sociais que refletiram a agenda neoliberal do período. No âmbito do ensino superior, a ideia da privatização era promovida como a melhor alternativa para o avanço da educação, por meio de campanhas de privatização do governo, fazendo com que os professores das Instituições de Ensino Superior se posicionassem diante das investidas governamentais em favor das privatizações.

a universidade “tinha de ir” para o mercado. Foi preciso que os próprios professores universitários divulgassem estudos e pesquisas sobre as universidades no mundo para demonstrar a falsidade da ideia de que universidade boa é privada e pública é ruim. (Lesbaupin; Mineiro, 2002, p. 46-47).

Era necessário promover a ideia de que o ensino superior gratuito era ineficiente, a fim de consolidar a noção de sucateamento, com o intuito de demonstrar que apenas por meio da privatização das IES o ensino superior poderia realmente florescer, alinhando-se às diretrizes do Banco Mundial e às demandas do mercado neoliberal.

Por outro lado, as reivindicações do movimento negro em prol de políticas de ações afirmativas e do enfrentamento ao racismo exerceram uma pressão significativa sobre o governo, resultando na realização da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, em novembro de 1995, que exigiu do governo FHC a elaboração de medidas concretas.

A partir desse contexto, em 1995, um decreto presidencial criou o Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra, que foi oficialmente instituído em 1996, com o propósito de incluir as discussões étnico-raciais na agenda institucional.

Adicionalmente, em 1996, o governo FHC também estabeleceu, por meio de um decreto, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação - GTEDEO, com a finalidade de desenvolver programas de ações voltados ao combate à discriminação no ambiente de trabalho. Essas iniciativas foram implementadas após o governo ser denunciado por não cumprir a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho, que aborda a “discriminação” conforme os seguintes princípios:

- a) toda distinção, exclusão ou preferência, com base em raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade ou origem social, que tenha por efeito anular ou reduzir a igualdade de oportunidade ou de tratamento no emprego ou profissão;
- b) qualquer outra distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito anular ou reduzir a igualdade de oportunidade ou tratamento no emprego ou profissão, conforme pode ser determinado pelo País-membro concernente, após consultar organizações representativas de empregadores e de trabalhadores, se as houver, e outros organismos adequados (Organização Internacional do Trabalho, 1960, s. p.).

Conforme expresso no documento, é imperativo que não haja qualquer distinção baseada em raça, cor, gênero ou religião no que se refere à oferta de oportunidades de emprego. Dessa forma, diante das indicações apresentadas, qualquer desvio desse princípio deve ser reportado aos órgãos competentes, que são responsáveis por adotar as medidas adequadas.

Assim, em virtude da inação em relação a essas demandas e da pressão exercida pelos movimentos sociais durante o governo FHC, as pautas étnico-raciais foram incorporadas à agenda, fruto de uma luta constante dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, que se empenhava por uma maior representatividade no poder e, conseqüentemente, buscava discutir e propor alternativas para a inclusão dessas populações em espaços historicamente negados a elas.

Entretanto, as propostas do movimento negro só começaram a ganhar força nos anos 2000, quando esse movimento pressionou o Estado brasileiro a intensificar sua atuação em relação à questão racial, resultando na discussão de políticas de ações afirmativas voltadas para pretos e pardos.

Ademais, essa mobilização também foi crucial para aumentar a visibilidade de iniciativas voltadas para a educação, dentro de uma perspectiva de políticas integradas que promovam um debate mais amplo, com o intuito de combater o racismo e a discriminação, mas também de garantir a representatividade nos espaços formativos, especialmente na educação superior, para que esses campos e esferas de poder possam ser ocupados por pretos, pardos e outras minorias. Nesse contexto, torna-se relevante dialogar com as assertivas de Santos:

Essa arquitetura política dos projetos formulados no âmbito da educação atribui aos movimentos negros uma visão sistêmica ou global sobre o assunto. Políticas de ação afirmativa, conjugadas com políticas valorizativas da população negra que, por sua vez, devem caminhar em paralelo com as políticas universalistas, são um dos trajetos possíveis para que as distâncias entre as populações branca, negra (preta e parda) e indígena, mormente no ensino superior, possam ser mais eficazmente eliminadas. Em face do exposto, pode-se dizer, sem exageros, que a “Marcha Zumbi dos Palmares” converteu-se em um divisor de águas no combate ao racismo (Santos, 2015, p. 32).

Como o autor menciona, a Marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1995, foi um marco significativo na luta contra o racismo. Por meio desse evento, foi possível expressar a insatisfação da sociedade em relação às políticas públicas direcionadas à população negra. Dessa forma, a autora ressalta a importância de implementar práticas que ampliem o acesso de indivíduos negros em espaços valorizados, ou seja, assegurar que as políticas públicas voltadas para essa população sirvam como um elo para o acesso a posições de poder.

Nesse sentido, as propostas oriundas do movimento negro, como a mencionada “Marcha”, fortalecem as ações afirmativas e demais “políticas valorativas”. O objetivo é que essas iniciativas se complementem, proporcionando maiores oportunidades de acesso a espaços privilegiados, especialmente no âmbito educacional, tradicionalmente dominado por pessoas brancas e de maior poder aquisitivo.

Observa-se que a proposta de ações afirmativas, voltada para as minorias, especialmente para as populações pretas e pardas, é resultado da agenda dos direitos humanos, e não uma agenda própria com diretrizes específicas. A conquista desse espaço foi possível

graças à pressão social exercida pelo movimento negro, além da influência do movimento internacional, que já articulava demandas em torno da elaboração de políticas de inclusão social, por meio de ações afirmativas direcionadas a pretos e pardos.

Ademais, a década de 1990 foi marcada por uma série de iniciativas de projetos de lei sobre ações afirmativas, propostas pelo poder legislativo, conforme pode ser verificado na tabela a seguir:

**Tabela 02:** Propostas Legislativas de ações afirmativas na década de 90

Ano	Autor/Partido	Nº da Proposta	Conteúdo da Proposta
1993	Florestan Fernandes (PT/SP)	PEC n.º 008583-6	Título VIII (Da Ordem Social); segundo Capítulo IX (Dos Negros)
1995	Benedita da Silva (PT/RJ)	Projeto de Lei nº 13	Dispõe sobre a instituição de cota mínima de 20% (vinte por cento) das vagas das instituições públicas de ensino superior para estudantes carentes.
1995	Benedita da Silva (PT/RJ)	Projeto de Lei nº 13	Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior.
1995	Paulo Paim (PT/RS)	Projeto de Lei nº 1.239	Garante a reparação com indenização para os descendentes dos escravos no Brasil
1998	Luiz Alberto (PT/BA)	Projeto de Lei n. 4.567	Cria o Fundo Nacional para o Desenvolvimento

			de Ações Afirmativas (FNDA)
1998	Luiz Alberto (PT/BA)	Projeto de Lei n. 4.568	Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade e Oportunidades - (CNPIO)
1999	Antero Paes de Barros (PSDB/MT)	Projeto de Lei nº 298	Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes egressos da rede pública de ensino.
1999	Nice Lobão (PFL/MA)	Projeto de Lei nº 73	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências.
1999	Esther Grossi (PT/RS), Bem-Hur Ferreira (PT/MS)	Projeto de Lei n. 259	Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

Fonte: Engres Mocelin; Martinazzo, (2017).

Entretanto, essas propostas não conseguiram ser aprovadas na década de 90, em grande parte pela ausência de um debate social mais abrangente que pudesse pressionar os legisladores. Por outro lado, é importante ressaltar o projeto de Lei nº 259, que foi aprovado e sancionado em 2003, resultando na Lei nº 10639/2003, a qual torna obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas.

Ademais, podemos destacar a proposta mais significativa, representada pelo projeto de Lei nº 73, que culminou na criação da Lei de Cotas, Lei nº 12711/2012, aprovada e

sancionada em 2012 pela então presidente Dilma. Essa legislação estabelece que 50% das vagas nas instituições de ensino superior públicas sejam reservadas para candidatos que tenham completado os três anos do ensino médio na rede pública, autodeclarados pretos, pardos ou com deficiência. Sua aprovação ocorreu mais de uma década após a proposição inicial, o que, de certa forma, ampliou o debate sobre o acesso ao ensino superior para grupos historicamente excluídos e marginalizados. A respeito da proposta de refletir sobre as diferenças raciais e étnicas como políticas reparatórias, a autora Moehlecke (2002) discorre:

[...] A definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação - se nacional, estadual ou municipal -, necessitam incorporar diferenças regionais. Dentre as justificativas que legitimam os projetos, encontramos referência à importância atribuída à educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país; a exposição de dados estatísticos que mostram o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia; o resgate de razões históricas, como a escravidão ou o massacre indígena, que contribuíram para a situação de desigualdade ou exclusão dos negros e índios e implicam uma dívida do Poder Público para com esses setores (Moehlecke, 2002, p. 208-209).

De acordo com a pesquisadora, conceber ações afirmativas enquanto uma política pública a partir de contextos específicos é impulsionar uma abordagem mais eficaz, uma vez que os grupos sociais são moldados por realidades distintas. A autora aponta que, conforme o grupo social em questão, a própria dinâmica regional, estadual ou municipal exerce um impacto direto na trajetória de ascensão desse indivíduo, algo que se aplica igualmente à população que historicamente foi marginalizada pela sociedade. Assim, torna-se essencial elaborar políticas de ações afirmativas voltadas para aqueles que têm enfrentado processos de exclusão ao longo da história. Contudo, como já foi mencionado, essas propostas não foram implementadas na década de 1990. A respeito desse tema, a autora complementa:

Até o final dos anos de 1990, nenhum dos projetos de lei citados tinha sido aprovado ou implementado. Somente a partir de 2001 foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra por decisão do Poder Público, seguindo a mesma linha dos projetos anteriores e tendo como base o sistema de cotas e a ideia da necessidade de representação desse setor em diversas esferas da sociedade (Moehlecke, 2002, p. 209).

Conforme a autora, o progresso nas discussões relacionadas às políticas de ações afirmativas levou, somente em 2001, à aprovação de cotas para negros e pardos, fundamentadas

no sistema de cotas. Essas iniciativas visavam garantir uma maior representatividade das populações pretas e pardas em diversos âmbitos sociais.

Nesse contexto, o Supremo Tribunal Federal - STF lançou um edital de licitação que contemplava cotas para negros em funções terceirizadas. Na mesma linha, alguns ministérios firmaram o compromisso de incorporar essa proposta em seus processos seletivos, a partir daquele ano, visando ampliar a representatividade social nesses espaços. Embora reconheçamos que essa representatividade se daria em funções terceirizadas e com melhor remuneração, isso já representava um passo inicial em direção a avanços mais significativos no futuro.

No que tange a essa representação, é relevante dialogar com o que o sociólogo Pierre Bourdieu (2018) expõe sobre a forma como se manifesta a divisão desigual das camadas sociais, refletida no acesso à educação superior. Para o autor:

Sem dúvida, no nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas. Ainda seria preciso observar que a parcela de estudantes originários das diversas classes reflete apenas incompletamente a desigualdade escolar, as categorias sociais mais representadas no ensino superior sendo ao mesmo tempo as menos representadas na população ativa (Bourdieu, 2018, p. 16).

Como o autor ressalta, é fundamental considerar as diversas camadas que compõem a sociedade e como essas camadas se organizam em classes, nas quais algumas se encontram em desvantagem, ocupando escassos espaços de poder. Assim, sem o incentivo a políticas de ações afirmativas, o acesso aos círculos de poder mais exclusivos se torna comprometido, visto que são dominados por indivíduos que já pertencem a esse contexto social. Portanto, a falta de uma representatividade mais ampla e a desigualdade se tornam evidentes nessas estruturas sociais.

Para ilustrar, foi somente no último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso que foram efetivamente implementadas duas políticas de ações afirmativas voltadas para a questão étnico-racial. Contudo, não havia a certeza de que essas iniciativas realmente promoveriam uma inclusão, uma vez que se limitavam a oferecer bolsas de estudo para cursos preparatórios para concursos na administração pública e vestibulares.

A primeira dessas ações, promovida pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio do Instituto Rio Branco - IRBr, disponibilizava bolsas por um ano para financiar a preparação de candidatos negros no concurso para a carreira de diplomata. Contudo, a ineficácia dessa medida é evidente, pois, conforme apontou Oliveira (2011) em sua pesquisa, até 2010 apenas

0,07% dos diplomatas do IRBr eram negros ou pardos, um dado que confirma uma representatividade social extremamente desproporcional.

Essa situação reflete uma herança socialmente construída desde a educação básica, que ainda perpetua práticas institucionais racistas, marcadas por condições de vulnerabilidade socioeconômica. Em sua maioria, crianças e jovens negros carecem de suporte para permanecer na escola e nas instituições de ensino superior. Diante desse panorama social, é muito mais difícil para jovens negros ascenderem em posições que se encontram nos altos escalões de poder, como é o caso da diplomacia. Nesse contexto, Bourdieu e Passeron (2018, p. 11) refletem sobre essa configuração.

Aparecendo como uma das principais engrenagens da estratificação e da diferenciação social – e socioprofissional – e participando da fabricação do fracasso escolar, a escola, da educação infantil ao ensino superior, atua na reprodução das estruturas sociais por meio da produção de estruturas mentais que lhes são correspondentes, fazendo perdurar uma lógica de castas sob uma fachada de racionalidade meritocrática (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 11).

Conforme o autor destaca, a escola se configura como um espaço de reprodução, muitas vezes estigmatizado socialmente, onde os estudantes são levados a acreditar que seus avanços se darão por méritos próprios; contudo, essa crença não se reflete na realidade. Assim, sob essa ótica, o sistema educacional, enquanto esfera de disseminação de saberes, perpetua diversos estereótipos sociais, como é o caso do debate étnico-racial, que ainda apresenta marcas de desigualdades profundamente enraizadas, tanto as que são evidentes quanto as que permanecem ocultas.

Por outro lado, é por meio do acesso à educação que se pode potencializar a ascensão social, facilitando um maior acesso ao capital cultural e, conseqüentemente, a formação de uma rede de relações que gera capital social. Dessa forma, os indicadores educacionais emergem como uma ferramenta crucial para a identificação das desigualdades entre diferentes grupos sociais (IPEA, 2008, p. 5).

Ainda durante o governo Fernando Henrique, uma segunda medida efetiva em prol das ações afirmativas foi direcionada à educação com a promulgação da Lei 10.558, de 2002, que se encontra no Art. 1º:

Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros (Brasil, 1988).

De acordo com a proposta legislativa, o MEC estaria incumbido de criar alternativas que garantissem o acesso ao ensino superior para pessoas afrodescendentes e indígenas. Isso seria viabilizado por meio de um programa de concessão de bolsas estudantis, possibilitando que esses estudantes se inscrevessem em cursos pré-vestibulares populares. No que diz respeito a esse programa, Santos (2015) apresenta uma crítica que questiona a qualidade desses cursos:

Deve-se destacar alguns fatos em relação ao programa citado, Primeiro, esses cursos são inegavelmente precários, o que não possibilita uma preparação adequada dos seus estudantes para o vestibular, Em geral são cursos preparatórios não competitivos quando comparados com os cursos pré-vestibulares das grandes redes de ensino privadas. Esse dado dificilmente favorece que estudantes negros e/ou carentes de tais cursos populares atinjam o objetivo de ingressar na universidade pública brasileira, que são as melhores do país (Santos, 2015, p. 45).

Assim, as observações desse pesquisador nos conduzem a uma reflexão de que as propostas formuladas durante o governo FHC para as ações afirmativas se restringiram a iniciativas pontuais, que, na prática, não responderam adequadamente às exigências que emergiam em decorrência das injustiças raciais e sociais. Isso significa que não houve progresso substancial na agenda da igualdade racial no ensino superior público.

Apesar dos avanços que foram mencionados, a administração de FHC foi alvo de críticas severas quanto à sua postura em relação às políticas de ações afirmativas. Há quem defenda que sua gestão não deu a devida prioridade a essas políticas, e que poderiam ter sido implementadas medidas mais abrangentes e direcionadas para promover uma inclusão efetiva e uma igualdade de oportunidades mais sólida.

Uma das críticas mais relevantes refere-se à falta de ações concretas para enfrentar as desigualdades raciais que persistem no país. Com uma agenda que favorecia o neoliberalismo, o governo FHC não implementou políticas afirmativas específicas voltadas à população negra, que historicamente convive com a marginalização e o racismo estrutural. Essa lacuna foi vista como uma fragilidade significativa de sua gestão no que tange às políticas de ações afirmativas.

Por outro lado, é imprescindível ressaltar que, embora as iniciativas de ações afirmativas tenham sido iniciadas durante o governo FHC, sua execução foi limitada e ineficaz,

ocorrendo, em grande medida, sob a pressão do movimento negro e de organismos internacionais, devido à ausência de políticas que promovam a igualdade racial.

### 2. 2. 2 Governo Luís Inácio Lula da Silva - Lula

O governo Lula (2003 - 2010) se destacou por uma série de iniciativas elaboradas e executadas no contexto da promoção da igualdade racial e de ações afirmativas, especialmente no âmbito do ensino superior. Contudo, é relevante ressaltar que, antes mesmo das iniciativas do governo Lula, diversas instituições já haviam implementado políticas institucionais focadas em ações afirmativas, diante dos incessantes debates sobre a inclusão de pessoas pretas e pardas nas universidades públicas.

No cenário do ensino superior, é possível identificar a vanguarda da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, que introduziu a política de cotas em 2003. Essa iniciativa foi seguida pela Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, em 2004, e pela Universidade de Brasília – UNB, que se destacou como a primeira universidade federal a adotar a política de cotas em 2003, com implementação já em 2004, voltada para estudantes pretos, pardos e indígenas, além de discutir essas ações afirmativas como parte de uma estratégia de combate ao racismo.

Nesse panorama, essas instituições trouxeram à tona outros temas que permeiam a questão do acesso e da democratização do ensino superior, que, por muito tempo, permaneceram à margem do debate político e social, não refletindo as diversas realidades do Brasil. Assim, as questões relacionadas ao racismo, à desigualdade social e à vulnerabilidade socioeconômica se tornaram centrais nas agendas das ações afirmativas.

Após o pioneirismo dessas IES, que serviram de inspiração para muitas outras instituições públicas de ensino superior no país, observou-se um crescimento considerável na implementação de novas políticas de ações afirmativas. Como afirmado por Santos (2015):

Em dezembro de 2008, ou seja, em cinco anos de administração do presidente Lula, já existiam no Brasil 84 instituições públicas de ensino superior que tinham implementado o sistema de cotas com recortes racial, étnico, social ou algum tipo ou algum tipo de ação afirmativa de ingresso e/ou permanência para negros, indígenas portadores de deficiência física, de baixa renda, e/ou de escola públicas (Santos, 2015, p. 51).

Uma parcela significativa do progresso no âmbito do ensino superior foi impulsionada pelo compromisso do governo Lula, que se materializou com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial - SEPPIR. Essa iniciativa não pode ser dissociada da forte mobilização do movimento negro que sustentou a criação dessa secretaria, a qual validou as pautas de discussões voltadas para as ações afirmativas.

Nesse contexto, é pertinente destacar como uma realização deste governo a Lei 11.096, promulgada em 2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Por meio dessa lei, são oferecidas bolsas integrais e parciais para estudantes que completaram o ensino médio na rede pública ou como bolsistas em instituições particulares. Ademais, a lei estabelece uma subcota para egressos da escola pública que se identifiquem como pretos, pardos, indígenas ou pessoas com deficiência.

O PROUNI é, sem dúvida, reconhecido como um grande impulsionador da inclusão de indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo a maioria deles pretos e pardos, no ensino superior. No entanto, é necessário considerar algumas críticas. Apesar do notável crescimento no número de matrículas nas instituições privadas, pode-se argumentar que a destinação de recursos públicos para essas instituições atende, em última análise, aos interesses do mercado, que busca captar fundos públicos, algo que interessa a muitos empresários do setor educacional.

Sob a perspectiva das ações afirmativas, Santos (2015) analisa o interesse ou a resistência do governo Lula em implementar uma política de cotas nas IES públicas, uma vez que a elite pretendia garantir que essas instituições permanecessem sob controle de seus integrantes. Segundo o autor, esse espaço historicamente foi um domínio das elites, e sua abertura a outras diversidades sociais geraria estranheza e resistência por parte dessa comunidade elitista, considerando que as IES públicas são amplamente reconhecidas por sua maior produtividade e qualidade, o que influencia a formação de capital social para a ocupação de posições de poder e tomada de decisões.

No que tange a essas implicações, Bourdieu (2007) propõe reflexões sobre a importância de se analisar a conjuntura do campo social a partir da ascensão e manutenção das posições privilegiadas sustentadas pelos títulos escolares. O diploma, quando associado ao capital social e econômico, é um fator crucial, pois “a posse de um diploma, por mais prestigiado que seja, não garante, por si só, o acesso ao poder econômico”. A elite se mobiliza para preservar as disposições e estruturas sociais, assegurando a continuidade de seus espaços por meio dos capitais que detém.

Dessa forma, o campo do ensino superior se revela um cenário de conflitos e interesses de classes. Assim, ao implementar ações afirmativas nas instituições privadas sem enfrentar resistência da elite, o governo Lula sinalizou que seu verdadeiro interesse estava vinculado às IES públicas, reconhecidas pela qualidade do ensino e pelo prestígio social que detêm. Portanto, manter o controle sobre esse campo é garantir a lógica social de dominação, por meio da ocupação de espaços de poder e da tomada de decisões.

Portanto, embora o governo Lula tenha ampliado o debate sobre diversas questões relacionadas às ações afirmativas, a efetiva implementação de suas propostas se restringiu, na prática, ao PROUNI. Reconhece-se que, apesar da intenção de sua gestão de promover a ascensão das minorias e democratizar o ensino superior, esse objetivo não foi plenamente alcançado durante seus oito anos de governo, como menciona Santos (2015):

mesmo num governo de centro-esquerda, orientado por uma visão de mundo mais pró-social que pró-mercado, como foi o do presidente Lula, a implementação de ações afirmativas para afro-brasileiros não teve apoio convicto, isto é, concreto e consistente, visto que durante a sua administração houve apenas a execução de uma política de ação afirmativa inclusiva no ensino superior: o PROUNI. (Santos, 2015, p. 66).

É digno de nota que, apesar das vantagens proporcionadas pelo PROUNI, ainda se faz imprescindível uma crítica respaldada pelas IES públicas, que sustentavam que o programa evidenciava a valorização do ensino superior privado com recursos públicos, ao invés de direcioná-los para as áreas sociais e para as IES públicas. Entretanto, um aspecto relevante a ser sublinhado na gestão de Lula é que a maioria das políticas de ações afirmativas foi aprovada, no contexto institucional das IES, em grande parte devido às reivindicações e lutas do movimento negro.

Além disso, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado durante o governo Lula entre 2007 e 2012, possibilitou a ampliação do acesso à educação superior pública no Brasil e a melhoria da qualidade do ensino nas IES federais, o que também favoreceu a inclusão das minorias, especialmente sob uma perspectiva de interiorização das IES e dos institutos federais.

Por outro lado, foi sob a administração de Lula que as ações afirmativas passaram a ter relevância na agenda política do Brasil. As políticas adotadas visavam combater a desigualdade social, racial e de gênero, além de promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados. As ações afirmativas nas IES, no mercado de trabalho e nas iniciativas de

redução da pobreza e desigualdade tiveram impactos positivos e significativos na sociedade brasileira, ampliando oportunidades, promovendo a mobilidade social e fortalecendo a coesão social.

É importante reconhecer que, embora o governo Lula não tenha alcançado as expectativas para uma implementação mais abrangente de políticas efetivas na área das ações afirmativas, as lutas sociais persistiram na defesa da educação pública superior, o que, posteriormente, resultaria em frutos mais expressivos na gestão federal seguinte.

Para propor uma primeira comparação, tanto Lula quanto FHC permaneceram apenas no terreno das ideias e na defesa ideológica de seus governos, sem, de fato, implementar políticas de ações afirmativas significativas que pudessem contribuir para a diminuição do preconceito e da discriminação racial.

### 2. 2. 3 Governo Dilma Rousseff

O governo da presidenta Dilma Rousseff (2011 - 2016) pode ser visto como uma continuidade do governo Lula, uma vez que ela é membro do Partido dos Trabalhadores (PT) e mantém uma estreita relação com o ex-presidente. Durante seu mandato, Dilma conseguiu promover avanços significativos na implementação das políticas que foram discutidas e iniciadas anteriormente, destacando-se a aprovação da Lei 12.711/2012, que estabelece a obrigatoriedade de ações afirmativas para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nas IES federais.

No contexto da discussão sobre a implementação e aprovação dessa política, surgiu um embate jurídico relativo à sua constitucionalidade, por meio da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF, nº 186, movida pelo Partido Democrata. A alegação era de que essa política infringia preceitos fundamentais da Constituição Federal de 1988.

O Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgar a ação improcedente por unanimidade, destacou que as ações afirmativas não se restringem apenas a cotas raciais, indígenas ou para pessoas com deficiência, mas também permitem a criação de outras políticas de ação afirmativa de forma temporária e direcionadas a grupos sociais específicos, sem contrariar os princípios fundamentais da Constituição, conforme registrado no acórdão do STF:

Não contraria - ao contrário, prestigia - o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado

lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares. ADPF 186, Relator(a): Min. RICARDO LEWANDOWSKI, Tribunal Pleno, julgado em 26/04/2012, ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-205 DIVUL 17- 10-2014 PUBLIC 20-10-2014). (Sipac/UFMA, 2017 p. 63).

Assim, é possível perceber uma postura favorável do STF em relação à constitucionalidade das políticas de ações afirmativas, sustentada, em grande parte, no princípio da isonomia e/ou igualdade. Nesse cenário, durante a administração da presidente Dilma Rousseff e após intensos anos de debate sobre a necessidade de integrar pretos e pardos no ensino superior público, sancionou a Lei 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas. Esta lei estabelece a reserva de 50% das vagas nas IES e nos institutos federais de educação para estudantes que tenham concluído integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo também percentuais específicos para pretos, pardos, indígenas, e após a atualização, quilombolas, em proporção à população de cada estado.

Esse movimento é de grande relevância, pois, antes da mobilização e discussão promovidas pelos movimentos sociais negros, não havia um debate robusto sobre a implementação de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior. É importante ressaltar que, mesmo na ausência de uma regulamentação federal sobre ações afirmativas durante o governo Lula, as IES, dotadas de autonomia universitária, começaram a implementar suas próprias políticas voltadas à promoção de oportunidades iguais no acesso à educação superior. Isso gerou uma pressão sobre as instituições e o governo para que se discutisse uma regulamentação em nível nacional, levando em conta a vasta diversidade étnica e social do nosso país.

Diante disso, o cenário das ações afirmativas evoluiu de maneira acelerada durante o governo Dilma, especialmente após o reconhecimento de sua constitucionalidade pelo STF e a sanção da Lei 12.711/2012. Essa legislação possibilitou que as IES ampliassem seus critérios de admissão e diversificassem seus públicos beneficiários, incluindo a adoção de critérios de bonificação regional.

É evidente que a lei de cotas representa um avanço na democratização do ensino superior, especialmente no que tange ao acesso de minorias sociais que, historicamente, foram excluídas do direito à educação. Contudo, é fundamental reconhecer as políticas sociais dos governos petistas, notadamente as ações afirmativas na esfera educacional, sem desconsiderar

a necessidade de aprimorar as especificidades dessas políticas, como no caso das bonificações regionais.

Outra medida significativa no campo das ações afirmativas durante o governo Dilma foi a Lei 12.990/2014, que teve como objetivo central estabelecer a reserva de vagas para pessoas com deficiência e para candidatos negros e pardos nos concursos públicos. Essa lei “reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União” (Brasil, 2014).

Essa legislação representou um passo significativo no enfrentamento da discriminação e na promoção da diversidade e inclusão no setor público brasileiro. A Lei de Cotas no Serviço Público fundamentou-se no princípio constitucional da igualdade de oportunidades e no direito fundamental ao trabalho, buscando corrigir desigualdades históricas e estruturais presentes na sociedade brasileira e promovendo a inclusão de grupos historicamente marginalizados e sub-representados.

É indiscutível que a política de ações afirmativas durante o governo Dilma Rousseff foi um marco crucial na luta pela equidade e justiça social no Brasil. As medidas implementadas contribuíram para aumentar o acesso à educação, ao emprego e à moradia para grupos que foram historicamente marginalizados. Apesar dos desafios e críticas enfrentados, o legado das ações afirmativas durante a gestão Dilma permanece significativo na promoção da diversidade, inclusão e igualdade de oportunidades no país.

#### 2. 2. 4. Governo Michel Temer e Jair Bolsonaro

O governo de Michel Temer (2016 - 2018) e o de Jair Bolsonaro (2019 - 2022) são analisados em conjunto, pois este período foi marcado por uma desconstrução das políticas sociais relacionadas aos direitos humanos, igualdade racial e igualdade de gênero. Consequentemente, houve uma descontinuidade e um enfraquecimento dos debates acerca das políticas de ações afirmativas.

Com o impeachment da presidente Dilma em 2016, Temer, ao assumir a presidência, descontinuou várias iniciativas sociais no combate à discriminação e ações afirmativas que haviam sido desenvolvidas ao longo dos quatro mandatos do Partido dos Trabalhadores. Dentre essas iniciativas, destaca-se o desmantelamento do Ministério do Desenvolvimento Agrário, o qual impactou diretamente políticas voltadas à promoção da igualdade racial.

Ademais, surgiram questionamentos sobre a composição do governo de Michel Temer, que era predominantemente formado por homens brancos, uma configuração que também esteve presente nos governos de Lula e Dilma. Essa falta de representatividade foi vista como um sinal de desinteresse nas políticas de ações afirmativas e na promoção da diversidade e igualdade de gênero.

Outro movimento que resultou na descontinuidade das políticas voltadas para pretos, pardos e ações afirmativas foi a diminuição da presença de embaixadas brasileiras na África e na América Latina. Tal medida causa estranheza, pois é altamente conflituosa em termos raciais e contraria as iniciativas de ampliação do debate iniciadas nos governos Lula e Dilma, que buscavam valorizar as culturas africanas e latino-americanas. Assim, a política de desmonte iniciada no governo Temer teve como efeito a embranquecimento do governo e a diminuição da diversidade social, evidenciada pela formação de uma equipe ministerial composta apenas por homens brancos e pela extinção da Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Nesse contexto, um dos principais pontos de discussão foi a reforma do ensino médio, implementada durante o governo Temer por meio de uma medida provisória. Essa reforma flexibilizou o currículo escolar, permitindo que os estudantes escolhessem itinerários de estudo específicos. No entanto, surgiram críticas de que essa mudança poderia dificultar o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados, pois poderia reduzir a oferta de disciplinas obrigatórias voltadas à diversidade e ao combate ao racismo.

Outro aspecto relevante foi a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, conhecida como PEC do Teto de Gastos. Essa medida estabeleceu um limite para os gastos públicos, impactando áreas como educação e saúde. Muitos argumentaram que essa proposta poderia ter efeitos negativos sobre as políticas de ações afirmativas, uma vez que poderia reduzir os investimentos nesses setores e, conseqüentemente, diminuir as oportunidades e recursos destinados aos grupos historicamente desfavorecidos, o que de fato ocorreu.

É fundamental destacar que as ações afirmativas são políticas complexas e sujeitas a debates e revisões em diferentes governos. Embora o governo de Michel Temer tenha gerado controvérsias e questionamentos em relação às ações afirmativas, não houve uma descontinuidade total dessas políticas, mas sim uma série de mudanças e decisões que impactaram sua implementação e fortalecimento.

Já no governo do presidente Jair Bolsonaro, observou-se uma mudança significativa na postura em relação às ações afirmativas. Desde o início de seu mandato, ele expressou

críticas e resistência a essas políticas, alegando que promovem uma suposta "vitimização" e "racismo reverso". Assim, assistimos a um embate constante contra o campo e instituições educacionais que defendem as ações afirmativas, como as IES.

Uma das primeiras iniciativas do governo Bolsonaro foi transferir a responsabilidade pela demarcação de terras indígenas para o Ministério da Agricultura, retirando-a da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa mudança gerou apreensão entre comunidades indígenas e organizações de direitos humanos, pois poderia enfraquecer a proteção e a garantia dos direitos territoriais desses povos originários.

Além disso, o governo Bolsonaro manifestou resistência em relação às cotas raciais em IES e concursos públicos, questionando sua efetividade e defendendo critérios exclusivamente meritocráticos. Houve tentativas, por exemplo, de revogação da Lei de Cotas no ensino superior, que reserva vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas. O ministro da Educação à época, Abraham Weintraub, ao deixar o cargo, revogou as políticas de cotas nos programas de pós-graduação em todas as IES públicas brasileiras (Moreira & Saldanha, 2020). Essa ação pode ser considerada uma das mais agressivas do governo Bolsonaro, especialmente considerando o discurso enfaticamente racista, sexista, misógino, homofóbico e, conseqüentemente, contrário às ações afirmativas.

Em continuidade, logo ao assumir, o ex-ministro da Educação (MEC), Ricardo Vélez Rodríguez, indicado por Olavo de Carvalho, decidiu extinguir a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e dissolver a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta última era responsável por desenvolver e implementar programas e políticas voltadas para a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, refletindo uma mudança significativa nas diretrizes e prioridades do MEC sob a gestão bolsonarista.

Outro ponto de descontinuidade foi a redução de recursos destinados a programas e políticas de promoção da igualdade racial e de gênero, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Políticas para Mulheres. Essas reduções orçamentárias podem comprometer a implementação e a manutenção de ações afirmativas nessas áreas.

Porém, é evidente o interesse do governo em desmantelar a educação pública no Brasil,

especialmente no ensino superior, onde já havia discussões sobre a privatização do ensino, censura de conteúdos programáticos, interferência na nomeação de reitores pelo presidente, além de cortes de investimentos para as IES (Lusa et al., 2019). Essa tentativa de deslegitimar as instituições públicas de ensino superior faz parte de um plano neoliberal de sucateamento das IES, com uma perspectiva de privatização.

Um exemplo dessa estratégia é a proposta de implementação do programa “Future-se”, que visava criar mecanismos para privatizar espaços nas IES federais. Entre outras ações, o projeto sugeria a venda dos nomes dos campi e de outros prédios das IES para empresas privadas, semelhante ao que ocorre com os estádios.

Portanto, foi nesse contexto de descontinuidade das políticas educacionais voltadas para as minorias, ataques às IES públicas, redução de investimentos na educação e desmonte das políticas de ações afirmativas que se desenrolaram os governos de Temer e Bolsonaro, sendo este último especialmente marcado pela truculência de uma extrema direita e pelo não reconhecimento das diversidades que compõem o povo brasileiro.

### **2.3. Aproximação dos conceitos de acesso e permanência no ensino superior**

Fruto desse contexto do ensino superior em que nos encontramos, é crucial ponderar sobre as repercussões que envolvem o ingresso e a permanência nesse nível de educação por meio de ações afirmativas. Para isso, é fundamental revisitarmos o conceito de repercussões e como elas emergem da política de bonificação regional, entendidas como resultados de um ato político, que podem ter natureza positiva ou negativa, direta ou indireta, esperada ou inesperada. Assim, as repercussões podem ser analisadas sob diversos ângulos, como justiça social, diminuição das desigualdades regionais, desempenho acadêmico, tensões meritocráticas, entre outros.

Sob a ótica da justiça social, a bonificação regional almeja promover uma maior equidade no acesso ao ensino superior ao favorecer estudantes provenientes de regiões com menor desenvolvimento econômico e infraestrutura educacional. Isso pode, em certa medida, corrigir as disparidades regionais, ampliando as oportunidades de ingresso para aqueles que enfrentam desvantagens estruturais. A inclusão desses estudantes representa uma forma de justiça social, ao democratizar o acesso à universidade e aproximar o ensino superior de populações historicamente marginalizadas.

Simultaneamente, ao priorizar estudantes de áreas menos favorecidas, a bonificação regional pode contribuir para a diminuição da concentração de estudantes provenientes das regiões mais desenvolvidas nas universidades públicas. Isso pode impulsionar o desenvolvimento de regiões periféricas, uma vez que estudantes dessas áreas obtêm formação superior e, conseqüentemente, tendem a permanecer em suas localidades de origem, agregando conhecimento e promovendo o crescimento econômico e social.

Embora a bonificação regional amplie as chances de ingresso de estudantes em desvantagem, ela não necessariamente elimina as desigualdades e dificuldades provenientes da educação básica. Estudantes oriundos de regiões com deficiências educacionais podem encontrar maiores obstáculos para acompanhar o conteúdo acadêmico em comparação a seus colegas de regiões mais favorecidas. Isso pode gerar desafios na adaptação, integração e permanência desses estudantes no ambiente universitário, exigindo políticas complementares de apoio e retenção.

Outra repercussão relevante diz respeito ao possível embate com a ideia de meritocracia, uma vez que a bonificação regional modifica os critérios de seleção, permitindo o ingresso de estudantes que, em certas situações, poderiam ter obtido pontuações inferiores às de outras regiões. Esse aspecto pode suscitar críticas de grupos que sustentam que o desempenho nos exames deveria ser o único critério de seleção, desconsiderando o contexto socioeconômico dos candidatos.

Além disso, é essencial observar que a maioria dos beneficiários da política de bonificação regional da UFMA provém de tradicionais escolas particulares maranhenses, o que gera uma dicotomia: enquanto a bonificação favorece estudantes de regiões com menor acesso educacional, ela também intensifica as desigualdades ao privilegiar aqueles que, evidentemente, dispõem de maior capital econômico, cultural e social em comparação aos estudantes da escola pública, que enfrentam maiores dificuldades para acessar esses recursos. Dessa forma, a política de bonificação regional implica avanços em justiça social e na redução das desigualdades regionais, mas também pode trazer desafios no que se refere ao acompanhamento acadêmico, à aceitação dos critérios de ingresso e à sua operacionalização como ação afirmativa.

Entretanto, essa análise, em uma primeira instância, busca dialogar, entre outras, com as obras de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ampliando as discussões sobre as desigualdades no acesso às instituições de ensino superior. Segundo os estudiosos, essa reflexão é essencial, pois aborda a produção da desigualdade pelo sistema escolar e, a partir da análise

da relação dos universitários com a vida intelectual e seu percurso nas IES, levanta questionamentos que podem ser utilizados como reflexão sobre a representatividade no ensino superior.

Basta constatar e lastimar a desigual representação das diferentes classes sociais no ensino superior para estar quite, de uma vez por todas, com as desigualdades diante da escola? Quando se diz e se rediz que há apenas 6% de filhos de operários no ensino superior, é para chegar à conclusão de que o meio estudantil é meio burguês? Ou então, substituindo o fato pelo protesto contra o fato, não se faz esforço, frequentemente com sucesso, para persuadir-se de que um grupo capaz de protestar contra seu próprio privilégio não é um grupo privilegiado? (Bourdieu; Passeron, p. 16, 2018).

Dentro dessa perspectiva, há uma concepção na sociedade de que a entrada na vida universitária se dá pelo princípio da meritocracia. Este conceito representa uma forma de reconhecimento do indivíduo que construiu sua própria estrada e, por meio dela, conquistou seu espaço na esfera acadêmica. Contudo, essa jornada não é tão direta e clara, pois, conforme apontam os estudiosos, existe uma série de fatores interligados ao processo de acesso ao ensino superior, que se relacionam aos capitais econômico, cultural e social.

Diante disso, o que se observa é que, de maneira recorrente (sem que isso limite a discussão), percebe-se que os indivíduos que ingressam no ensino superior, especialmente em cursos com alta demanda, possuem um capital cultural mais robusto em comparação àqueles que optam por outras áreas. Essa diferença está diretamente ligada ao questionamento levantado pelos autores sobre a questão do pertencimento social. Sobre esse tema, os autores discutem:

Sem dúvida, no nível do ensino superior a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas. Ainda seria preciso observar que a parcela de estudantes originários das diversas classes reflete apenas incompletamente a desigualdade escolar, as categorias sociais mais representadas no ensino superior sendo ao mesmo tempo as menos representadas na população ativa. Um cálculo aproximado das chances de acesso à universidade segundo a profissão do pai indica que em cem elas são inferiores a um para os filhos de assalariados agrícolas, quase setenta para filhos de industriais e mais de oitenta para os filhos de membros de profissões liberais. Essa estatística mostra evidentemente que o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se vai em direção às classes mais desfavorecidas. (Bourdieu; Passeron, p. 16, 2018)

Conforme os autores exploram, na essência desse contexto de pertencimento, reside um arquétipo que pode ser compreendido através da sua origem social. Os teóricos destacam que um indivíduo que atinge o nível superior apresenta determinados traços que emergem de uma conduta cultural e social. Não se trata apenas da dimensão econômica que exerce influência, mas também da conjuntura cultural e social à qual esses indivíduos estão expostos, que integra seu processo formativo. Por isso, faz-se necessário debater tais questões.

Bourdieu e Passeron (2018) argumentam que a desigualdade de acesso e representatividade está profundamente entrelaçada à distribuição desigual do capital econômico e cultural na sociedade. Indivíduos pertencentes a classes sociais privilegiadas têm uma probabilidade maior de possuir um capital cultural mais robusto, uma vez que têm acesso a recursos materiais, educacionais e culturais. Assim, é evidente que esse contexto confere uma vantagem significativa nos mecanismos de acesso à educação superior.

Por outro lado, os autores também enfatizam o papel das instituições educacionais na reprodução das desigualdades sociais, uma vez que as instituições de ensino superior tendem a valorizar certas formas de conhecimento e habilidades que são mais prevalentes entre as classes sociais mais favorecidas, como é o caso dos cursos de alta demanda. Isso gera um viés que prejudica as minorias no que tange ao acesso aos espaços privilegiados de decisão e poder.

Essa discussão nos permite refletir sobre o acesso e a permanência no ensino superior. Bourdieu (1998) introduz o conceito de acesso como um conjunto de oportunidades e recursos disponíveis para os indivíduos na sociedade, defendendo que esse acesso não é distribuído de maneira equitativa, mas sim influenciado por diferentes formas de capital social, cultural e econômico, já aqui abordadas. Esses distintos tipos de capital desempenham um papel fundamental na determinação do acesso dos indivíduos a oportunidades educacionais, ao emprego e a outros domínios de poder, como o campo político. Segundo Bourdieu, são aqueles indivíduos que detêm maior capital que terão mais chances de alcançar posições privilegiadas na sociedade; em contrapartida, os que possuem menor capital enfrentarão maiores desafios para acessar esses espaços privilegiados, como o acadêmico e os cursos de alta demanda. Dessa forma, as IES podem atuar como mecanismos de reprodução social, perpetuando desigualdades e privilegiando determinados grupos em detrimento de outros.

É nesse entrelaçamento que o pesquisador Dias Sobrinho (2010) afirma que a democratização do acesso ao ensino superior, apenas por meio da ampliação do número de vagas, não se revela efetiva. É imprescindível proporcionar à população de classes populares e

minorias direitos, meios e garantias para uma educação de qualidade, além de assegurar a permanência no ensino superior.

É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. Porém, a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da “democratização” da educação superior, como veremos principalmente ao tratarmos dos temas do valor público, da qualidade social e da pertinência. (Dias Sobrinho, p. 1226, 2010).

A partir da perspectiva apresentada pelo autor, o acesso ao ensino superior, sob a ótica da democratização, é moldado por uma série de fatores. É imprescindível que se busque assegurar que todos os indivíduos, sem distinção de origem socioeconômica, gênero, etnia ou outros elementos, tenham a oportunidade de ingressar nas universidades. A democratização, por sua vez, está intrinsecamente ligada à promoção de um ensino superior mais inclusivo e equitativo. Isso requer a criação de oportunidades para uma educação de qualidade e a implementação de condições que possibilitem a diferentes grupos sociais um acesso justo ao saber. Ademais, a democratização envolve a participação ativa dos estudantes, a promoção da igualdade de gênero e a mitigação das desigualdades socioeconômicas no que tange ao acesso e à conclusão dos estudos superiores. Assim, o acesso e a permanência no ensino superior mantêm uma relação dinâmica dentro de um campo de intersecção, conforme afirmam Silva e Veloso (2010):

A permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso na proporção do crescimento quantitativo [...] e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade). De igual forma, poder-se-ia mencionar outros fenômenos distintos, mas a eles articulados, como financiamento e evasão. Tais afirmações convergem para a afirmação de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada (Silva; Veloso, 2010, p. 222).

É nesse cenário que o acesso ao ensino superior, ao longo da história, tem sido permeado por desigualdades. Essas disparidades podem ser associadas a fatores como condição socioeconômica, raça, gênero, etnia e outras diversidades que representam minorias sociais. Por outro lado, a permanência no ambiente acadêmico está intrinsecamente ligada à capacidade dos estudantes de se adaptarem à vida universitária e de concluírem seus cursos com qualidade e igualdade de oportunidades. Assim, essa permanência se relaciona a diversos fatores que impactam diretamente a evasão<sup>9</sup>, frequentemente motivada por problemas financeiros, dificuldades acadêmicas, falta de suporte familiar e adaptação à vida universitária. Portanto, é importante discutir essas implicações que fazem parte do campo universitário e que ambientam as pautas das ações afirmativas.

Dentro da perspectiva das abordagens teóricas de Bourdieu, é possível estabelecer conexões com as configurações sociais que ainda preservam as estruturas da época de suas análises, especificamente na década de 60 na França. Assim, torna-se fundamental examinar o contexto em que essas dimensões teóricas foram formuladas, especialmente no que diz respeito à sociologia universitária que Bourdieu estudou. Segundo os acadêmicos brasileiros Claudio e Maria (2015), ao analisarem a obra de Bourdieu, constatam que as discussões sobre acesso e permanência no ensino superior trazem à tona uma associação entre as estruturas sociais e suas configurações, revelando implicações que exigem investigações na intersecção desse acesso e da permanência na educação superior.

De acordo com os autores, os conceitos desenvolvidos por Bourdieu e Passeron surgem como uma contraposição ao existencialismo, sugerindo uma abordagem que considera as existências estruturadas por filiações. Para esses estudiosos brasileiros, os sociólogos não veem a existência como um fato finalizado, mas sim como um ser que é moldado por sua estrutura social e cultural, a qual pode ser observada de maneira mais aprofundada. Dessa forma:

---

<sup>9</sup> 1) Evasão de curso seria aquela que ocorre quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; 2) evasão da instituição seria quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado; e 3) evasão do sistema aconteceria quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Tratada como abandono dos estudos, exclusão. Sempre deve ser tratada no contexto da avaliação institucional, nem sempre a evasão é desperdício. Já a migração entre cursos é tratada por mobilidade. Evasão do curso, quando se abandona o curso sem sua conclusão e a evasão do sistema, quando o abandono se refere ao sistema universitário (Coimbra et al, 2021).

Dedica-se a analisar sistematicamente as diferentes maneiras por meio das quais a origem social influencia no acesso dos indivíduos ao ensino superior e nas trajetórias dos mesmos no interior desse nível de ensino. Os autores chamam a atenção inicialmente para a representação desigual das diferentes categorias sociais no ensino superior. As chances de se chegar a esse nível de ensino na França variavam de menos de 5% para as categorias mais desfavorecidas (1%, no caso dos trabalhadores agrícolas) a cerca de 70% para os filhos de profissionais liberais. Os autores salientam, como resultado dessas diferenças nas oportunidades de acesso, que as categorias mais representadas no Ensino Superior eram justamente as menos representadas na população em geral (Nogueira; Nogueira, p. 51, 2015).

À medida que se aprofunda a análise, os estudiosos refletem sobre as diversas maneiras pelas quais a origem social do indivíduo impacta tanto sua entrada no ensino superior quanto sua permanência e possível conclusão dessa etapa. Os autores, embasados em suas pesquisas, concluem que a participação nesse nível educativo é mediada pela estrutura social à qual o indivíduo pertence. Como já mencionado, o acesso é predominantemente dominado por grupos mais privilegiados socialmente.

Ademais, a teoria de Bourdieu se mostra essencial para compreendermos os mecanismos que perpetuam as desigualdades presentes na sociedade atual. Bourdieu defendia que as classes hegemônicas utilizam sua posição de poder para impor sua visão de mundo e legitimar suas formas culturais como superiores. Isso acontece por meio da imposição de normas, valores e símbolos que favorecem os grupos dominantes, enquanto marginalizam e excluem aqueles que não se encaixam nesses padrões, impactando diretamente o acesso e a permanência no ensino superior contemporâneo.

É possível perceber como o capital econômico continua a moldar a posição social e as oportunidades disponíveis às pessoas. Aqueles que têm acesso a recursos culturais privilegiados, como uma educação de qualidade, redes sociais influentes e contato com formas culturais valorizadas, encontram-se em melhores condições de alcançar posições de poder e sucesso social. Essa desigualdade no capital econômico perpetua as divisões e hierarquias sociais.

Sob essa perspectiva, é pertinente apresentarmos dados sociais atualizados sobre o cenário formativo do Ensino Médio, que trazem implicações diretas para o ingresso e a permanência no ensino superior. De acordo com a Organização Não Governamental ‘Todos Pela Educação’, e com base nos dados do IBGE de 2012 a 2022, observa-se uma discrepância significativa ao comparar os jovens pretos, pardos e brancos em relação ao acesso e à conclusão do Ensino Médio.

Hoje, os indicadores para os jovens pretos e pardos são os mesmos que os brancos possuíam há uma década: para pretos e pardos, a taxa de matrículas no Ensino Médio entre jovens de 15 a 17 anos e a parcela de jovens de 19 anos que já haviam completado o Ensino Médio, em 2022, alcançaram as porcentagens vistas entre jovens brancos há 10 anos, em 2012. Ou seja, enquanto 72,3% dos jovens pretos e 73,5% dos pardos hoje estão no Ensino Médio, 73% dos brancos estavam matriculados em 2012. Já em relação ao encerramento da etapa, 61% dos jovens pretos e 62,4% dos pardos de 19 anos a tinham concluído em 2022, porcentagem próxima a que brancos alcançaram em 2012: 62%. A desigualdade não diz respeito às capacidades de pessoas negras<sup>3</sup>. Os números revelam o resultado de um ciclo de exclusão desse grupo sub-representado que, no contexto educacional, também é determinado por décadas de ausência de uma Educação para equidade das relações étnico-raciais. (Ong, todos pela educação, 2023 p. 3-4).

Frente aos dados apresentados pela ONG, é evidente a continuidade dos processos que reproduzem desigualdades em nossos dias, manifestando-se nas representações midiáticas que reforçam estereótipos e preconceitos, nas estruturas de poder que definem o acesso a recursos e oportunidades, e nas instituições que perpetuam disparidades de classe, gênero, raça e outras formas de diferenciação social. Essas estruturas carregam implicações herdadas desde a educação básica, como ilustrado no exemplo anterior, refletindo-se no ensino superior de maneiras semelhantes. Assim, Bourdieu nos proporciona uma compreensão mais profunda das estruturas de poder e das desigualdades sociais que permeiam a sociedade contemporânea, abrangendo diversos campos, inclusive o do ensino superior. Nesse sentido, a teoria bourdiesiana se mantém relevante para a análise das dinâmicas sociais e das formas de resistência e transformação que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, além de se relacionar com a aproximação de acesso e permanência na educação, especialmente no nível superior.

Ao examinarmos os indicadores sociais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2019, observamos que o percentual de ingressantes pretos e pardos no ensino superior público brasileiro apresentava um crescimento. Entre 2010 e 2019, houve um aumento significativo na representação desses grupos nas IES públicas, muito em virtude da Lei de Cotas.

Em 2010, o percentual de ingressantes pretos e pardos nas instituições públicas de ensino superior no Brasil girava em torno de 47,2%. Já em 2019, esse índice subiu para aproximadamente 50,3%. Esse crescimento reflete as políticas de ação afirmativa implementadas pelo governo brasileiro e pelas próprias instituições de ensino, que visam

promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para esses grupos historicamente sub-representados.

Ainda segundo o IBGE, em 2022, apesar do aumento da população de pretos e pardos no Brasil, que atingiu 56,1%, esses grupos ocupavam apenas 48,3% das vagas universitárias em instituições públicas e privadas. Os dados mostram uma tendência de afastamento de estudantes negros no Enem.

Embora tenhamos visto uma trajetória de crescimento de pretos e pardos no ensino superior até 2019, torna-se imprescindível analisar as implicações da diminuição desse acesso e investigar por que cursos de alta demanda continuam a ser predominantemente ocupados por estudantes provenientes de famílias com maior capital econômico.

É nesse cenário que as consequências do aumento de ingressantes pretos e pardos, juntamente com as políticas de bonificação regional, se tornam um campo interessante para observar como a dinâmica da aplicação da ação afirmativa se configura e quais implicações a política de bonificação regional traz para a reconfiguração do público ingressante nos cursos de alta demanda nas IES públicas. Assim, analisar os indicadores dos ingressantes do curso de Medicina na UFMA, que optaram por ingressar via bonificação regional, apresenta uma contribuição significativa para o debate sobre as ações afirmativas e seus objetivos.

#### **2. 4. Aproximações e conceitos de bonificação regional**

Para uma melhor compreensão da bonificação regional, é fundamental que entendamos o conceito e a forma como essa ação afirmativa se manifesta no âmbito do ensino superior. Assim, a bonificação se revela como uma estratégia significativa, especialmente em cenários sociais marcados por acentuadas desigualdades econômicas e sociais entre diversas regiões. Esta política tem como objetivo fomentar a equidade no acesso à educação superior, levando em conta as disparidades regionais.

A bonificação regional consiste em um acréscimo percentual aplicado à nota do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, sendo que as instituições de ensino superior possuem a liberdade de estabelecer essa porcentagem e definir os critérios, além do critério regional, para a concessão dessa bonificação.

É importante notar que os públicos-alvo das políticas de ações afirmativas apresentam diversidades que variam de uma região a outra, de acordo com suas particularidades sociais. Por essa razão, as políticas de bonificação regional se diferem em relação aos critérios de

concessão, entre as instituições que implementaram ou ainda utilizam essa política, apresentando variações nos requisitos e nos percentuais de bonificação do ENEM, como pode ser observado na tabela a seguir.

**Tabela 03:** Bonificação e requisitos em outras IES

Universidade	Requisito	Porcentagem da Bonificação
UFPA	Candidatos que tenham cursado todo o ensino médio em um ou mais dos seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins	10%
UFAL	Comprovar que estudou os três anos do ensino médio em escola(s) situada(s) em: Mesorregião do Sertão Alagoano; Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Penedo e Microrregião Serrana dos Quilombos.	10%
UNIPAMPA	Terão direito ao argumento de inclusão regional os candidatos que tiverem cursado todo o ensino médio em escolas regulares e presenciais dos municípios de Alegrete-RS, Bagé-RS, Caçapava do Sul-RS, Dom Pedrito RS, Itaqui-RS, Jaguarão-RS, Santana do Livramento-RS, São Borja-RS, São Gabriel-RS, Uruguaiana-RS, Barra do Quaraí-RS, Quaraí-RS, Maçambará-RS, Manoel Viana-RS, Rosário do Sul-RS e Santa Margarida do Sul-RS. Este instrumento de inclusão regional aplica-se ao Curso de Medicina.	20%
UFAM	Os candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições de ensino situadas no Estado do Amazonas terão direito ao acréscimo de uma Bonificação Estadual (BE) às notas que obtiverem no ENEM a cada ano.	Definida por média aritmética
UNCISAL	Para estudantes que estudaram os últimos quatro anos do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e os três anos do ensino médio (do 1º ao 3º ano) em escolas do Estado de Alagoas.	20%
UFOB	Devem obrigatoriamente ter cursado e concluído todo o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes até 150 (cento e cinquenta) quilômetros dos campi da UFOB, comprovado pelo Histórico Escolar.	20%

**Fonte:** Santos; Guzman; Bianchini (2023).

Ao analisar a tabela acima, podemos observar diversidades regionais que fundamentam a constitucionalidade das ações afirmativas, questionada através da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, do Supremo Tribunal Federal (STF). No entanto, o STF afirma que as políticas de ações afirmativas não se limitam às cotas raciais, indígenas ou para portadores de deficiências, mas permite a implementação de outras políticas de ação afirmativa de maneira temporária e para grupos sociais específicos, conforme o documento do acórdão do STF.

Não contraria - ao contrário, prestigia - o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares. ADPF 186, Relator(a): Min. RICARDO LEWANDOWSKI, Tribunal Pleno, julgado em 26/04/2012, ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-205 DIVUL 17- 10-2014 PUBLIC 20-10-2014. (Ufma, 2017, p. 66).

Assim, verifica-se uma postura favorável do Supremo em relação à constitucionalidade das políticas de ações afirmativas, sustentada predominantemente no princípio da isonomia e/ou igualdade. Nesse sentido, a UFMA justificou a legitimidade de sua proposta de política de bonificação, embora esta tenha enfrentado questionamentos após sua implementação, operando em um cenário de judicialização. Inicialmente, a proposta previa a concessão de 20% de bonificação na nota do Enem para estudantes que completaram o 9º ano do ensino fundamental e o Ensino Médio em instituições maranhenses, desde que optassem por concorrer na modalidade de ampla concorrência.

Ademais, a consideração das particularidades regionais para estabelecer os critérios de concessão da bonificação regional é fundamental, pois leva em conta as características sociais locais, reconhecendo a diversidade social e regional. Isso fortalece o princípio constitucional da autonomia das IES para definir tais critérios de acordo com o contexto social em que se inserem. Portanto, é essencial que analisemos o que cada universidade apresenta por meio de suas resoluções e editais, enquanto política institucional de bonificação regional, atenta às suas particularidades e especificidades econômicas, culturais e sociais.

#### 2.4.1 Bonificação Regional na Universidade Federal do Pará - UFPA

A UFPA estabeleceu a implementação da bonificação regional por meio da Resolução Consepe nº 4.960<sup>10</sup> e do edital nº 03/2017, que regulamentou o Processo Seletivo de 2017, sob a responsabilidade do Centro de Processos Seletivos da Universidade Federal do Pará (Ceps/UFPA). Apenas puderam participar do PS UFPA 2017 os candidatos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2016. As vagas oferecidas foram destinadas a candidatos que concluíram o ensino médio ou equivalente, com o preenchimento baseado nos resultados obtidos no Enem 2016.

Foi concedido um acréscimo de 10% aos candidatos que completaram todo o ensino médio em um ou mais dos seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Em contrapartida, a universidade não levou em consideração a relação de proximidade geográfica com o Maranhão, nem o constante intercâmbio econômico, cultural e social entre esses estados, ignorando o fato de que parte do Maranhão pertence à Amazônia legal e mantém uma estreita conexão cultural com o norte.

Devemos considerar o acréscimo de 10% concedido a candidatos provenientes de estados da região norte como uma medida relevante de valorização regional, estimulando a participação de estudantes dessas áreas e reconhecendo as desigualdades educacionais existentes entre as diversas regiões do Brasil. Essa ação busca mitigar o desequilíbrio regional, favorecendo a inclusão de estudantes que enfrentam desafios educacionais e socioeconômicos mais significativos; sob uma perspectiva bourdiesiana, esses estudantes enfrentam obstáculos adicionais para acessar o campo da educação superior, que, apesar dos progressos, ainda se configura como um espaço social privilegiado, especialmente no que diz respeito aos cursos de alta demanda.

Essas políticas, em conjunto, evidenciam um esforço da UFPA em promover um processo seletivo mais inclusivo e justo, alinhado com as diretrizes nacionais de acesso ao ensino superior e atento às necessidades regionais. Atualmente, a política de bonificação regional da UFPA permanece em vigor; conforme o Edital nº 05/2024, o estudante que tiver cursado o ensino médio integralmente em escola pública ou privada, em um ou mais dos estados da Região Norte, a saber: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, receberá um bônus de 10% sobre a nota do ENEM 2024. Além disso, também serão

---

<sup>10</sup> Mantem o ENEM como única fase e a bonificação de 10% nos Processos Seletivos para ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal.

beneficiados com o bônus de 10% os estudantes que concluíram o ensino médio por meio de exames de proficiência, devendo o estudante comprovar na habilitação ao vínculo institucional que residiu em um dos estados da Região Norte nos últimos 03 (três) anos (período de 04 de outubro de 2021 a 04 de outubro de 2024).

#### 2.4.2 Bonificação Regional na Universidade Federal de Alagoas - UFAL

A decisão sobre a implementação da bonificação regional na UFAL foi formalizada pela Resolução CONSUNI nº 22/2015<sup>11</sup>, que introduziu a bonificação regional com base em critérios específicos. De acordo com a Resolução, foi definido um critério de inclusão regional com a finalidade de promover o acesso à UFAL para candidatos provenientes das áreas adjacentes aos locais onde os cursos de graduação da instituição são oferecidos, especialmente nos campi universitários fora da sede. No entanto, esse critério de inclusão regional não foi aplicado aos cursos de graduação disponíveis no Campus Universitário Reitor Aristóteles Calazans Simões, que disponibilizava vagas para os municípios de Maceió e Rio Largo.

O critério de inclusão regional previa um incremento de 10% na nota final do ENEM, calculada a partir de uma média ponderada das provas objetivas e da redação, conforme estipulado no termo de adesão do SISU ou em qualquer outro processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação. Esse aumento tinha um efeito meramente classificatório, não sendo considerado para critérios eliminatórios.

Assim, o direito ao critério de inclusão regional foi concedido a candidatos que completaram integralmente o ensino médio em instituições regulares e presenciais localizadas em municípios do Estado de Alagoas, distribuídos em mesorregiões e microrregiões, ao contrário da UFPA, que estendeu essa política a todos os estados da região norte. Na Mesorregião do Sertão Alagoano, estão cidades como Delmiro Gouveia, Piranhas e Santana do Ipanema; na Mesorregião do Agreste Alagoano, abrangendo municípios como Arapiraca, Palmeira dos Índios e Lagoa da Canoa; na Microrregião de Penedo, que inclui Penedo e Piaçabuçu; e na Microrregião Serrana dos Quilombos, que compreende localidades como União dos Palmares e Viçosa.

---

<sup>11</sup> Estabelece o critério de inclusão regional aos candidatos dos cursos de graduação ofertados nos campi universitários da UFAL no interior do estado de Alagoas. Considerando que a UFAL no início do processo de interiorização, quando da implantação do Campus Universitário de Arapiraca em 2006 e do Campus Universitário do Sertão em 2010, garantiu um acréscimo de 10% (dez por cento) na média final dos processos seletivos para ingresso de estudantes do interior do Estado de Alagoas.

De acordo com a Resolução nº 22/2015, a concessão do benefício estava condicionada à comprovação, no momento da matrícula, de que o candidato preenchia os requisitos estipulados na referida resolução, conforme disposto no edital. Aqueles que se enquadravam tanto nos critérios de inclusão regional quanto na política de reserva de vagas, conforme a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), deveriam optar por apenas uma dessas ações afirmativas, sendo vedada a combinação da bonificação com outra ação afirmativa.

A política de inclusão regional implementada pela UFAL pode ser interpretada através da teoria de Pierre Bourdieu, onde o capital econômico emerge como um dos principais elementos que afetam o acesso a bens e serviços, incluindo a educação. Nesse contexto, os estudantes provenientes de regiões periféricas e economicamente desfavorecidas, como os municípios do interior de Alagoas, geralmente possuem um capital econômico inferior em comparação aos estudantes de áreas metropolitanas, como Maceió e Rio Largo. Essa disparidade se reflete em menos oportunidades para acesso a uma educação de qualidade, impactando diretamente suas chances de ingresso no ensino superior.

O critério de inclusão regional, ao proporcionar um acréscimo de 10% na nota final do ENEM, busca atenuar os efeitos da desigualdade de capital econômico, criando condições diferenciadas para os candidatos residentes em regiões menos desenvolvidas. Esses candidatos, por habitarem áreas com menor acesso a recursos educacionais e, possivelmente, menor capital econômico, enfrentam desvantagens estruturais em comparação aos estudantes de regiões mais centrais. Dessa forma, a política de bonificação pode ser compreendida como uma tentativa de compensar as desigualdades geradas pelo desequilíbrio na distribuição do capital econômico entre as diversas regiões do estado de Alagoas. Em síntese, a política se alinha à perspectiva de Bourdieu ao reconhecer que o capital econômico influencia diretamente as oportunidades de acesso à educação e, por conseguinte, propõe uma intervenção que visa mitigar essa desigualdade no contexto regional.

Atualmente, a política de bonificação na UFAL foi revogada por decisão judicial. Mesmo assim, o CONSUNI aprovou, em 05/11/2024, a adesão do curso de Medicina dos Campi Simões e Arapiraca ao SISU a partir de 2025, mas sem a aplicação do critério de bonificação regional. Segundo Araújo (2024), a universidade seguirá as diretrizes estipuladas pelo INEP, após a decisão do Supremo Tribunal Federal, que considerou inconstitucional o critério geográfico como política afirmativa. Com a revogação do bônus regional, a UFAL iniciou um diálogo para explorar alternativas que assegurem a inclusão de alagoanos em seus cursos.

### 2.4.3 Bonificação Regional na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

A Unipampa instituiu, em outubro de 2016, a política de bonificação regional para o curso de Medicina, por meio da Resolução nº 156/2016<sup>12</sup>, que foi posteriormente modificada pela Resolução nº 166/2017, durante a 74ª Reunião Ordinária do Conselho Universitário (Consuni). A motivação da universidade ao implementar tal instrumento residiu na necessidade de promover a inclusão regional, alinhando-se à política de interiorização do ensino superior adotada pela instituição. Essa iniciativa foi considerada um marco no cumprimento da missão da Unipampa na metade sul do estado, especialmente no que tange à promoção do desenvolvimento regional.

A aprovação da bonificação regional também teve como base a Lei nº 12.871/2013, que criou o Programa Mais Médicos. Em particular, destacou-se o artigo 1º dessa legislação, que estabelece como meta a formação de recursos humanos na área médica para o Sistema Único de Saúde (SUS), com a finalidade de atenuar a carência de médicos em regiões prioritárias do SUS e, assim, minimizar as desigualdades regionais na saúde.

Além disso, conforme a Unipampa, a criação desse instrumento de inclusão regional consolidou o compromisso social do curso de Medicina, respondendo a demandas apresentadas por gestores municipais das áreas da Fronteira Oeste – abrangendo a 10ª Coordenadoria Regional de Saúde, que inclui as regiões da Campanha e Sul do Rio Grande do Sul.

Conforme as Resoluções nº 156/2016 e nº 166/2017, o argumento de inclusão regional foi assegurado aos candidatos que completaram o ensino médio em escolas regulares e presenciais localizadas nos municípios das mesorregiões do Sudoeste e Sudeste Rio-Grandense. No Sudoeste, os municípios contemplados foram: Aceguá, Alegrete, Bagé, Barra do Quaraí, Dom Pedrito, Garruchos, Hulha Negra, Itaqui, Lavras do Sul, Maçambará, Manoel Viana, Quaraí, Rosário do Sul, Santa Margarida do Sul, Santana do Livramento, São Borja, São Francisco de Assis, São Gabriel e Uruguaiana. Na mesorregião do Sudeste, os municípios incluídos foram: Amaral Ferrador, Arroio do Padre, Arroio Grande, Caçapava do Sul, Candiota, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Chuí, Cristal, Encruzilhada do Sul, Herval, Jaguarão, Morro

---

<sup>12</sup> Aprova a criação do instrumento de inclusão regional para o ingresso no curso de Medicina da Unipampa. Art. 1º Este instrumento de inclusão regional tem o objetivo de estimular o acesso dos estudantes dos municípios da área de cobertura da 10ª CRS-RS e dos municípios onde estão instalados os campi da UNIPAMPA na Região da Campanha e Sul do RS, ao Curso de Medicina, Campus Uruguaiana. Parágrafo único. Este instrumento de inclusão regional aplica-se ao Curso de Medicina.

Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, São José do Norte, São Lourenço do Sul e Turuçu.

Assim como em outras instituições, a Unipampa estabeleceu a inclusão regional com um acréscimo de 20% na nota final do candidato no processo seletivo do ENEM. No parágrafo único da resolução, foi determinado que esse acréscimo teria um efeito exclusivamente classificatório, não sendo considerado na análise de critérios eliminatórios.

A motivação da universidade se fundamentou no desafio de promover a interiorização do ensino superior, uma estratégia adotada com o objetivo de atender as regiões mais necessitadas do Rio Grande do Sul, especialmente na metade sul do estado. Essa área enfrenta um longo histórico de desigualdades socioeconômicas e dificuldade de acesso a serviços públicos, conforme apontado por estudos do IBGE sobre o desenvolvimento regional, que em 2023 indicaram que 2,5% da população do estado, ou seja, cerca de 272 mil pessoas, viviam em situação de extrema pobreza. É importante destacar que a tendência é que esses números sejam atualizados para cima, devido às grandes enchentes enfrentadas pelo estado em abril e maio de 2024.

O IBGE (2023) ressalta que as mesorregiões do Sudoeste e Sudeste Rio-Grandense, onde a política de bonificação foi implementada, enfrentam desafios em relação ao desenvolvimento humano e à oferta de serviços de saúde de qualidade.

A universidade justificou a aprovação da bonificação regional com respaldo na Lei nº 12.871/2013, que instituiu o Programa Mais Médicos. Essa legislação visou minimizar a carência de profissionais médicos em áreas consideradas prioritárias para o Sistema Único de Saúde (SUS), destacando a importância da formação de recursos humanos qualificados para atuar em regiões menos favorecidas. Como observa Bizerril (2020), a interiorização das instituições de ensino superior no Brasil é uma estratégia essencial para mitigar desigualdades no acesso ao ensino superior, o que “fortaleceu o modelo multicampi, contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior público e para o desenvolvimento regional de diversas maneiras, promovendo também condições para que a própria universidade reexamine seus modelos institucionais.” Assim, ao promover a interdisciplinaridade e o engajamento entre o meio acadêmico e a sociedade, a iniciativa estimula a formação de médicos que estejam intimamente alinhados às demandas específicas de suas comunidades locais.

A inclusão de candidatos que completaram o ensino médio em municípios determinados das mesorregiões do Sudoeste e Sudeste Rio-Grandense, conforme estipulado pelas Resoluções nº 156/2016 e nº 166/2017, demonstra uma abordagem focada em atender as

necessidades regionais. De fato, o incentivo a estudantes locais visa garantir que esses indivíduos, com maior probabilidade de permanecer em suas regiões após a graduação, contribuam para o fortalecimento dos sistemas de saúde locais. Segundo Lima et al. (2019), a interiorização de médicos formados nessas áreas tem o potencial de promover o desenvolvimento local e reduzir a dependência de grandes centros urbanos para a oferta de serviços de saúde.

Em suma, a política de bonificação regional adotada pela Unipampa, respaldada por marcos legais como o Programa Mais Médicos, reflete um compromisso estratégico com a inclusão social e o desenvolvimento regional, especialmente em áreas historicamente marginalizadas no Rio Grande do Sul. De certa forma, a experiência da Unipampa pode servir como um paradigma para outras instituições de ensino superior, ao demonstrar como ações afirmativas podem contribuir para a formação de profissionais comprometidos com suas comunidades e, ao mesmo tempo, fortalecer a infraestrutura de saúde e o desenvolvimento humano em regiões carentes.

Entretanto, a política de bonificação da Unipampa foi revogada em maio de 2019, em decorrência de uma decisão do Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF-4). Segundo o veredito do tribunal, a Unipampa não poderia aplicar o critério da bonificação regional, pois isso infringiria os princípios constitucionais da igualdade, proporcionalidade e da livre concorrência para o acesso ao ensino superior. A Unipampa interpôs um recurso, argumentando que a bonificação não violaria o princípio da isonomia, mas sim almejaria a redução das desigualdades regionais. No entanto, o recurso foi negado por unanimidade pelo tribunal. Em atualização, o Edital nº 285/2024, referente ao ingresso nos cursos de graduação, não prevê mais a aplicação da bonificação com base no critério regional.

#### 2.4.4 A Bonificação Regional na Universidade Federal do Amazonas - UFAM

A ação afirmativa de bonificação regional na UFAM foi estabelecida por meio da Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, nº 44/2015<sup>13</sup>. Para fundamentar essa iniciativa, a universidade argumentou que, naquela época, as médias das notas dos estudantes amazonenses eram inferiores às dos estudantes de grandes centros urbanos, localizados em

---

<sup>13</sup> Estabelece bonificações para os candidatos, aos cursos de graduação da UFAM que tenham estudado integralmente o ensino médio em instituições de ensino situadas no Estado do Amazonas.

regiões do país com acesso mais facilitado a bens culturais e instituições de ensino com maior aporte financeiro.

O desempenho das escolas públicas no interior do Amazonas, no ENEM, revela discrepâncias notáveis quando comparado a instituições de outras partes do Brasil, especialmente nos estados da Região Sudeste. Um relatório do INEP, datado de 2016, destacou que muitas das escolas do Amazonas com os piores desempenhos no exame estavam situadas no interior do estado, refletindo as condições socioeconômicas e estruturais que afetam essas instituições de ensino.

O site de notícias G1 Amazonas (2016) realizou um comparativo que evidenciou os resultados de duas escolas localizadas em contextos geográficos distintos. A Escola Estadual Tiburcio Alves Mogeiro, situada na zona rural de Careiro da Várzea, a 25 km de Manaus, registrou o pior desempenho no estado, com uma média de 430,34 nas provas objetivas. Em contraste, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (Coluni), em Minas Gerais, obteve uma média de 690,52, a melhor do país no mesmo exame de 2015. Essa diferença de mais de 260 pontos entre as instituições ilustra o abismo entre as realidades educacionais do interior do Amazonas e as escolas de excelência em outras regiões do Brasil. A comparação entre essas duas instituições revela um panorama mais amplo de desigualdade regional no acesso à educação de qualidade. No caso do Amazonas, fatores como a condição socioeconômica dos estudantes, que na Escola Tiburcio Alves Mogeiro foi classificada como "médio baixo", somam-se à dificuldade de acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos, além da carência de infraestrutura nas escolas do interior, o que está intimamente relacionado ao habitus definido por Bourdieu. Esses problemas impactam diretamente o desempenho dos estudantes em exames nacionais como o ENEM.

O contraste com o Colégio de Aplicação da UFV, uma instituição federal com melhores condições estruturais e socioeconômicas, ressalta a urgência de políticas públicas direcionadas à equalização das oportunidades educacionais no Brasil. Essas disparidades sublinham a importância de medidas compensatórias, como as políticas de ações afirmativas em bonificação regional, além de investimentos em infraestrutura educacional nas áreas mais isoladas do país, como o Amazonas.

Nesse cenário, a UFAM justifica a implementação da bonificação regional pela Resolução nº 44/2015, que instituiu bonificações para candidatos aos cursos de graduação que completaram integralmente o ensino médio em instituições localizadas no estado do Amazonas. Segundo a resolução, a bonificação destinava-se a dois grupos específicos: os estudantes que

concluíram o ensino médio em instituições situadas no estado e, em especial, aqueles oriundos de municípios do interior.

Dessa forma, garantia aos candidatos que cursaram integralmente o ensino médio no Amazonas o direito a um acréscimo em suas notas do ENEM, denominado Bonificação Estadual (BE). Além disso, estabelecia uma Bonificação para o Interior (BI), destinada aos candidatos que haviam realizado seus estudos em instituições localizadas nos municípios do interior do Amazonas, permitindo que se beneficiassem dessa pontuação adicional nas seleções realizadas pelo Processo Seletivo do Interior (PSI).

O cálculo da BE era efetuado com base no Coeficiente de Bonificação Estadual (CBE), uma medida que ajustava a nota do candidato (NC) no ENEM pela diferença entre a média nacional (MN) e a média estadual (ME) das notas obtidas nos quatro anos anteriores. A fórmula utilizada era  $CBE = (MN - ME) + 1 / MN$ . Com essa equação, buscava-se compensar as disparidades regionais de desempenho, considerando a média das notas dos estudantes do Amazonas em relação ao contexto nacional.

De maneira análoga, o Coeficiente de Bonificação para o Interior (CBI) era calculado pela fórmula  $CBI = (MN - MI) + 1 / MN$ , onde MI representava a média das notas dos estudantes que haviam concluído o ensino médio no interior do Amazonas. Esse coeficiente visava ajustar a nota do candidato, levando em conta as particularidades e os desafios enfrentados por estudantes dessas regiões mais isoladas, onde o acesso a recursos educacionais é significativamente mais limitado.

Por fim, apresentava-se o cálculo da Nota Final (NF) do candidato, obtida aplicando-se o coeficiente de bonificação correspondente à sua situação (CBE ou CBI) à sua nota no ENEM (NC), conforme a fórmula:  $NF = NC \times CBE$  ou  $NF = NC \times CBI$ . Assim, a NF seria ajustada de acordo com o coeficiente apropriado, seja para candidatos do estado em geral (CBE) ou especificamente do interior (CBI), garantindo que estudantes de áreas menos favorecidas pudessem competir de maneira mais equitativa pelas vagas na UFAM.

Essa política de bonificação representou uma ação concreta voltada para promover a equidade no acesso ao ensino superior, considerando as desigualdades socioeconômicas e regionais presentes no Amazonas, especialmente no interior do estado. O uso de fórmulas matemáticas, ao contrário de algumas outras universidades mencionadas, tinha o objetivo de calcular as bonificações de forma a assegurar uma aplicação transparente e objetiva dos critérios de compensação, alinhada aos princípios constitucionais de promoção da igualdade de oportunidades.

Sob a perspectiva bourdieusiana, essa política busca compensar as desvantagens estruturais enfrentadas por estudantes de regiões periféricas ou em condições socioeconômicas precárias no Amazonas, oferecendo-lhes uma oportunidade mais justa de competir em exames nacionais. Bourdieu introduziu o conceito de habitus para descrever as disposições internalizadas que orientam as práticas e percepções dos indivíduos. O habitus é moldado pelas condições de vida e, portanto, estudantes de classes populares tendem a ter um habitus menos adaptado às exigências do sistema educacional formal. Esse desajuste cria barreiras que vão além da simples falta de recursos econômicos ou de infraestrutura. As medidas compensatórias podem, então, ser vistas como uma forma de corrigir o desequilíbrio de habitus, oferecendo suporte institucional para que esses estudantes possam competir em pé de igualdade a partir da política institucional de bonificação regional. Podemos encarar a aplicação da bonificação regional na UFAM como uma medida mais justa, uma vez que ela compensa de maneira específica, considerando as regionalidades dos candidatos e ponderando os percentuais de aplicação.

Quanto à situação atual da política de bonificação na UFAM, ainda enfrenta desafios no campo jurídico. Recentemente, em janeiro de 2024, a justiça suspendeu a bonificação. A Juíza Marília Gurgel, da Justiça Federal do Amazonas, acatou um pedido de um candidato do curso de Medicina, do Distrito Federal, alegando que a política prejudica estudantes de outros estados da federação. Contudo, a UFAM recorreu à Advocacia-Geral da União, solicitando que a Justiça Federal reconsiderasse a decisão. O recurso foi acolhido, permitindo a matrícula dos estudantes aprovados pela bonificação regional no Amazonas para as turmas do primeiro semestre de 2024. Entretanto, o processo foi encaminhado ao Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) para uma decisão definitiva sobre o benefício.

Atualmente, a Portaria nº 1354/2024 da UFAM, datada de 19 de julho de 2024, estabelece, de forma excepcional, um percentual de 20% (vinte por cento) de bonificação a ser aplicado nas notas dos candidatos participantes do Processo Seletivo para o Interior, que optarem por essa condição nas seleções para as turmas ingressantes em 2025.

#### 2.4.5 A Bonificação Regional na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL

Em julho de 2017, a UNCISAL implementou sua política de bonificação regional por meio da Resolução do Conselho Superior Universitário nº 18/2017, posteriormente substituída

pela Resolução nº 26/2017<sup>14</sup>. Esta última traz uma série de considerações que fundamentam essa medida, voltada para atender estudantes oriundos do estado de Alagoas.

A UNCISAL, ao justificar sua decisão, seguiu o exemplo de outras instituições ao estabelecer sua ação afirmativa de bonificação regional, embasando-se na Lei Estadual nº 6.542, de 7 de dezembro de 2004, que determina a reserva de 50% das vagas das universidades públicas de Alagoas para estudantes que tenham cursado os últimos quatro anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio em escolas públicas.

Nesse contexto, a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas surge como uma tentativa de reverter o quadro de déficit educacional, assegurando que o acesso ao ensino superior não seja um privilégio restrito às classes mais favorecidas.

Adicionalmente, a Resolução menciona o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de Alagoas, que em 2017 apresentava índices alarmantes: 5,8 nos anos iniciais, 4,7 nos anos finais e 3,8 no ensino médio. Em contraste, o estado do Paraná, no mesmo período, registrou 6,5 nos anos iniciais, 4,9 nos anos finais e 4,0 no ensino médio. Isso evidencia a fragilidade do sistema educacional regional, reforçando a urgência de intervenções mais efetivas.

Fica claro, portanto, que há uma necessidade premente de políticas públicas voltadas para promover a equidade no acesso à educação superior. Medidas afirmativas são essenciais para corrigir as desigualdades estruturais do sistema educacional, beneficiando estudantes provenientes de instituições públicas e de regiões que frequentemente enfrentam barreiras socioeconômicas e pedagógicas em comparação aos estudantes de áreas mais desenvolvidas.

Com isso, a Resolução nº 26/2017, em conformidade com a legislação estadual, estabeleceu a disponibilização de 50% das vagas no vestibular da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas para estudantes que tenham completado os últimos quatro anos do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e os três anos do ensino médio (do 1º ao 3º ano) em escolas públicas. Tal medida visa garantir maior inclusão de estudantes provenientes dessas instituições, reconhecendo que eles enfrentam desvantagens educacionais e socioeconômicas significativas em relação aos colegas de escolas privadas.

---

<sup>14</sup> Disponibilizar 50% das vagas do PROSEL/UNCISAL – Vestibular da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas para estudantes que estudaram os últimos quatro anos do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e os três anos do ensino médio (do 1º ao 3º ano) em escolas públicas. Art. 3º Estabelecer critérios de inclusão como medida afirmativa.

A resolução também esclarece que essas vagas serão disponibilizadas anualmente por meio de edital próprio e específico para cada concurso, assegurando que a implementação das políticas de cotas seja clara, transparente e atualizada de acordo com as necessidades da instituição e as condições socioeconômicas locais. Isso demonstra o compromisso da universidade em garantir que tais medidas sejam amplamente divulgadas e aplicadas de maneira justa.

Além disso, critérios adicionais de inclusão foram estabelecidos, criando uma forma de bonificação para os estudantes das escolas de Alagoas. A proposta consiste em um acréscimo de até 20% na nota final para os estudantes que completaram os últimos quatro anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio em instituições do estado. Para aqueles que apenas cursaram os três anos do ensino médio em escolas alagoanas, o acréscimo pode ser de até 15%. Esses critérios de bonificação são apresentados como medidas afirmativas que visam mitigar as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional, beneficiando diretamente os estudantes com menor acesso a recursos educacionais de qualidade.

Diferente de outras universidades, a UNCISAL optou por definir os percentuais de bonificação no edital de cada concurso, permitindo flexibilidade para ajustar essas bonificações conforme o perfil dos candidatos inscritos e as necessidades do processo seletivo. Essa flexibilidade é crucial, pois possibilita que a universidade adapte suas políticas de inclusão conforme o contexto específico de cada ano, mantendo-se relevante e eficaz na promoção da equidade.

Ao reservar 50% das vagas para estudantes de escolas públicas e implementar bonificações que podem elevar a nota final dos estudantes que completaram sua educação básica em escolas do estado, a UNCISAL reconhece as desigualdades educacionais e sociais e busca minimizá-las.

Entretanto, é fundamental que essas medidas sejam acompanhadas por uma análise contínua de seus impactos, garantindo que as bonificações e o sistema de cotas não resultem em meras compensações superficiais, mas contribuam efetivamente para a diminuição das desigualdades de oportunidades educacionais. Quando bem implementadas, as bonificações podem abrir um caminho para uma educação superior mais diversa e representativa, sem comprometer a qualidade acadêmica.

Atualmente, a política de bonificação regional da UNCISAL permanece em vigor. Segundo o Edital nº 01, SISU/UNCISAL 2024, os estudantes que optarem por receber a bonificação e que cursaram os últimos quatro anos do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e

os três anos do ensino médio (do 1º ao 3º ano) em escolas do estado de Alagoas receberão um acréscimo de 5% na nota final do ENEM. Já os estudantes que optarem por receber a bonificação e que cursaram apenas os três anos do ensino médio (do 1º ao 3º ano) em escolas no estado receberão um acréscimo de 4% na nota final do exame. Assim, a universidade ajusta sua política em relação à proposta inicial de compensação, que antes era de 20% e 15% na nota final dos exames de seleção.

#### 2.4.6 A Bonificação Regional na Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB

De todas as resoluções debatidas, a da UFOB, Resolução nº 09/2015<sup>15</sup>, destaca-se pela sua síntese, ao considerar apenas duas justificativas: a política de interiorização das IES e a constatação de que o êxito dessa iniciativa está intimamente ligado à capacidade dos estudantes da região em acessar os cursos disponibilizados no território abrangido pela UFOB.

Assim, o critério de inclusão regional visa promover o acesso à universidade para estudantes que tenham concluído todo o Ensino Médio, seja em escolas públicas ou privadas, nos municípios baianos localizados a até 150 quilômetros de qualquer campus da UFOB. Os municípios contemplados por esse critério são: Angical, Baianópolis, Barra do Mendes, Barra, Barreiras, Barro Alto, Bom Jesus da Lapa, Boquira, Botuporã, Brejolândia, Brotas de Macaúbas, Buritirama, Caetité, Canápolis, Candiba, Carinhanha, Catolândia, Caturama, Central, Cocos, Coribe, Correntina, Cotegipe, Cristópolis, Érico Cardoso, Feira da Mata, Formosa do Rio Preto, Gentio do Ouro, Guanambi, Ibipeba, Ibipitanga, Ibitiara, Ibititá, Ibotirama, Igaporã, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, Itiúba, Jaborandi, Jussara, Lagoa Real, Lapão, Livramento de Nossa Senhora, Luís Eduardo Magalhães, Macaúbas, Malhada, Mansidão, Matina, Morpará, Muquém de São Francisco, Novo Horizonte, Oliveira dos Brejinhos, Palmas de Monte Alto, Paramirim, Paratinga, Piatã, Pilão Arcado, Pindaí, Presidente Dutra, Riachão das Neves, Riacho de Santana, Rio do Pires, Santa Maria da Vitória, Santa Rita de Cássia, Santana, São Desidério, São Félix do Coribe, São Gabriel, Sebastião Laranjeiras, Serra do Ramalho, Serra Dourada, Sítio do Mato, Souto Soares, Tabocas do Brejo Velho, Tanque Novo, Uibaí, Urandi, Wanderley e Xique-Xique.

Dessa maneira, o critério de inclusão regional adiciona 20% à nota final do candidato no processo seletivo via SISU, na modalidade de ampla concorrência. Esse acréscimo será

---

<sup>15</sup> Estabelece o critério de inclusão regional, para estimular o acesso à UFOB dos estudantes que residem no seu entorno.

concedido exclusivamente aos candidatos que cumprirem os critérios eliminatórios de notas mínimas estabelecidos pela UFOB. Outros processos seletivos para ingresso na UFOB poderão incorporar a utilização do critério de inclusão regional em seus editais. Os candidatos que forem elegíveis tanto para o critério de inclusão regional quanto para a política de reserva de vagas, conforme a legislação vigente, deverão optar por uma dessas ações afirmativas, sendo vedada a aplicação cumulativa.

Atualmente, o critério de inclusão regional na UFOB permanece em vigor. O último edital de seleção, Edital nº 01 de 05 de janeiro de 2024, que regula o processo seletivo para os semestres letivos 2024.1 e 2024.2, estabelece que os estudantes que escolherem concorrer através dessa política devem, obrigatoriamente, ter cursado e finalizado todo o Ensino Médio, na forma regular ou técnico-profissionalizante, em escolas públicas ou privadas situadas nos municípios baianos a até 150 (cento e cinquenta) quilômetros de qualquer um dos campi da UFOB, comprovado por meio do histórico escolar.

Ao examinar as políticas de bonificação regional das IES, da qual a UFMA se utilizou como referência para embasar suas ações de inclusão regional, é essencial destacar as possibilidades de transformação de realidades em regiões geográficas que frequentemente ficam à margem dos grandes centros urbanos ou das áreas mais desenvolvidas. Essas análises, à luz da teoria de Bourdieu (2021), envolvem uma discussão acerca dos conceitos de habitus, capital econômico e capital social, que elucidam as dinâmicas de acesso à educação e a reprodução das desigualdades sociais.

O habitus refere-se às disposições internalizadas pelos indivíduos, moldadas por sua posição social e história de vida. Dessa maneira, os “espaços invisíveis, que precisam ser construídos para dar conta das práticas e em cujo interior se exercem forças que só percebemos por meio das transformações que causam nos indivíduos, em sua conduta” (Bourdieu, 2021). No contexto das bonificações regionais, esses espaços invisíveis são ocupados por novas perspectivas de vida, possibilitadas pelo acesso a campos sociais antes inalcançáveis. Portanto, estudantes de áreas periféricas e distantes dos grandes centros urbanos frequentemente apresentam um habitus distinto em comparação aos colegas de regiões urbanas mais desenvolvidas. Isso é resultado das condições culturais, sociais e econômicas às quais foram expostos ao longo de suas vidas. Estudantes dessas regiões podem ter experiências educacionais e de vida menos privilegiadas, o que pode influenciar sua maneira de agir, pensar e se posicionar em relação à educação superior. Assim, a bonificação regional pode ser entendida como um

esforço para mitigar as desvantagens que esses indivíduos enfrentam ao concorrer com aqueles que tiveram acesso a melhores recursos educacionais e culturais.

Por outro lado, o conceito de capital econômico, relacionado à posse de recursos financeiros e patrimônio (Bourdieu, 2015), é igualmente relevante nesta análise. Estudantes oriundos de áreas mais ricas ou economicamente desenvolvidas, em geral, têm maior acesso a instituições de ensino privado de qualidade, cursos preparatórios e uma gama de outros recursos que facilitam seu sucesso nos exames de acesso à universidade. Já os estudantes de regiões menos favorecidas, especialmente aqueles de escolas públicas, enfrentam limitações estruturais, como a falta de infraestrutura educacional adequada e a escassez de materiais e recursos pedagógicos. As bonificações regionais surgem, então, como uma forma de compensar, em parte, a ausência de capital econômico dos estudantes de regiões menos desenvolvidas, ao permitir-lhes um aumento nas chances de ingresso nas instituições de ensino superior.

O capital social, que diz respeito às redes de contatos e relações que um indivíduo possui, também é um fator crucial na análise das bonificações regionais (Bourdieu, 2015). Estudantes de áreas mais desenvolvidas geralmente dispõem de redes sociais mais amplas, que podem facilitar o acesso a informações sobre processos seletivos, oportunidades acadêmicas e até influenciar sua adaptação ao ambiente universitário. Em contrapartida, estudantes de regiões mais distantes ou menos favorecidas, em geral, têm um capital social mais restrito, frequentemente limitando suas oportunidades e informações sobre a entrada no ensino superior. As bonificações regionais, ao facilitar o acesso a essas instituições, podem contribuir para a expansão dessas redes de contatos e, conseqüentemente, para o aumento do capital social desses indivíduos.

Entretanto, é importante ressaltar que, embora as bonificações regionais busquem promover equidade, não eliminam por completo as desigualdades estruturais que permeiam o campo educacional. Para Bourdieu (2014), o sistema educacional frequentemente serve à reprodução das desigualdades sociais, legitimando o sucesso daqueles que já possuem maiores capitais e *habitus* alinhados ao campo acadêmico. Nesse sentido, as bonificações regionais podem ser vistas como tentativas de interromper parcialmente esse ciclo, mas não como uma solução definitiva para as disparidades de capital econômico, social e cultural.

Dessa forma, a introdução de políticas de ações afirmativas, como a bonificação regional, visa criar um contrapeso às barreiras estruturais enfrentadas por estudantes de regiões

menos favorecidas, ainda que essas barreiras estejam enraizadas em um sistema educacional que continua a refletir e reforçar as desigualdades sociais.

Ademais, a inclusão de escolas privadas nas bonificações regionais suscita uma série de questões teóricas e práticas, especialmente quando analisada sob a ótica de Bourdieu. A princípio, as bonificações regionais visam reduzir as desigualdades territoriais no acesso ao ensino superior, beneficiando estudantes de regiões menos desenvolvidas ou mais distantes dos grandes centros urbanos. Contudo, ao estender essa política a estudantes de escolas privadas, emerge a preocupação de que a medida possa perder parte de seu caráter compensatório e inclusivo.

Escolas privadas, em geral, oferecem uma qualidade de ensino superior à das escolas públicas, frequentemente acessível apenas a famílias com maior capital econômico. Isso implica que os estudantes de escolas privadas, mesmo em regiões periféricas, já possuem um acesso mais privilegiado à educação, com maior disponibilidade de recursos pedagógicos, professores mais qualificados e infraestrutura mais adequada. Sob a perspectiva de Bourdieu, esses estudantes tendem a acumular capitais cultural e econômico em maior grau, o que aumenta suas chances de sucesso nos processos seletivos, sem necessariamente necessitarem de uma bonificação adicional.

Assim, a bonificação regional para estudantes de escolas privadas pode gerar uma situação paradoxal: enquanto busca promover a inclusão de estudantes de regiões desfavorecidas, pode beneficiar indivíduos que já desfrutam de vantagens significativas no sistema educacional, dada sua melhor educação de base. Isso poderia perpetuar, em vez de reduzir, as desigualdades no campo educacional.

A bonificação aplicada a estudantes de escolas privadas também provoca um questionamento sobre seu impacto na reprodução das desigualdades. Mesmo em áreas periféricas, aqueles que frequentam instituições privadas de ensino tendem a estar em uma posição social mais elevada, com acesso a redes de contatos e capitais econômicos que favorecem sua inserção no ensino superior. Isso pode resultar na bonificação regional, pensada originalmente como uma política de justiça social, servindo como um benefício adicional para grupos que já detêm recursos significativos, enquanto os estudantes das escolas públicas, que enfrentam maiores barreiras, continuam em desvantagem relativa.

Por outro lado, a decisão de incluir escolas privadas pode se justificar em determinados contextos. Em regiões muito afastadas, as escolas privadas podem representar a única alternativa de ensino de qualidade, ou a diferença entre as escolas públicas e privadas pode ser

menos acentuada do que em grandes centros urbanos. Nesses casos, a distinção entre público e privado poderia ser menos relevante do que a localização geográfica e as condições estruturais da região. Mesmo assim, é crucial considerar que, ao adotar essa abordagem, as políticas de bonificação regional precisam ser cuidadosamente elaboradas para que a inclusão de estudantes de escolas privadas não desvirtue o objetivo de reduzir as desigualdades no acesso à universidade.

Em síntese, a inclusão de escolas privadas nas bonificações regionais deve ser avaliada com cautela. Embora possa haver justificativas contextuais, o risco de beneficiar indevidamente indivíduos com maior capital econômico e social, contrariando o propósito de compensar desigualdades, deve ser uma preocupação central. As instituições de ensino superior precisam equilibrar o objetivo de inclusão regional com a necessidade de evitar que tal política favoreça, de maneira desproporcional, grupos já privilegiados, contribuindo para a perpetuação das desigualdades educacionais e sociais.

### **3 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMA: das cotas à bonificação regional**

*Uma educação pela pedra: por lições; para aprender da pedra, frequentá-la; captar sua voz inenfática, impessoal (pela de dicção ela começa as aulas). A lição de moral, sua resistência fria ao que flui e a fluir, a ser maleada; a de poética, sua carnadura concreta; a de economia, seu adensar-se compacta: lições da pedra (de fora para dentro, cartilha muda), para quem soletrá-la. Outra educação pela pedra: no Sertão (de dentro para fora, e pré-didática). No Sertão a pedra não sabe lecionar, e se lecionasse, não ensinaria nada; lá não se aprende a pedra: lá a pedra, uma pedra de nascença, entranha a alma. (Melo Neto, p.21 1994).*

Esta seção busca explorar o trajeto do processo de implementação das ações afirmativas, refletindo e debatendo a proposta de bonificação regional. É fundamental considerar que a UFMA adota essa política afirmativa como um dos critérios para a entrada de estudantes na instituição. Portanto, é essencial discutir como essa ação afirmativa – conceito já abordado – é cultivada dentro da universidade e de que maneira ela se configura conforme o posicionamento dos agentes envolvidos nesse processo.

#### **3. 1 Associações e percurso da ação afirmativa para o ingresso no ensino superior na UFMA**

O processo de implementação da política de ações afirmativas na UFMA teve seu início em um período anterior à sua oficialização, com os primeiros diálogos ocorrendo no ano de 2003. Camargo (2016) enfatiza esse movimento como uma orientação institucional que buscava acompanhar uma corrente política e social que se manifestava em diversas instituições de ensino superior pelo Brasil. Com base nesse contexto, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB, com o suporte do programa UNIAFRO do MEC, apresentou uma proposta para a adoção de ações afirmativas na instituição, fundamentada na justificativa da desigualdade social, que é alimentada por uma estrutura de poder que perpetua o racismo. Nesse cenário, as políticas universalistas se mostram insuficientes para mitigar as desigualdades geradas pelo racismo estrutural. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Gomes afirma:

Em regra geral, justifica-se a adoção das medidas de ação afirmativa com o argumento de que esse tipo de política social seria apta a atingir uma série de objetivos que restariam normalmente inalcançados caso a estratégia de combate à discriminação se limitasse à adoção, no campo normativo, de regras meramente proibitivas de discriminação. (Gomes, 2003, p. 29)

Assim, as ações afirmativas são intencionalmente concebidas para desafiar as estruturas sociais que sustentam a manutenção de privilégios por uma elite em prejuízo das minorias sociais. A legislação antirracista, por si só, não é suficiente para atenuar as desigualdades, nem para promover a inclusão dessas populações minoritárias em esferas sociais privilegiadas e posições de poder.

Nesse contexto, ao longo de quase três anos, o NEAB conduziu os diálogos acerca da implementação de ações afirmativas na UFMA, sugerindo um programa que garantisse o acesso e a permanência de estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e egressos de escolas públicas. De acordo com Camargo (2006), alguns objetivos foram delineados dentro desse programa:

- I - promover as condições institucionais necessárias ao acesso, permanência e convivência dos estudantes de escola pública, negros, indígenas e portadores de necessidades especiais por meio do ingresso pelo sistema de cotas, além de otimizar as condições socioeconômicas e acadêmicas que lhes permitam o aproveitamento integral do espaço universitário.
- II - fornecer critérios objetivos de avaliação e acompanhamento do Programa instituído e, sobretudo, oferecer condições concretas à construção de cultura universitária democrática e pluralista no Estado do Maranhão. (Camargo, 2006).

Assim, por meio da Resolução Consepe nº 499/2006, foi implementado o sistema de cotas na instituição, visando aumentar a inclusão dessas minorias sociais no ensino superior. Com esse propósito, os beneficiados por essa iniciativa foram estudantes provenientes de escolas públicas, assim como pretos, pardos e indígenas, que ingressaram na UFMA através das ações afirmativas a partir de 2007.

Do total de vagas disponíveis em cada processo seletivo, 50% deveriam ser reservadas para a modalidade cotas, sendo 25% para estudantes que se autodeclararam negros, desconsiderando sua origem escolar, e 25% para egressos de escolas públicas, independentemente de sua identidade racial.

Nesse contexto, conforme o IBGE, em 2007, o Maranhão tinha uma população estimada em 6.118.995 habitantes e apresentava uma taxa de analfabetismo de 21,5% na faixa etária de 15 anos ou mais. Na população branca, nessa mesma faixa etária, essa taxa era de 14,8%; enquanto para pretos e pardos, os percentuais eram de 27,9% e 22,7%, respectivamente

(IBGE, 2008). No que diz respeito ao ensino superior, havia 71.898 matrículas distribuídas em 28 instituições de nível superior, sendo duas estaduais, uma federal e 25 da iniciativa privada. Assim, era fundamental refletir sobre o acesso, ao menos de forma proporcional, dessas representatividades no cenário do ensino superior público maranhense.

É essencial destacar o papel das comissões de heteroidentificação, inicialmente denominadas ‘Comissão de Validação de Opções ao Sistema de Cotas’, conforme definido pelo Edital 85/2006 - PROEN. Os candidatos que optassem por concorrer pelo sistema de cotas deveriam, além de apresentar uma justificativa sobre possíveis experiências de discriminação, passar por uma entrevista realizada pela referida banca, composta por professores, técnicos administrativos e estudantes da própria instituição. Lima de Moraes (2022) ressalta as dificuldades das comissões na definição dos critérios de avaliação:

Já nos primeiros anos, a comissão já enfrentava dificuldades nos critérios de seleção dos beneficiários da política, em razão de algumas avaliações assumirem um caráter político-ideológico. A princípio, se considerava o nível de compensação dos candidatos sobre a dimensão do programa de ações afirmativas, suas justificativas e o nível de comprometimento dos candidatos em desenvolver em sua trajetória acadêmica a compreensão e valorização da diversidade étnico-racial.

O objetivo da comissão era assegurar que fossem obedecidos os critérios de justiça social dos negros excluídos dos espaços de representação e analisar o grau da consciência de pertencimento dos candidatos, privilegiando as características fenotípicas, sendo esta o principal critério para a validação ou invalidação da inscrição, com atenção especial àqueles que se apresentavam como negros a partir de sua ascendência ou ainda filhos/as de casamentos mistos, cujas características fenotípicas, socialmente perceptíveis, não os tornavam passíveis de sofrerem discriminação racial. (Lima de Moraes, 2022. p. 97-98).

Frente a essa conjuntura, a UFMA revisou suas diretrizes para os candidatos que desejassem concorrer por meio da modalidade de cotas raciais, conforme estabelecido pelo edital nº 95 de 2008, que passou a vigorar a partir do vestibular de 2009. Os candidatos deveriam se declarar como pretos ou pardos e comprovar que realizaram os três anos do Ensino Médio em instituições públicas ou em escolas privadas, desde que a mensalidade não excedesse R\$ 150,00 no ano letivo de 2008. Assim, a instituição aboliu as cotas raciais específicas, reformulando-as e tornando-as dependentes de outros critérios sociais.

Em 2010, a UFMA implementou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como um novo método para o ingresso na graduação, utilizando o Sistema de Seleção Unificada - SISU. Nesse processo, a universidade realizava a verificação da documentação dos candidatos

antes das matrículas dos estudantes, e aqueles que não atendiam aos critérios eram excluídos dos processos seletivos, o que resultou em um aumento considerável da judicialização dos processos de seleção, conforme observa Lima de Moraes.

No que diz respeito aos procedimentos de seleção dos candidatos que pleiteavam uma vaga pelas cotas raciais, desde 2010, diferentemente dos vestibulares anteriores, a UFMA começou a realizar o controle e verificação da documentação dos candidatos e entrevistas antes do ato da matrícula. Ademais, a partir de 2010, os candidatos que obtivessem parecer negativa da comissão especial eram automaticamente excluídos do certame, procedimento diferente daquele adotado nos anos anteriores, em que os candidatos poderiam ainda pleitear uma vaga na categoria universal de ingresso. Certamente, esse foi um fator relevante para o aumento dos processos judiciais, questionando os atos praticados pela comissão. (Lima de Moraes, 2022. p. 99).

Essa primeira iniciativa de ações afirmativas na UFMA permaneceu em vigor até 2012, quando foi promulgada a Lei 12.711/2012, que expandiu a política de cotas para todas as instituições federais de ensino superior. Com a implementação da nova legislação nas IES, podemos notar a extinção da Comissão de Validação, que passou a exigir apenas a auto declaração como critério para o ingresso por meio da política de cotas para negros e pardos. Dessa forma, surgiram interpretações subjetivas, fundamentadas no senso comum, acerca do pertencimento étnico-racial, sem considerar as características fenotípicas dos candidatos.

Nesse intervalo, de 2012 a 2019, a política de cotas operou sem o funcionamento da Comissão de Validação, agora denominada Comissão de Heteroidentificação; bastava ao candidato apresentar a auto declaração, mesmo que não possuísse as características fenotípicas necessárias para garantir uma vaga pela política de cotas. Após uma recomendação do Ministério Público Federal, no segundo semestre de 2019, a UFMA reestabeleceu a Comissão de Heteroidentificação, que, além de validar as novas candidaturas para o ingresso na graduação por meio da política de cotas, também passou a ser responsável por investigar as denúncias de fraudes na política de cotas<sup>16</sup>, durante a ausência da comissão, surgiram candidatos que se beneficiaram dessa política, mas que não apresentavam os requisitos necessários para justificar

---

<sup>16</sup> De acordo com os dados da Pró-Reitoria de Ensino, foram registradas pelo menos 410 denúncias relacionadas a esse tipo de fraude, sendo que a maioria das ocorrências envolvem candidatos que se autodeclararam pretos ou pardos. No entanto, esses casos estão atualmente sob investigação administrativa. Segundo a UFMA, as denúncias referem-se ao período entre 2012 e 2019, quando não havia uma comissão de heteroidentificação para fazer a validação das autodeclarações étnico-raciais.

a utilização desse recurso. É importante ressaltar que a universidade recebeu 410 denúncias de candidatos que se autodeclararam pretos ou pardos.

Dessa forma, é fundamental refletir sobre a relevância da atuação da Comissão de Heteroidentificação na ocupação desses espaços, que continua sendo um terreno de disputa onde a elite favorecida, por conveniência, se declara pertencente apenas para usufruir e empregar como estratégia de preservação dos campos sociais privilegiados, tomando o espaço de pessoas que historicamente foram excluídas e tiveram esse direito negado. A questão central reside no uso das políticas afirmativas por membros de grupos privilegiados que, aproveitando-se da falta de fiscalização inicial, se apropriam de vagas destinadas a populações que sempre foram marginalizadas.

Esse fenômeno reafirma a noção de que a elite dominante, buscando manter seus privilégios e posições no campo social, adota estratégias para ocupar espaços que, por justiça social, não lhes pertencem. Conforme discutido por Souza (2009), as elites brasileiras têm uma longa tradição de apropriação de mecanismos destinados ao benefício das camadas populares, seja por meio da corrupção ou da manipulação de sistemas sociais e educacionais.

Assim, as Comissões de Heteroidentificação desempenham um papel essencial na tentativa de reduzir tais abusos. Embora o processo de heteroidentificação seja polêmico e, em algumas ocasiões, alvo de críticas por envolver julgamentos subjetivos, ele se revela um instrumento necessário para garantir que as vagas destinadas a pessoas negras, indígenas, com deficiência e quilombolas sejam ocupadas por indivíduos que realmente enfrentam as discriminações estruturais.

Além disso, é imprescindível que a atuação dessas comissões seja reforçada por um arcabouço legal e institucional robusto, de modo que as fraudes sejam efetivamente punidas e os ambientes acadêmicos e profissionais devem ser verdadeiramente acessíveis àqueles que são os legítimos beneficiários das políticas de reparação histórica. Contudo, o desafio permanece: encontrar um equilíbrio entre os direitos individuais à autodeclaração e a necessidade coletiva de promover a justiça social e a equidade racial. Assim, a Comissão de Heteroidentificação, longe de ser um campo desprovido de controvérsias, representa um espaço de luta essencial para a efetivação das políticas afirmativas e a inclusão real das populações negras e indígenas no Brasil.

Para que as ações afirmativas alcancem seus objetivos de forma plena, é fundamental que a atuação dessas comissões seja reforçada e ampliada, garantindo que os privilégios históricos não sejam perpetuados através de apropriações indevidas. Nesse sentido, a política

de bonificação regional na UFMA emerge como uma pauta relevante desde 2017, alinhando-se a uma tendência observada em outras universidades, além de se constituir como uma reivindicação para atender às demandas relacionadas à qualidade da educação maranhense, que ainda luta para competir em igualdade com a educação de outros estados, especialmente no que diz respeito à formação de profissionais, com ênfase nos egressos do curso de Medicina.

No contexto das ações afirmativas e da política de bonificação da UFMA, é importante destacar alguns pontos sobre a forma de acesso. Atualmente, o ingresso nas vagas das IES federais se dá através do SISU, por meio da prova do ENEM, ambos planejados e geridos pelo Ministério da Educação – MEC. O SISU representa, nos dias de hoje, uma porta de entrada para aqueles que concluíram ou estão em vias de concluir o Ensino Médio nas IES do país. Sobre esse sistema de seleção, o MEC define como:

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. No sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes (Brasil, 2006, online).

Como se pode notar, o processo seletivo do SISU foi concebido pelo MEC com o objetivo de facilitar o acesso às instituições de ensino superior públicas. Este ingresso é viabilizado através da nota obtida na prova do ENEM. Portanto, para aqueles que almejam entrar na rede pública das IES, é imprescindível, inicialmente, realizar o ENEM. No portal do SISU, é possível encontrar diretrizes que orientam a participação desses candidatos, as quais podem ser observadas a seguir:

A inscrição ao Sisu é gratuita e feita, exclusivamente, pela internet. O acesso ao sistema de inscrição do Sisu é realizado com as informações de login e senha para acesso aos serviços digitais do governo federal, mediante uma conta no gov.br. Se você ainda não possui cadastro na página gov.br clique aqui para criar sua conta e se inscrever no Sisu, usando login e senha do cadastro do gov.br. No momento em que o candidato realiza o login no Sisu, o sistema recupera, automaticamente, as notas dele obtidas na edição do Enem válida para o processo seletivo. No ato da inscrição, o candidato escolhe **até duas opções** de curso dentre as ofertadas em cada processo seletivo do Sisu. É possível alterar as opções de curso durante todo o período de inscrições. A inscrição válida será a última registrada no sistema (Brasil, 2006).

De acordo com as orientações estabelecidas pelo processo seletivo unificado, os estudantes que desejam ingressar nas instituições de ensino precisam ter uma conta no gov.br. Essa plataforma digital tem sido responsável por gerenciar várias interações do cidadão com o governo federal brasileiro. A iniciativa surgiu com o intuito de centralizar os sites do governo em uma única interface, facilitando, assim, o acesso dos cidadãos aos serviços disponíveis online.

Desse modo, seguindo a proposta de desburocratização, o indivíduo que almeja uma vaga no ensino superior público deve acessar essa plataforma e realizar sua inscrição, permitindo que seus dados sejam integrados ao sistema do governo federal. Isso possibilita que suas informações sejam compartilhadas com as instituições de ensino em todo o país, tornando imprescindível que o estudante utilize essa plataforma para participar do processo. Além disso, o site do SISU também menciona a possibilidade de ingresso através de cotas, um aspecto de grande importância para esta discussão, regulamentado pela Lei 12.711/2012, conforme detalhado na página da internet:

As vagas ofertadas no Sisu são distribuídas conforme determinação da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) e, ainda, de acordo com as políticas e ações afirmativas que podem ser adotadas por instituições públicas de ensino superior, como vagas reservadas e aplicação de bônus sobre a nota do candidato que atenda o perfil indicado pela instituição. De acordo com as especificações da instituição, o sistema faz, automaticamente, o cálculo e gera uma nova nota, que é apresentada ao candidato (Brasil, 2006).

De acordo com as diretrizes do processo de seleção, o SISU distribui suas vagas com base nas políticas de cotas, permitindo que cada indivíduo acesse a educação superior por meio de seu grupo social. Iniciativas desse tipo são essenciais para que pessoas historicamente marginalizadas consigam, também, ingressar em instituições públicas de ensino superior de qualidade.

Observa-se que o SISU deve assegurar um número de vagas destinado àqueles que completaram o ensino médio em escolas públicas. Dentro desse montante, existe uma reserva para indivíduos provenientes de famílias cuja renda não excede um salário mínimo. O objetivo é garantir que grupos sociais em situação de vulnerabilidade educacional e econômica tenham acesso às universidades públicas.

Além disso, a universidade justifica a urgência de implementar a política de interiorização das IES, buscando aumentar a entrada de estudantes residentes na região onde o

campus está situado, com a expectativa de que esses futuros profissionais permaneçam nas cidades e nas áreas circunvizinhas. A universidade também aponta que as vagas em cursos de alta demanda dos Campi do Continente estão sendo ocupadas, em sua maioria, por estudantes que concluíram o ensino médio em outros estados ou na capital.

Assim, a UFMA fundamenta a defesa da bonificação regional como uma forma de ampliar as ações afirmativas, apresentando o SISU como uma porta de acesso na busca pela democratização. Contudo, essa abordagem não resolve, de imediato, as desigualdades reais nas oportunidades, pois a seleção nacional unificada permitiu que estudantes de grandes centros competissem com aqueles de estados que apresentam indicadores sociais e educacionais mais baixos, como o Maranhão, que, segundo o MEC, possui Ideb de 4,3 para os anos iniciais e 5,0 para os anos finais. Esses índices colocam o estado abaixo da média nacional de 5,8 em 2021.

É amplamente reconhecido que estudantes de regiões com educação de baixa qualidade têm acesso limitado a recursos educacionais adequados, professores qualificados e oportunidades extracurriculares que poderiam enriquecer seu aprendizado. Essa realidade gera uma disparidade no acesso ao ensino superior, visto que estudantes de baixa renda e de áreas com ensino precário enfrentam desvantagens significativas em comparação com seus colegas mais favorecidos. É nesse contexto que a UFMA propõe a bonificação regional como uma estratégia para mitigar as desvantagens enfrentadas por estudantes dessas áreas, oferecendo-lhes uma oportunidade adicional de ingresso na universidade.

Além disso, é fundamental expandir a política acadêmica de interiorização do ensino superior público, assegurando que as vagas sejam ocupadas por estudantes maranhenses, com o objetivo de mitigar a evasão nos cursos de graduação nos Campi do Continente. Além de promover uma maior equidade no acesso à educação, a bonificação regional da UFMA também desempenha um papel crucial na permanência e finalização dos cursos, ao preencher as vagas com estudantes locais. Ao atrair um número maior de estudantes maranhenses para os campi do continente, a política busca enfrentar a evasão nos cursos de graduação, um desafio recorrente em áreas interioranas. Assim, as ações afirmativas e a bonificação regional se entrelaçam em uma tentativa de impulsionar não apenas o ingresso, mas também a continuidade dos estudantes no ensino superior, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo, alinhado aos princípios das políticas afirmativas mais amplas.

A discussão sobre a implementação da bonificação regional na UFMA teve início em

2017, com a realização de uma audiência pública<sup>17</sup> em junho desse ano, na cidade de Imperatriz do Maranhão, contando com a presença da Frente Parlamentar<sup>18</sup> em defesa do sistema de bonificação das notas do ENEM, proposta pelo Deputado Estadual, Professor Marco Aurélio, em resposta à evasão das vagas que eram ocupadas por estudantes de outros estados,

“O problema ocorre porque, muitas vezes, os estudantes de outras regiões do país, na primeira oportunidade, evadem do curso, transferindo para suas regiões, deixando a vaga ociosa. Mais ainda, com grande possibilidade daqueles que se formarem, não fixarem residência na região em que são ofertados os cursos de Medicina da UFMA, deixando o Maranhão e diminuindo nossa mão de obra qualificada” (Alema, 2017, Online).

Para o legislador, essa ação asseguraria uma participação mais expressiva dos estudantes maranhenses na ocupação dos cursos de graduação da UFMA, com especial ênfase no curso de Medicina. A partir dessa declaração, podemos perceber um aumento do interesse em aprovar essa cota específica para o curso de Medicina, que se destaca por sua alta demanda e por ser um terreno fértil para conflitos de interesse, algo que poderá ser validado por meio da mais recente política de bonificação regional da UFMA, a qual é exclusivamente voltada para o curso de Medicina.

Nesse contexto, a proposta de bonificação regional para a UFMA foi elaborada com base em iniciativas de bonificação já implementadas por outras instituições de ensino superior, como se observa nas resoluções presentes no processo administrativo nº 9179/2017, que serviu de base para sua formalização.

---

<sup>17</sup> A Audiência Pública foi realizada em 20 de junho de 2017 na cidade de Imperatriz (MA) com significativa participação da comunidade local, autoridades, secretários estaduais e municipais, deputados estaduais, vereadores, deputados federais e representantes da Universidade Federal do Maranhão. Como encaminhamento da Audiência, foi solicitado à UFMA que discutisse e verificasse a possibilidade de instituição da bonificação na nota do ENEM aos estudantes do Maranhão no Sisu.

<sup>18</sup> A Frente Parlamentar em Defesa da Bonificação Regional foi composta por deputados estaduais, principalmente do Maranhão, e tinha como principal representante o deputado estadual Prof. Marco Aurélio (PCdoB). A criação dessa frente parlamentar ocorreu com o objetivo de reforçar o ingresso de estudantes maranhenses nas universidades públicas locais, como a UFMA, em cursos de grande concorrência, como Medicina. Além de Marco Aurélio, outros deputados envolvidos na defesa dessa pauta foram Bira do Pindaré (PSB-MA), Wellington do Curso (PP) e Levi Pontes (PCdoB), que participaram de debates e audiências públicas para sensibilizar a sociedade e a comunidade acadêmica sobre a relevância da política de bonificação.

**Tabela 04:** universidade e ano de implantação da bonificação

IES	ANO
Universidade Federal de Alagoas	2016
Universidade Federal do Pampas	2017
Universidade Federal do Amazonas	2015
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas	2017
Universidade Federal do Oeste da Bahia	2017

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIPAC/UFMA, 2017, p. 34-55

Ao examinar as documentações institucionais, notamos que as justificativas apresentadas, assim como as da UFMA, por parte das demais IES para a implementação da bonificação regional na nota do ENEM, estão alicerçadas em uma série de fatores regionais, educacionais e socioeconômicos. Entre essas justificativas, destaca-se a promoção da inclusão regional, assegurando que os estudantes da localidade tenham igualdade de oportunidades para acessar o ensino superior, levando em conta as disparidades educacionais entre as diversas regiões do país. Ademais, busca-se mitigar a evasão nos cursos de graduação, já que estudantes de outras regiões ingressam nas IES e, antes ou depois de concluírem seus cursos, retornam às suas origens, o que resulta em uma perda significativa de profissionais que poderiam atuar na localidade que os formou. Assim, a bonificação regional pode ser um vetor de desenvolvimento local, contribuindo para a melhoria dos indicadores sociais através da atuação desses profissionais.

Prosseguindo com a análise da documentação apresentada no processo em questão, conforme o relatório da Comissão de Acompanhamento e Monitoramento do Processo de Expansão dos Cursos de Medicina nas Instituições Federais de Ensino Superior - CAMEM, uma das recomendações é a inclusão regional.

“Foi novamente sugerido à Reitora, Prof. Nair Portela, um estudo sobre o argumento de inclusão regional com a necessidade de abrangência de território geográfico do estado do Pará na bonificação dos estudantes, que fizeram os quatro últimos anos do ensino médio, em escolas nas regiões de saúde vizinhas ao município de Pinheiro, sendo deixado material sobre o assunto que foi utilizado na UNIPAMPA em Uruguaiana (RS). O mesmo argumento de inclusão regional também deve ser utilizado para Imperatriz, onde há uma íntima relação geográfica com municípios do sul do Pará e Piauí, e norte de Tocantins” (Sipac/UFMA, 2017, p. 63-64.)

De forma geral, observamos mais uma vez a inquietação em torno da atribuição da bonificação regional para o curso de Medicina, sem que sejam levadas em conta as questões que envolvem os demais cursos de graduação sob a ótica da interiorização. É imprescindível considerar a inclusão das comunidades locais nos cursos de formação superior, dentro de um cenário regional que, estruturalmente, evidencia uma realidade de exclusão social. Contudo, não devemos perder de vista que, historicamente, o curso de Medicina ocupa um espaço privilegiado, e a política de acesso ao ensino superior deveria focar na inclusão de populações que são subrepresentadas nos cursos de alta demanda e que, por tradição, são elitizados.

No que diz respeito ao processo de implementação da bonificação, a Câmara de Graduação, sob a liderança de sua presidente, Prof. Dourivan Câmara Silva de Jesus, que esteve à frente da Pró-reitoria de Ensino entre 2017 e 2019, apresentou um parecer favorável à bonificação para apreciação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Consepe. Dentre as várias justificativas, podemos destacar algumas que foram elencadas no parecer:

A Universidade Federal do Maranhão, nos últimos anos, realizou uma forte política de interiorização. No entanto, o Sistema de Seleção Unificado ocasionou forte evasão nos Cursos de Graduação dos Campi do Continente, pois há excessiva facilidade na mobilidade entre as diversas Universidades Federais, por meio da seleção nacional unificada. A evasão, por conseguinte, ocasiona severos prejuízos ao ensino superior público, como a diminuição dos recursos repassados à Universidade, bem como a realização de processo seletivo de vagas ociosas com todos os inconvenientes previstos, dentre os quais a excessiva judicialização. É importante ressaltar ainda que diversos estudantes dos Campi do Continente conseguem, na via judicial, pelos mais distintos fundamentos, transferências para a Cidade Universitária ocasionando a superlotação de turmas em cursos, como, por exemplo, Direito e Medicina. A Bonificação, destarte, tem por escopo consolidar a política acadêmica de interiorização do ensino superior público com o preenchimento das vagas por estudantes maranhenses, com vistas a evitar a evasão dos cursos de graduação nos Campi do Continente. (Sipac/UFMA, 2017, p. 67.)

A fundamentação da Câmara de Graduação reafirma a importância de desenvolver estratégias que revertam a ociosidade de vagas, provocada, entre outros fatores, por ordens

judiciais que determinam transferências para as cidades de origem dos estudantes. Uma proposta viável nesse sentido poderia ser a "inclusão de um acréscimo na nota do ENEM para estudantes provenientes das escolas públicas e privadas do Maranhão, a qual pode ser interpretada como uma forma de política de ação afirmativa" (Sipac/UFMA, 2017, p. 69).

É evidente que a bonificação regional não pode ser considerada uma ação afirmativa se não abranger grupos sociais que, historicamente, ficaram à margem de campos sociais privilegiados, como é o caso do ensino superior. Uma verdadeira ação afirmativa deve promover a inclusão e a equidade no acesso a esses campos, buscando corrigir desigualdades históricas e socioeconômicas.

Nesse cenário, a Câmara de Graduação emitiu um parecer favorável, desde que fossem respeitados os seguintes critérios:

- a) O acréscimo na Nota do ENEM deve ser instituído apenas aos Cursos do Continente, excluindo os cursos de graduação da Cidade Universitária Dom Delgado, Campus São Luís, pois é no Continente em que a evasão se mostra elevada e preocupante;
- b) O acréscimo na nota do ENEM deve ser de 20%, considerando a média estabelecida pelas demais Universidades que instituíram o referido acréscimo;
- c) Deve ser estabelecido um critério objetivo e entendo como conveniente e oportuno que o acréscimo seja concedido aos estudantes que cursaram o último ano do Ensino Fundamental (9º ano) e os três anos do Ensino Médio (1º ao 3º ano) em escolas públicas e privadas do Estado do Maranhão. O critério residência se mostra problemático, uma vez que dá margem a todo tipo de manipulação, sendo, ainda, de difícil comprovação tática.
- d) O STF estabeleceu que as políticas de ação afirmativa devem ser instituídas por tempo limitado e prazo certo, portanto, quatro anos são suficientes para fazer uma análise dos resultados obtidos, que é o tempo médio de duração de um curso de graduação. (Sipac/UFMA, 2017 p. 68 - 69).

É pertinente destacar, entre os critérios mencionados, que o aumento na pontuação do ENEM deveria ser restrito aos campi localizados no continente, sustentado pela justificativa da alta taxa de evasão nos cursos de graduação. Sob uma ótica voltada para a interiorização das IES, a bonificação regional estimula o progresso dos contextos sociais locais, pois os estudantes estarão em uma relação mais próxima de pertencimento à comunidade, sem a necessidade de se deslocarem para outras regiões. Aqueles oriundos de áreas mais carentes e remotas enfrentam um acesso limitado à educação de qualidade, além de lidarem com obstáculos geográficos, econômicos e sociais.

Dessa forma, a proposta de resolução que estabelece o aumento da nota do ENEM para os estudantes que concluíram o ensino médio em instituições do Maranhão traz à tona importantes considerações e reafirma a urgência de uma ação afirmativa compensatória para os

estudantes maranhenses do interior, que se encontram em uma situação de desigualdade acentuada.

Considerando que o Maranhão possui baixos indicadores em instrumentos de avaliação como IDEB, PISA e IDH;

Considerando a necessidade de permitir aos estudantes maranhenses a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares, como o coronelismo, o latifúndio, a concentração de renda e demais situações indicadoras de subdesenvolvimento;

Considerando a Audiência Pública promovida pela Frente Parlamentar em Defesa do Sistema de Bonificação das Notas do ENEM;

Considerando a excessiva evasão nos Cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão, nos Campi do Continente;

Considerando que o Sistema de Seleção Unificado (SISU) prestigia a Autonomia Universitária, permitindo a inclusão de políticas de ações afirmativas próprias. (Sipac/UFMA, 2017 p. 70).

Em mais uma declaração em prol do sistema de bonificação regional, a universidade lança um olhar sobre as desigualdades históricas e estruturais, utilizando como base os indicadores que medem a qualidade de vida da população e aqueles que avaliam a excelência da educação. Ao atenuar as disparidades enfrentadas por estudantes oriundos de áreas menos favorecidas, como o interior do Maranhão, a bonificação atua para igualar as oportunidades de acesso ao ensino superior, promovendo uma maior equidade. Assim, a redação da minuta da resolução, após as devidas considerações, determina:

Art. 1º Estabelecer, como política de ação afirmativa, no Sistema de Seleção Unificado (SISU), um acréscimo de 20% (vinte por cento) na nota final do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para os estudantes que cursaram o último ano do Ensino Fundamental (9º ano) e os três anos do Ensino Médio (1º ao 3º ano) em escolas públicas e privadas do Estado do Maranhão.

Parágrafo único: O disposto no caput não se aplica ao Campus São Luís (Cidade Universitária Dom Delgado).

Art. 2º Os procedimentos específicos para cumprimento do disposto no artigo 1º serão definidos em Edital.

Art. 3º No prazo de quatro anos a contar da data de publicação desta Resolução, será promovida a revisão do programa especial de ação afirmativa aos estudantes que cursaram o último ano do Ensino Fundamental (9º ano) e os três anos do Ensino Médio (1º ao 3º ano) em escolas públicas e privadas do Estado do Maranhão. (Sipac/UFMA, 2017 p. 71).

Na elaboração destes três artigos da minuta, é importante ressaltar o que está expresso no parágrafo único, que estabelece a não aplicação da bonificação para os estudantes do Campus de São Luís. Essa decisão, no entanto, diverge da redação final da Resolução Consepe nº 1653/2017, evidenciando um descompasso com a recomendação da Câmara de Graduação e

com a fundamentação inicial da própria universidade, que não apoiava a bonificação para o Campus de São Luís, considerando os índices de evasão nos Campi do continente. “O acréscimo na Nota do ENEM deve ser instituído apenas aos Cursos do Continente, excluindo os cursos de graduação da Cidade Universitária Dom Delgado, Campus São Luís, pois é no Continente que a evasão se apresenta elevada e preocupante” (Sipac/UFMA, 2017 p. 69). Assim, desconsiderando essa orientação, em 09 de outubro de 2017, foi publicada a resolução mencionada, que determina o acréscimo de 20% na nota do Enem para todos os estudantes, incluindo aqueles da capital, que concluíram o último ano do ensino fundamental e o ensino médio em instituições maranhenses, com a assinatura da Reitora Nair Portela Silva Coutinho.

Entretanto, em dezembro de 2017, por meio de uma ação civil pública proposta pelo Ministério Público Federal no Maranhão - MPF/MA, a resolução referente à bonificação foi suspensa pela 03ª Vara Federal Cível da Seção Judiciária do Maranhão, sob a justificativa de violar o princípio constitucional da isonomia, que é o princípio da igualdade. Contudo, a UFMA recorreu do efeito suspensivo e, em fevereiro de 2019, o Tribunal Regional da 1ª Região, em Brasília, deferiu o pedido da UFMA e suspendeu os efeitos da liminar da Justiça Federal no Maranhão.

No documento de Agravo de Instrumento o juiz federal Leão Aparecido Alves argumenta que a política de bonificação não fere o princípio constitucional da isonomia, apenas baliza o tratamento de igualdade entre os desiguais relacionado à regionalidade, fundamentando sua decisão na jurisprudência de uma ação à favor da Universidade de Pernambuco - UPE, destacando a autonomia universitária para decidir as suas peculiaridades firmada pela Lei de Diretrizes e Bases:

Assim, é evidente que essa bonificação nada tem a ver com a origem de nascimento dos estudantes. O que conta, efetivamente, é o fato de terem cursado quatro anos em escolas públicas ou particulares, situadas no Estado do Maranhão. Dessa forma, podem ser beneficiados estudantes de diferentes origens nacionais, e, inclusive, estrangeiros. A resolução questionada, portanto, não criou distinções inconstitucionais entre brasileiros. Nesse sentido, o STJ, em precedente lembrado pela agravante, reconheceu a legitimidade da “ação afirmativa de bonificação de 10% na nota de vestibular dos candidatos advindos do ensino público, decorrente do seu vínculo à Universidade Pernambuco-UPE, condição que lhe trariam vantagens na qualidade de ensino em relação ao restante do sistema público de educação.” (STJ, AgInt no REsp 1399220/PE, Rel. Ministro Napoleão Nunes Maia Filho, Primeira Turma, julgado em 27/06/2017, DJe 03/08/2017.) Em consequência, essa precisa distinção reforça a conclusão no sentido da inexistência de ofensa ao Art. 19, III, da CR. D Além disso, “[a] forma de implementação de ações afirmativas no seio de universidade e, no presente caso, as normas objetivas

de acesso às vagas destinadas a tal política pública, fazem parte da autonomia específica trazida pelo art. 53 da Lei 9.394/1996, não podendo ser revistos pelo Poder Judiciário desde que observados os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade. (Brasil, TRF 1ª região, PROCESSO: 1003468-57.2018.4.01.0000 PROCESSO REFERÊNCIA: 1003397-47.2017.4.01.3700. CLASSE: AGRAVO DE INSTRUMENTO (202), p.4 online).

No contexto desse processo, a UFMA implementou a política de bonificação regional ao longo de cinco semestres consecutivos, do segundo semestre de 2019 até o segundo semestre de 2021. Essa política foi posteriormente anulada de forma definitiva por uma decisão do próprio TRF-1. Tanto a implementação quanto a anulação geraram repercussões significativas no que diz respeito aos novos ingressantes e à representatividade na universidade, especialmente no curso de Medicina.

Ao decidir pela anulação, o MPF apresentou uma série de recomendações para que a universidade revisse a política de bonificação, conforme estabelecido na Recomendação nº 1/2020-MS/PR/MA, datada de 23 de janeiro de 2020, e registrada no Inquérito Civil - IC Nº 1.19.000.001318/2019-07. Como se pode observar no trecho extraído do documento:

RECOMENDAR à Universidade Federal do Maranhão - UFMA:

- 1) que reavalie os critérios de bonificação dos estudantes, levando em consideração os dados atuais sobre o preenchimento da totalidade das vagas de ampla concorrência a beneficiários da bonificação, ponderando critérios tais como os percentuais, número de vagas e cursos nos quais será aplicada, sem prejuízo de outros que julgar pertinentes;
- 2) que estipule, nos limites da autonomia universitária, parâmetros que não inviabilizam o ingresso de estudantes não beneficiários da bonificação nas vagas de ampla concorrência em seus cursos de graduação. Fixa-se o prazo de 60 (sessenta) dias para atendimento desta recomendação, o que será aferido mediante envio de informações sobre o início do procedimento administrativo para realização das providências acima especificadas, devendo observar as normas legais e regulamentares relativas ao objeto. (Brasil, MPF/ Inquérito Civil - Nº 1.19.000.001318/2019-07. p 2, 2020).

Atendendo às diretrizes estabelecidas pelo judiciário federal, a UFMA constituiu uma comissão por meio da Resolução Consepe nº 08/2020, que na ocasião era composta por Isabel Ibarra Cabrera (Pró-reitora de Ensino e Coordenadora da Comissão), Romildo Martins Sampaio (Diretor de Avaliação e Regulação Institucional), Isadora Moraes Diniz (Docente do Curso de Direito), Simara Vieira da Rocha (Coordenadora do Curso de Ciência da Computação) e José Rinaldo de Araújo Maya (Superintendente de Correição). O propósito dessa comissão era examinar as orientações do MPF, buscando entender as repercussões relativas à revogação da

política de bonificação, e sugerir possíveis modificações, além de definir novos critérios e objetivos. Importante ressaltar que nenhum dos integrantes tinha vínculos com as políticas de ações afirmativas.

Em termos gerais, o relatório da comissão ressaltou a urgência de ajustes na política de bonificação proposta pela UFMA, sugerindo a implementação de um bônus regional para os campi de Imperatriz, Pinheiro e São Luís, fundamentando-se na seguinte justificativa:

I- O critério de inclusão regional será aplicado no Sistema de Seleção Unificada (SISU), na modalidade de ampla concorrência para o curso de Medicina ofertado no campus de Imperatriz da seguinte forma: Será criado um bônus de 10% na nota final do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos candidatos que tiveram cursado e concluído todo o ensino médio (1º, 2º. e 3º ano) em escolas regulares e presenciais do entorno de um raio de 150 km do município de Imperatriz, conforme Minuta de Resolução. II- O critério de inclusão regional será aplicado no Sistema de Seleção Unificada (SISU), na modalidade de ampla concorrência para o curso de Medicina ofertado no campus de Pinheiro da seguinte forma: Será criado um bônus de 20% na nota final do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos candidatos que tiveram cursado e concluído todo o ensino médio (1º, 2º. e 3º ano) em escolas regulares e presenciais do entorno de um raio de 150 km do município de Pinheiro, conforme Minuta de Resolução.

III- O critério de inclusão regional será aplicado no Sistema de Seleção Unificada (SISU), na modalidade de ampla concorrência para o curso de Medicina ofertado no campus de São Luís da seguinte forma: Será criado um bônus de 5% aos candidatos que tiveram cursado e concluído todo o ensino médio (1º, 2º. e 3º ano) em escolas regulares e presenciais no Estado do Maranhão. (Ufma/ SEI, Processo 12612/2024-39 p. 38-39, 2020).

Além disso, a comissão apresenta a justificativa para a adoção de um percentual distinto para cada um dos três campi mencionados na nova política de bonificação regional, levando em conta a diferença média das notas obtidas pelos estudantes no ENEM nos respectivos municípios, em comparação com as médias do estado do Maranhão, da região Nordeste e do país como um todo.

Através dessa nova configuração proposta, a resolução nº 2648/2022 foi aprovada em 27 de outubro de 2022, estabelecendo o critério de inclusão regional para acesso aos cursos de Medicina na modalidade de ampla concorrência, via ENEM/SiSU, nos Campi de Imperatriz, Pinheiro e São Luís da UFMA, já valendo para o processo seletivo do primeiro semestre de 2023. O documento ainda lista os municípios que estão dentro da área de abrangência de cada campi do interior:

Art. 4º Considera-se para fins de estudo as escolas regulares e presenciais nos municípios da região do entorno de um raio de 150 km da cidade de Imperatriz

para seletivo de ingresso no curso de Medicina do Centro de Ciências de Imperatriz, as seguintes localidades, identificadas de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Parágrafo Único. De acordo com a definição do caput deste artigo, os municípios da região do entorno de um raio de 150 km da cidade-sede do Campus de Imperatriz, conforme Anexo I, incluem: I. Municípios do Estado do Maranhão: Açailândia, Amarante do Maranhão, Arame, Bom Jardim, Bom Jesus da Selva, Buriticupu, Buritirana, Campestre do Maranhão, Centro Novo do Maranhão, Cidelândia, Davinópolis, Estreito, Governador Edson Lobão, Grajaú, Imperatriz, Itinga do Maranhão, João Lisboa, Lajeado Novo, Montes Altos, Porto Franco, Ribamar Fiquene, São Francisco do Brejão, São João do Paraíso, São Pedro da Água Branca, Senador La Roque, Sítio Novo e Vila Nova dos Martírios; II. Municípios do Estado do Pará: Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Dom Eliseu, Itapiranga, Marabá, Rondo do Pará e São Geraldo; e III. Municípios do Estado do Tocantins: Aguiarnópolis, Ananás, Angico, Araganã, Araguatins, Axixá do Tocantins, Carrasco Bonito, Cachoeirinha, Darcinópolis, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia do Tocantins, Mosquito, Palmeiras do Tocantins, Praia Norte, São Sebastião do Tocantins, Tocantinópolis, Wanderlândia e Xambioá.

Art. 6º Considera-se para fins desta Resolução as escolas regulares e presenciais nos municípios da região do entorno de um raio de 150 km da cidade de Pinheiro para seletivo de ingresso no Curso de Medicina no Campus de Pinheiro, as seguintes localidades, identificadas de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). § 1º Ficam excluídos os municípios da grande ilha: São Luís, Paço do Lumiar, São José de Ribamar, Raposa, considerando o objetivo de inclusão regional dos estudantes residentes na região onde o Campus está localizado em face das assimetrias regionais identificadas nos estudos que embasaram esta Resolução. § 2º De acordo com a definição do caput deste artigo, os municípios da região de entorno de um raio de 150 km da cidade-sede do Campus de Pinheiro, conforme Anexo II, incluem municípios do Estado do Maranhão: Alcântara, Alto Alegre do Pindaré, Amapá do Maranhão, Anajatuba, Apicum Açu, Araganã, Arari, Bacuri, Bacurituba, Bela Vista do Maranhão, Bequimão, Boa Vista do Gurupí, Bom Jardim, Cajapió, Cajari, Cândido Mendes, Carutapera, Cedral, Central do Maranhão, Centro do Guilherme, Centro Novo do Maranhão, Luís Domingues, Maracaçumé, Maranhãozinho, Matinha, Matões do Norte, Miranda do Norte, Mirinzal, Monção, Nova Olinda do Maranhão, Olinda Nova do Maranhão, Palmeirândia, Pedro do Rosário, Penalva, Peri Mirim, Pindaré Mirim, Pinheiro, Pio XII, Porto Rico do Maranhão, Presidente Sarney, Santa Helena, Santa Inês, Santa Luzia do Paroá, São Bento, São João Batista, São João do Caru, São Vicente Ferrer, Satubinha, Serrano do Maranhão, Tufilândia, Viana, Vitória do Mearim e Zé Doca.

Art. 7º O critério de inclusão regional será aplicado no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), na modalidade de ampla concorrência para o curso de Medicina ofertado no Campus de São Luís. Parágrafo Único. Fica estabelecido um bônus de 5% (cinco por cento) aos candidatos que concluíram todo o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) em escolas regulares e presenciais no Estado do Maranhão. (Ufma, Resolução Consepe nº 2648/ 2022, online).

A elaboração dessa nova resolução de bonificação regional parece buscar uma

abordagem mais inclusiva em relação ao critério de inclusão regional, conforme orientações do MPF, ao contemplar municípios de estados vizinhos ao Maranhão que mantêm laços próximos e fronteiriços. A adesão de cidades que desempenham um papel crucial na formação educacional do estado, como Imperatriz, no sul do Maranhão, e municípios do Pará, Tocantins e Mato Grosso, conforme estabelecido pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) na Resolução Consepe nº 259/2018, ilustra uma tentativa de ampliar a política afirmativa.

Entretanto, a implementação dessas novas diretrizes para a bonificação regional na UFMA tem gerado debates jurídicos. Em junho de 2024, o ministro Flávio Dino, do Supremo Tribunal Federal - STF, decidiu pela extinção do bônus de 20% no processo seletivo de Medicina do campus de Pinheiro, após a reclamação de Carlos Eduardo Silva Cruz, que, apesar de ter alcançado a pontuação necessária no ENEM para ingresso via Sistema SISU, foi prejudicado pelo critério de bonificação regional.

Dino sustentou sua decisão com base em jurisprudência anterior do STF (Brasil, 2024), que questionava a constitucionalidade do bônus aplicado a estudantes da região de Pinheiro. Embora o ministro tenha diferido pessoalmente do entendimento predominante da 1ª Turma do STF, ele acatou parcialmente o pedido do reclamante, permitindo que ele concorresse novamente à vaga de modo igualitário, sem o impacto da bonificação regional, e ordenou que a UFMA suspendesse o uso da bonificação em processos seletivos futuros.

O cerne da decisão reside na violação do princípio constitucional da isonomia, conforme destacado por Dino, ao considerar que o critério adotado pela UFMA gerava preferências entre brasileiros, o que contraria a Constituição Federal de 1988. Essa decisão representa um marco significativo no debate jurídico sobre a constitucionalidade das políticas de bonificação regional no acesso ao ensino superior e evidencia o desafio de equilibrar políticas afirmativas com os preceitos constitucionais.

Entretanto, é fundamental refletir sobre os avanços e retrocessos que essa política de bonificação regional na UFMA tem enfrentado. Embora inicialmente projetada para beneficiar estudantes maranhenses e de estados vizinhos, além de promover o desenvolvimento regional e a interiorização do ensino, a política ainda lida com lacunas significativas em sua operacionalização e segurança jurídica. Resta avaliar se essa política realmente se configura como uma ação afirmativa eficaz, levando em consideração os dados e indicadores disponíveis, além das fundamentações já discutidas. As análises subsequentes deverão aprofundar essa reflexão, proporcionando uma visão mais clara sobre os efeitos e limitações dessa política.

#### **4 O PERFIL DOS INGRESSANTES ANTES E DURANTE A BONIFICAÇÃO REGIONAL NA UFMA**

Analisar o perfil dos estudantes do curso de Medicina na UFMA é uma tarefa essencial para compreender se a bonificação regional está cumprindo os objetivos de uma ação afirmativa, que busca corrigir desigualdades históricas e sociais, promovendo inclusão e equidade. O curso de Medicina, notoriamente competitivo, tem sido, ao longo do tempo, dominado por grupos socialmente privilegiados, que desfrutam de maior acesso a recursos educacionais e financeiros.

O exame do perfil dos estudantes possibilita avaliar se a bonificação regional efetivamente contribui para a equidade no acesso ao ensino superior, um princípio basilar das ações afirmativas. Caso a análise indique que a maioria dos beneficiários ainda provém de regiões mais desenvolvidas ou de instituições privadas, a efetividade da política em mitigar as desigualdades regionais e sociais pode ser questionada. De acordo com Bourdieu e Passeron (2018), a educação se configura como uma forma de capital cultural que tende a perpetuar privilégios, e uma ação afirmativa precisa ser minuciosamente planejada para inverter essa lógica.

A bonificação regional foi idealizada para mitigar as barreiras regionais e sociais enfrentadas por estudantes oriundos de áreas menos desenvolvidas, ampliando o acesso e a diversidade social em cursos como Medicina, que desempenham um papel estratégico no desenvolvimento local. A análise do perfil dos ingressantes pode revelar se essa diversidade está sendo, de fato, alcançada ou se há uma persistente concentração de estudantes de escolas privadas que se beneficiam economicamente, socialmente e culturalmente. Segundo Bourdieu (2021), o capital social desempenha um papel crucial na trajetória acadêmica dos estudantes, sendo imprescindível garantir que aqueles provenientes de regiões menos favorecidas, com menor capital econômico e social, tenham acesso às redes de apoio necessárias para alcançar o sucesso.

Nesta seção, apresentaremos os dados filtrados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e dos relatórios fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação da UFMA - STI.<sup>19</sup> dos ingressantes da ampla concorrência no curso

---

<sup>19</sup> É importante esclarecer que a STI não nos forneceu os dados referentes à renda dos ingressantes de Medicina nos períodos e campi estudados. As solicitações foram feitas através do sistema GLPI, sistema de atendimentos e

de Medicina nos campi de São Luís, Pinheiro e Imperatriz. A análise abordará as implicações antes da implementação da bonificação regional, considerando cinco semestres anteriores a esta, nos anos de 2017 (2017.1 e 2017.2), 2018 (2018.1 e 2018.2) e primeiro semestre de 2019 (2019.1), e durante sua vigência, nos cinco semestres subsequentes, a partir do segundo semestre de 2019 (2019.2) e nos anos de 2020 (2021.1 e 2021.2) e 2021 (2021.1 e 2021.2), buscando identificar possíveis mudanças no perfil dos estudantes. Para fins de análise, é fundamental desconsiderar os dados do campus de Pinheiro nos períodos 2017.2 e 2018.2, uma vez que não houve a inclusão de novas turmas nesses dois intervalos. Serão apresentados os indicadores relativos à aplicação dessa política, discutidos à luz da teoria bourdiesiana sobre capital econômico, cultural e social. Ademais, serão explorados os efeitos da bonificação no contexto social em que a UFMA está inserida.

A investigação é realizada em seções de gráficos que representam cada categoria, interligando os perfis dos três campi analisados: São Luís, Pinheiro e Imperatriz. Essa análise é feita sob a ótica de gênero, tipo de escola (pública ou privada), heteroidentificação de cor (brancos e pretos/pardos), origem geográfica e permanência, no período anterior e posterior a bonificação regional, conforme já mencionado. Categoria e conceito são ferramentas utilizadas para refletir, expressar e definir o que existe ou a forma como experienciamos o que existe. Sua função principal é unificar uma diversidade ilimitada de objetos ou fenômenos em um todo coerente, tornando-os compreensíveis para nós (Do Valle, 2019).

A interpretação dos gráficos que retratam os indicadores dos ingressantes no curso de Medicina na UFMA, à luz da teoria de Bourdieu sobre o capital econômico, cultural e social, nos proporciona uma compreensão de como esses fatores moldam o cenário educacional, seja reproduzindo ou desafiando desigualdades, ampliando direitos ou perpetuando privilégios.

#### **4.1 Perfil dos ingressantes do curso de Medicina: gênero masculino e feminino**

É fundamental destacar que, apesar do referencial teórico de Bourdieu não ter se centrado de maneira específica nas questões de gênero como uma categoria analítica, suas contribuições acerca das relações sociais fornecem uma base robusta para a compreensão dessas

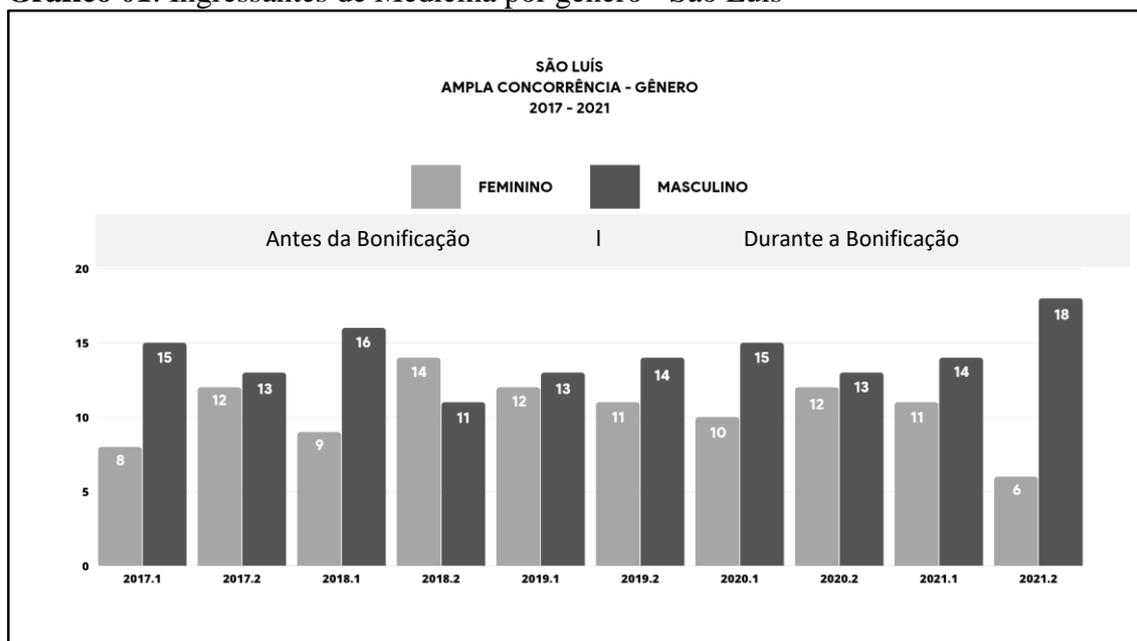
---

solicitações, chamados de nº 45172/2024 e nº 50116/2024. Além disso, tentamos contatos internos e solicitações via e-mail, ambas sem sucesso.

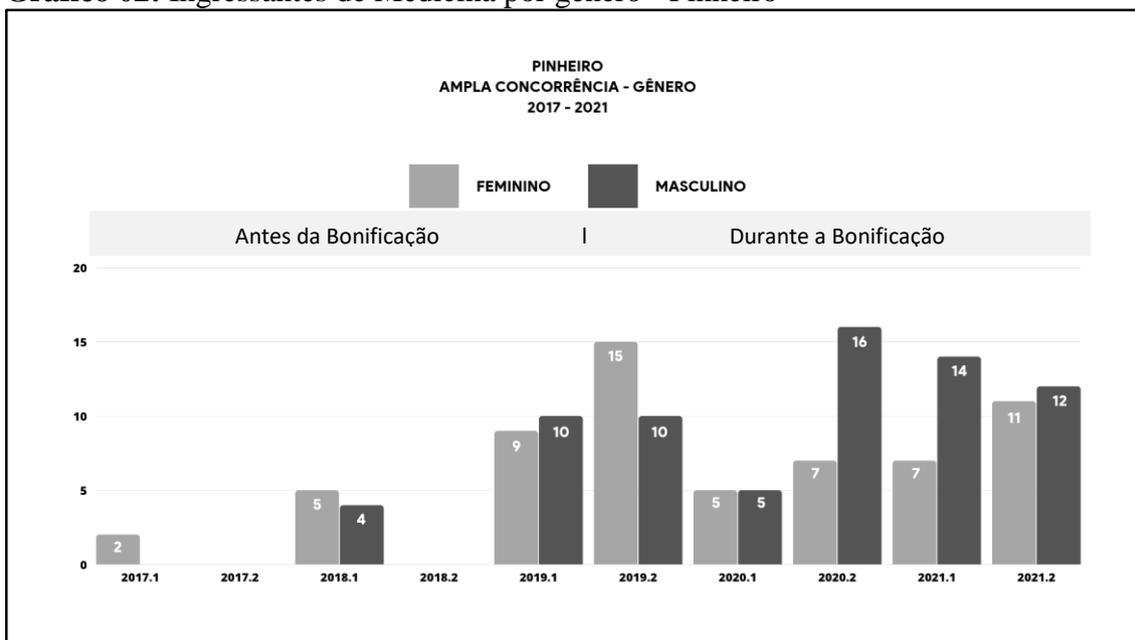
dinâmicas. Bourdieu organizou conceitos essenciais, como espaço social, campo, habitus e capital, que se entrelaçam de modo intrínseco com as interações sociais entre os gêneros. Essas relações são frequentemente moldadas pela lógica da "dominação masculina", o que enriquece o debate sobre a urgência de superar as explicações biológicas que sustentam as diferenças entre homens e mulheres. Essa visão proporciona uma análise crítica das estruturas sociais que mantêm desigualdades de gênero, ressaltando a importância dos fatores culturais e sociais na formação das identidades de gênero (Pereira, 2016).

Ademais, a obra de Bourdieu sugere que as relações de poder entre os gêneros são moldadas por um conjunto intrincado de práticas e disposições, evidenciando a necessidade de desnaturalizar as categorias de gênero e reconhecer a influência do contexto social na construção das identidades (Bourdieu; Passeron, 2018). Assim, sua teoria oferece uma estrutura valiosa para entender a necessidade de transformação nas relações de gênero, propondo uma análise que transcende o biológico para incorporar as dimensões sociais e culturais envolvidas (Pereira, 2016). Examinar a distribuição das vagas entre homens e mulheres em um curso de prestígio na UFMA pode nos revelar que o campo acadêmico ainda perpetua desigualdades de gênero, uma vez que reflete as configurações das estruturas dominantes, como evidenciado nos gráficos a seguir.

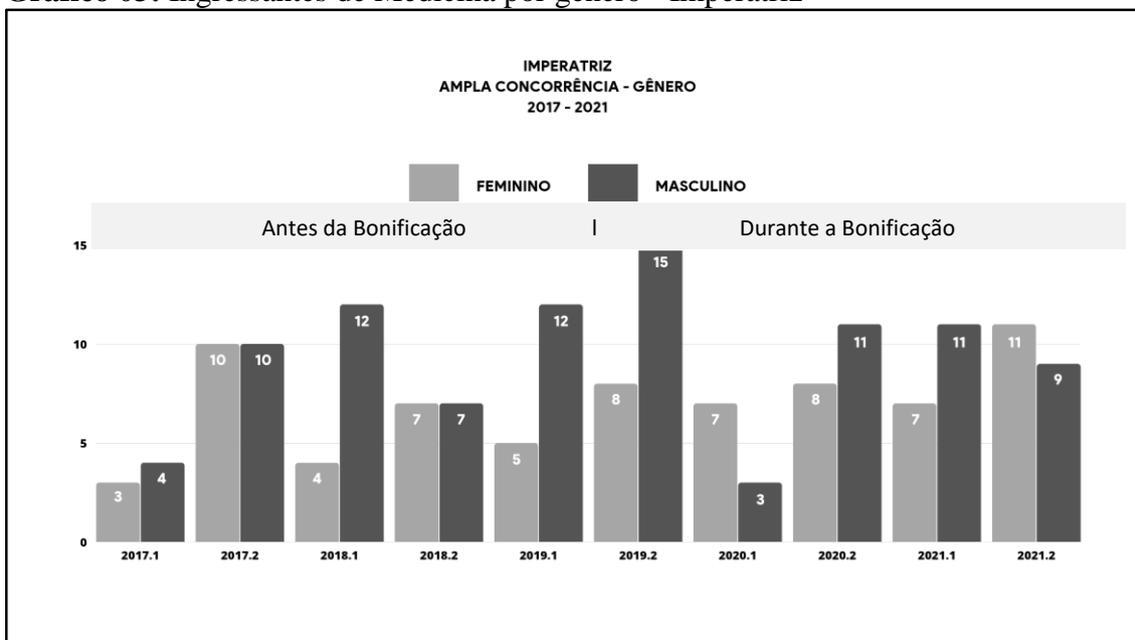
**Gráfico 01:** Ingressantes de Medicina por gênero - São Luís



**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

**Gráfico 02:** Ingressantes de Medicina por gênero - Pinheiro

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

**Gráfico 03:** Ingressantes de Medicina por gênero - Imperatriz

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

Nos gráficos que ilustram a distribuição de gênero nos três campi da UFMA — São Luís, Pinheiro e Imperatriz — observam-se variações na participação masculina e feminina entre 2017 e 2021. Em uma análise abrangente, notamos que antes da bonificação, a

composição era de 44% de estudantes do gênero feminino e 56% do gênero masculino. Ao longo do período em que a bonificação esteve em vigor, essa predominância masculina permaneceu, resultando em uma representatividade de 43% de novos ingressantes do gênero feminino e 57% do gênero masculino. Nos períodos de 2020.1 e 2020.2, em Imperatriz, observou-se um leve aumento no número de estudantes do gênero feminino em relação ao masculino, refletindo a crescente presença das mulheres em diversos espaços sociais. Segundo Sheffer et al. (2023), baseado na Demografia Médica no Brasil, as mulheres já são maioria entre os médicos do país em 2024, representando aproximadamente 50,2% da categoria profissional.

Bourdieu e Passeron (2018) abordam como o sistema educacional espelha as desigualdades de gênero, perpetuando disposições sociais que se conectam ao habitus de cada grupo. A predominância masculina no campo social da Medicina, evidenciada nos gráficos, pode ser interpretada à luz de Bourdieu, que destaca como as estruturas sociais influenciam as disposições de homens e mulheres no ambiente educacional. A Medicina, tradicionalmente considerada uma área de prestígio social e econômico, tende a atrair um maior número de homens, em virtude da forma como o capital simbólico dessa profissão é construído na sociedade. De acordo com Bourdieu e Passeron (2018), as desigualdades de gênero são reproduzidas dentro do sistema educacional, onde a formação e as oportunidades são distribuídas conforme as disposições de gênero e os capitais acumulados por cada grupo.

No contexto da UFMA, a predominância masculina em muitos períodos, especialmente no campus de Pinheiro, pode ser compreendida pela percepção social de que a Medicina é uma profissão que requer um conjunto de habitus frequentemente associados ao masculino, como resistência e autoridade, considerados mais adequados aos homens. Essa percepção reflete um desequilíbrio no capital cultural entre os gêneros, resultando em maiores dificuldades para as mulheres em se inserirem e se manterem em campos de alto prestígio, como a Medicina.

Apesar da população brasileira ser majoritariamente feminina, conforme dados recentes da Demografia Médica CFM — que traz informações oficiais sobre o perfil dos médicos brasileiros em 2024 — o número de médicas ainda é inferior ao de médicos, embora esteja crescendo de forma significativa, sinalizando uma mudança no perfil de gênero da profissão. Em 2023, os homens correspondiam a 50,08% do total de médicos em exercício, enquanto as mulheres somavam 49,92%, apontando para uma distribuição quase equilibrada. Entretanto, a previsão para 2024 é que o número de médicas supere o de médicos. Essa tendência já é perceptível entre os profissionais mais jovens: entre aqueles com 39 anos ou

menos, as mulheres já representam 58% da força de trabalho, em contraste com 42% dos homens.

Esses dados não apenas revelam a crescente inserção feminina na Medicina, mas também um processo de feminização da profissão, especialmente nas gerações mais novas. Essa transformação reflete mudanças sociais mais amplas, como o aumento da presença feminina em carreiras que historicamente eram dominadas por homens, como a Medicina, além de uma maior equidade nas oportunidades educacionais e profissionais. É fundamental ressaltar a importância das ações afirmativas, por meio de cotas de gênero, em diversos campos sociais, que promovem a inserção de mulheres em áreas anteriormente dominadas quase que exclusivamente por homens. Um exemplo disso é a Lei nº 9.504/1997, que determina que os partidos garantam pelo menos 30% de candidaturas do sexo feminino, visando aumentar a representação das mulheres, que ainda são minoria na política. Assim, a lei exerce um papel social ao promover uma distribuição de poder entre os gêneros, embora essa divisão ainda permaneça significativamente desigual.

No que diz respeito à relação de gênero entre homens e mulheres ingressantes no curso de Medicina na UFMA, não se observa uma mudança significativa vinculada à política institucional; a alteração visível é parte de disposições sociais enraizadas nas estruturas sociais contemporâneas. As políticas de ação afirmativa, como a bonificação regional da UFMA, podem representar um avanço importante na democratização do acesso à universidade. Contudo, os resultados podem ser limitados em relação a mudanças no perfil de gênero, pois as estruturas culturais que orientam as aspirações educacionais e profissionais de homens e mulheres estão profundamente arraigadas e são desafiadoras de modificar rapidamente. Mudanças significativas nas aspirações de gênero tendem a ocorrer ao longo do tempo e são influenciadas por uma variedade de fatores externos, como o progresso na igualdade de gênero no mercado de trabalho, transformações nos padrões de papéis familiares e o aumento da conscientização acerca da equidade de gênero na educação.

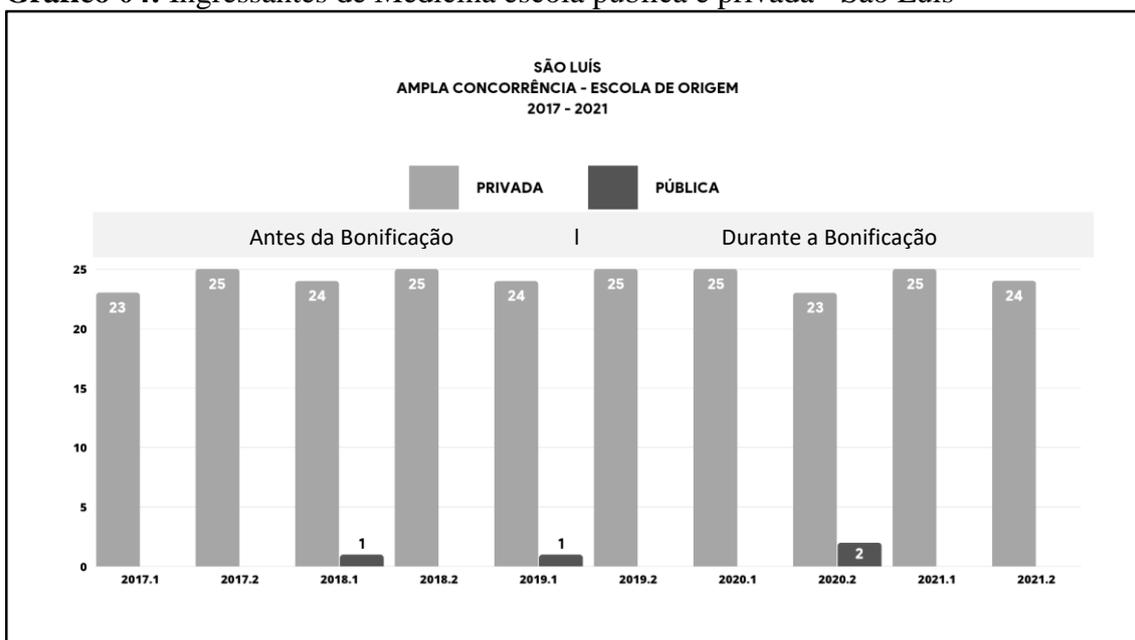
## 4.2 Perfil dos ingressantes do curso de Medicina: escola pública ou privada?

A subseção a seguir apresenta os indicadores dos estudantes que ingressam no curso de Medicina da UFMA por meio da política de bonificação regional, considerando a formação escolar em instituições públicas e privadas. A análise desses dados nos permite vislumbrar uma configuração social que se manifesta dentro da universidade, evidenciando a importância das ações afirmativas na formação do corpo discente.

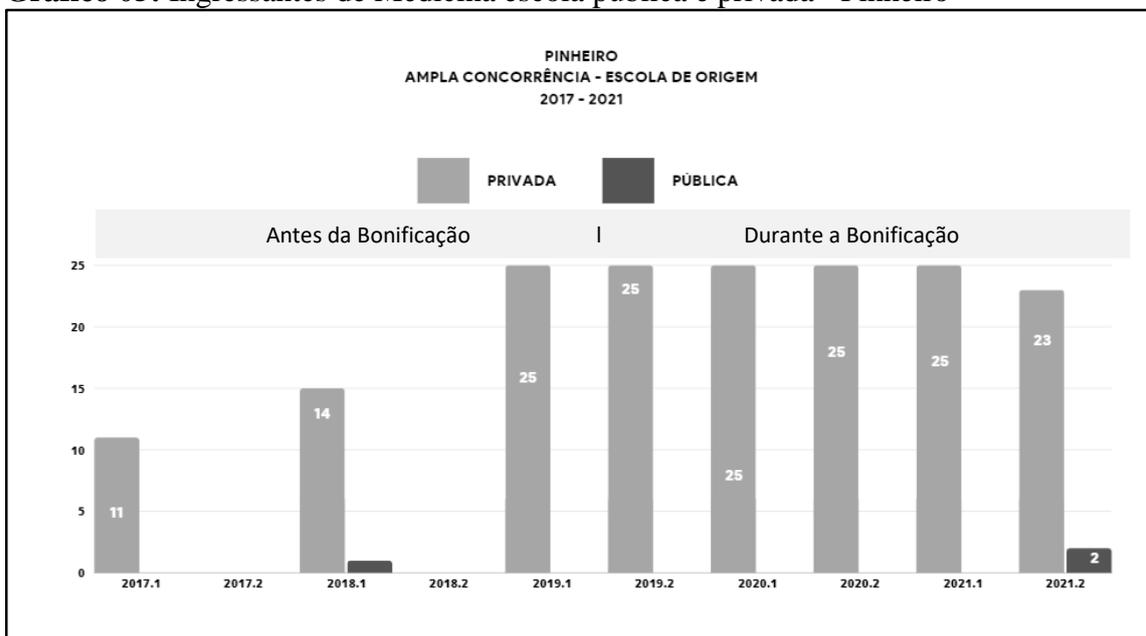
É imprescindível examinar a origem escolar dos beneficiários dessa política de bonificação regional, uma vez que buscamos compreender se ela respeita os princípios essenciais de uma ação afirmativa. É crucial investigar se existe uma variação significativa entre estudantes oriundos de diferentes tipos de escolas (públicas e privadas), além de diferentes estratos regionais. Como ressaltam Bourdieu e Passeron (2018), a universidade é um espaço social permeado por relações de poder e capital simbólico, onde as diferenças de origem social tendem a influenciar tanto as condições de acesso quanto o desempenho no ensino superior. Nesse contexto, a presença de estudantes provenientes de escolas privadas e de grandes centros urbanos, sem dúvida, lhes confere um acesso mais amplo a recursos educacionais, representando uma vantagem em termos de capital cultural acumulado, em comparação com aqueles que vêm de escolas públicas e de localidades menos favorecidas.

O curso de Medicina, em especial, é comumente associado a uma elevada demanda acadêmica (curso de tempo integral) e financeira, o que pode acentuar as desigualdades socioeconômicas entre os estudantes. Ademais, as diferenças nas trajetórias escolares anteriores ao ingresso no curso, marcadas pelas condições materiais e culturais dos estudantes, podem acarretar desafios adicionais para a permanência daqueles que entraram por meio da bonificação regional, especialmente os oriundos de escolas públicas ou de regiões periféricas e com infraestrutura educacional deficitária.

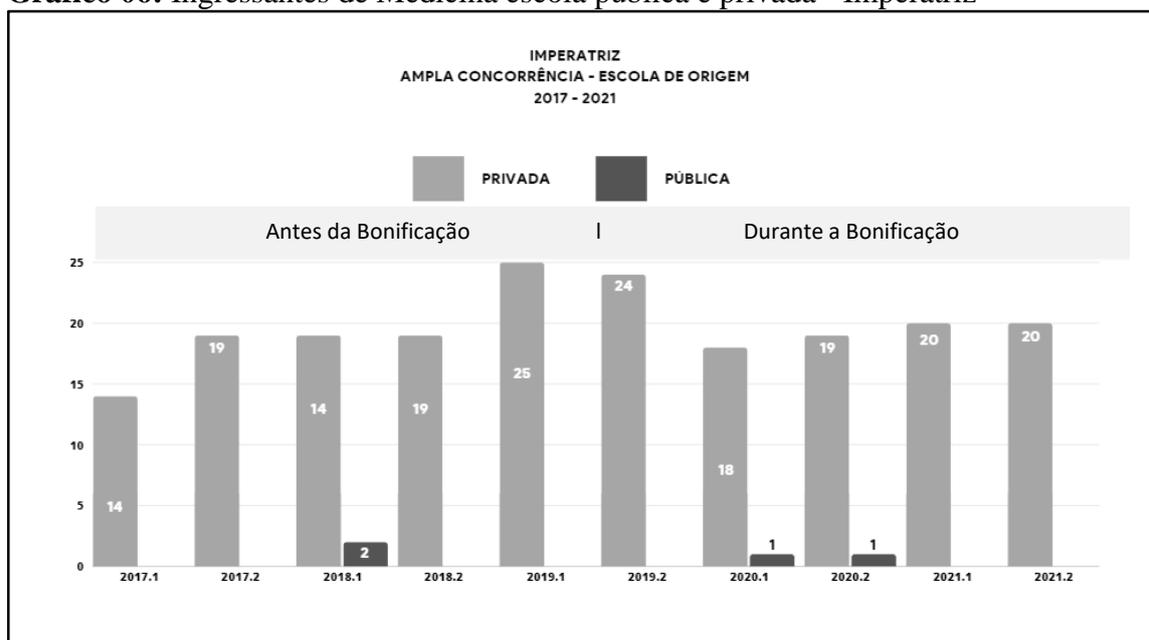
Essas desigualdades sociais se refletem não somente no acesso, mas também na vivência universitária dos estudantes. Assim, a análise desses indicadores é crucial para entender a composição social da universidade e para refletir sobre as políticas de acesso, apoio e inclusão que possam favorecer a permanência e o sucesso dos estudantes que ingressam pela bonificação regional, especialmente em cursos com alta competitividade, como o de Medicina.

**Gráfico 04:** Ingressantes de Medicina escola pública e privada - São Luís

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

**Gráfico 05:** Ingressantes de Medicina escola pública e privada - Pinheiro

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

**Gráfico 06:** Ingressantes de Medicina escola pública e privada - Imperatriz

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

Ao analisarmos os gráficos referentes aos ingressantes do curso de Medicina nos três campi, é possível notar o expressivo acesso de estudantes oriundos de escolas particulares. O perfil dos estudantes que ingressaram no curso de Medicina manteve-se consistente ao longo dos anos. Nos períodos de 2017, 2018 e no primeiro semestre de 2019, anterior à implementação da bonificação regional, a maioria dos estudantes era proveniente de instituições privadas. Em contrapartida, no intervalo subsequente, que abrange o segundo semestre de 2019, 2020 e 2021, constatamos que 97% dos novos estudantes do curso de Medicina da UFMA, que utilizaram a bonificação regional na ampla concorrência, eram egressos de escolas particulares e apenas 3% eram de escolas públicas.

É imprescindível problematizar essa realidade, uma vez que buscamos evidências suficientes para afirmar ou contestar se a política de bonificação regional da UFMA se fundamenta nos princípios de uma ação afirmativa. Assim, conforme os dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade, divulgados pelo Inep em outubro de 2023, a renda média dos estudantes de Medicina no Brasil revela uma concentração em faixas de renda mais elevadas. Aproximadamente 69% dos estudantes de Medicina relataram ter uma renda familiar situada entre 1,5 e 4,5 salários mínimos, e cerca de 47% indicaram que seus pais possuíam ensino superior, o que sugere um perfil socioeconômico mais privilegiado em comparação à média nacional. Ademais, apenas 6,8% dos estudantes de medicina mencionaram

ter uma renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo, evidenciando uma desigualdade no acesso ao curso, que se mostra mais favorável a estudantes com maior capital econômico. Em 2023, a renda média per capita no Brasil foi de R\$ 1.848, enquanto no Maranhão, estado com o menor rendimento, esse valor alcançou apenas R\$ 945. Essa disparidade ressalta as desigualdades regionais existentes no país, refletindo que os maranhenses recebem pouco mais da metade da média nacional.

Quando se analisa a renda dos estudantes de Medicina da UFMA, essa disparidade se torna ainda mais evidente, levando em consideração que estudantes de instituições privadas costumam desfrutar de uma renda familiar superior. Embora não tenhamos obtido a informação que solicitamos à Superintendência de Tecnologia da Informação - STI sobre a renda dos ingressantes da bonificação regional na UFMA, podemos observar a renda média dos estudantes do país, mencionada anteriormente, que se destaca em relação à renda geral dos brasileiros e, em especial, à dos maranhenses. É crucial ressaltar esse abismo social, fazendo uma comparação com o capital econômico e as condições sociais adversas enfrentadas pelos estudantes provenientes de escolas públicas.

Assim, Bourdieu e Passeron (2018) evidenciam que a acumulação de capital cultural, econômico e social é crucial para as possibilidades de êxito dos estudantes dentro do sistema educacional. Quanto menos recursos os estudantes dispõem, menores se tornam suas chances de ascensão. Nesse cenário, a bonificação regional da UFMA deveria atuar como um mecanismo de correção ou mitigação dessa disparidade, conferindo uma vantagem competitiva a estudantes oriundos de regiões menos favorecidas e com menor capital econômico. Porém, o que se verifica é uma desarmonia em relação aos princípios de uma ação afirmativa que visa, por exemplo, democratizar o acesso a este campo privilegiado. Não se trata apenas de garantir a entrada nesses espaços, mas também de assegurar que a diversidade social e demográfica se reflita em posições de destaque e prestígio, como é o caso do campo acadêmico e da Medicina. Contudo, a UFMA enfrenta o desafio de equilibrar essa política de bonificação ao considerar as diferenças entre estudantes de escolas públicas e privadas. A aplicação uniforme de uma bonificação a todos os estudantes (de escolas públicas e privadas) da região pode perpetuar desigualdades em vez de corrigi-las.

Essas disparidades impactam diretamente o acesso ao ensino superior. Apesar de muitos estudantes de escolas públicas serem igualmente competentes e empenhados, eles enfrentam barreiras educacionais e socioeconômicas que comprometem sua competitividade nos processos seletivos. Assim, um estudante de escola privada, com maior acesso a recursos

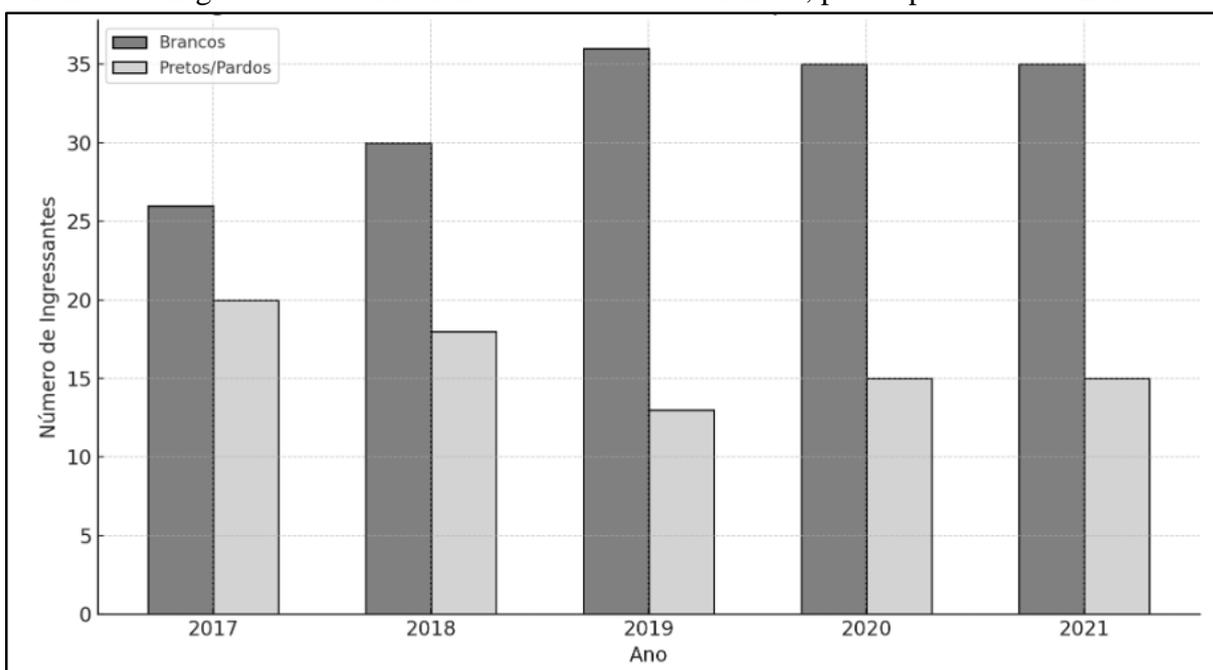
de preparação, pode obter uma vantagem significativa na disputa por vagas na universidade, mesmo em um contexto regional.

A bonificação regional foi concebida, segundo as diretrizes das documentações analisadas, para proporcionar aos estudantes locais uma vantagem competitiva em relação a estudantes de outras regiões, assegurando que a universidade atenda, primordialmente, à comunidade local. Contudo, ao não diferenciar entre estudantes de escolas públicas e privadas, a UFMA corre o risco de acentuar as desigualdades existentes, ao invés de promover justiça social. Os estudantes de escolas privadas, com maior preparo e suporte, podem se beneficiar da bonificação de maneira desproporcional, superando os estudantes de escolas públicas, que, teoricamente, são os mais necessitados dessa política de apoio. A partir dos gráficos apresentados, constatamos que há uma predominância de estudantes oriundos de escolas privadas entre os ingressantes beneficiados, o que contraria o objetivo de democratizar o acesso à universidade pública para estudantes com menor capital econômico.

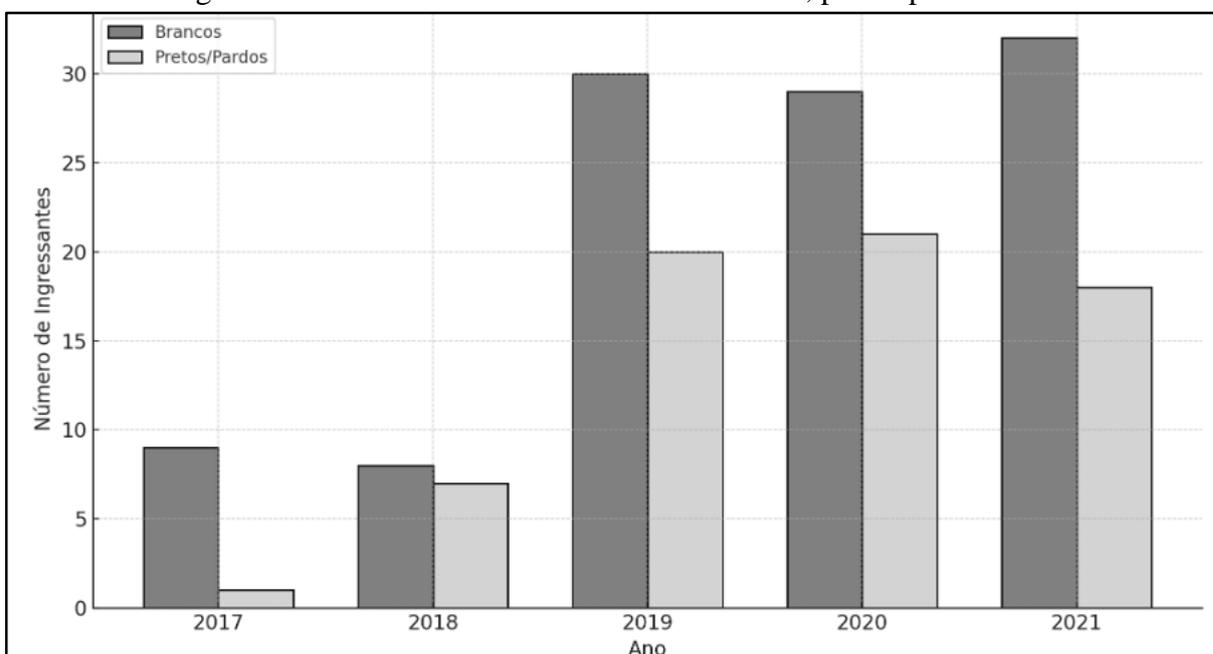
#### **4.3 Perfil dos ingressantes do curso de Medicina: autodeclaração de heteroidentificação**

O Brasil carrega um legado pós-colonial que se caracteriza por acentuadas desigualdades socioeconômicas e raciais no acesso ao ensino superior. As profissões mais prestigiadas perpetuam essas disparidades, em vez de impulsionar a inclusão. Essa problemática se torna especialmente evidente em cursos de alto status, como Medicina, que historicamente são dominados por indivíduos brancos, abastados e de classe média alta, mesmo com mais da metade da população brasileira se identificando como preta ou parda, conforme apontado por Souza et al (2020).

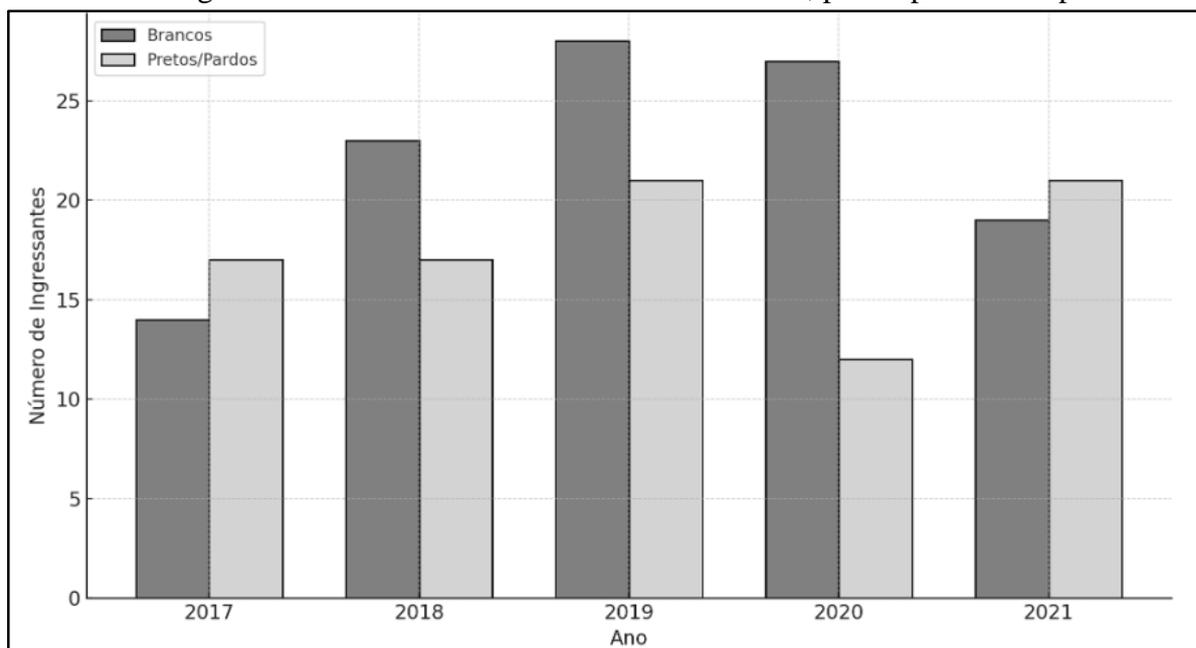
O ambiente acadêmico da UFMA também é permeado por tensões sociais e disputas de poder; portanto, é fundamental analisarmos sua configuração com base nos indicadores sociais de sua localização geográfica. No Maranhão, segundo dados do IBGE (2022), 66,4% da população se identifica como parda, seguida por 20,1% que se autodeclaram brancas e 12,6% que se identificam como pessoas de cor preta. Portanto, comparar esses dados com a representação acadêmica nos permite evidenciar a predominância de ocupação no curso de Medicina da UFMA nos três campi envolvidos.

**Gráfico 07:** Ingressantes de Medicina autodeclarados brancos, pretos/pardos - São Luís

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

**Gráfico 08:** Ingressantes de Medicina autodeclarados brancos, pretos/pardos - Pinheiro

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

**Gráfico 09:** Ingressantes de Medicina autodeclarados brancos, pretos/pardos - Imperatriz

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

A análise dos gráficos anteriores centra-se na comparação entre os diferentes contextos sociais, especificamente os contextos educacionais refletidos nos dados dos campi da UFMA nas cidades de São Luís, Pinheiro e Imperatriz. Nesse sentido, examinaremos como as categorias raciais (brancos e pretos/pardos) interagem com as dinâmicas de poder e desigualdade social entre os anos de 2017 e 2021. Vale ressaltar que 2019 foi um ano emblemático, marcado pela implementação da política de bonificação regional da UFMA no segundo semestre letivo, que se traduz no período 2019.2.

Em São Luís, observa-se uma estabilidade no número de ingressantes brancos ao longo do período analisado, com uma média de 32 a 36 estudantes anualmente. Em contrapartida, os ingressantes pretos/pardos, apesar de sua presença, apresentam números significativamente inferiores, variando de 13 a 20 entre 2017 e 2021. No campus de Pinheiro, percebe-se um crescimento considerável no número de ingressantes, o que se justifica pela introdução de duas turmas anuais a partir de 2019, uma para cada semestre. Os dados mostram uma variação de 9 estudantes brancos em 2017 para 32 em 2021, enquanto os ingressantes pretos e pardos aumentaram de apenas 1 estudante em 2017 para 18 em 2021. Contudo, essa evolução ainda não se equipara ao número de estudantes brancos, revelando uma desigualdade notável. Em Imperatriz, os dados também apresentam uma variação significativa de estudantes brancos, passando de 14 em 2017 para 18 em 2019, com uma leve retração em 2020. No que diz respeito

aos pretos/pardos, observou-se uma certa paridade em alguns anos, como em 2017, mas ainda assim, eles permanecem em número inferior ao longo dos períodos analisados. Em uma análise percentual consolidada, antes da bonificação, a maioria dos estudantes se declarou como branca, compondo uma expressiva fatia de 62,6%. Em contraste, a minoria, formada por aqueles que se identificam como pretos e pardos, totalizou 37,4% do conjunto. Com a implementação da bonificação, notou-se uma leve alteração nessa representatividade; nesse novo panorama, a proporção de brancos sofreu uma sutil redução, descendo para 61,9%, enquanto a porcentagem de pretos e pardos subiu para 38,1%.

Portanto, tanto no período anterior à política de bonificação regional, de 2017 a 2019.1, quanto no período posterior, de 2019.2 a 2021, o perfil dos ingressantes não apresentou variações significativas capazes de reconfigurar o perfil social dos indivíduos nesse campo acadêmico. Os gráficos evidenciam as desigualdades raciais entre os ingressantes brancos e pretos/pardos nos diversos campi universitários. A maioria dos ingressantes brancos, oriundos de escolas particulares, conforme os dados já apresentados, ocupa uma posição privilegiada no campo educacional, indicando um maior capital econômico e cultural. Essa diferença torna-se mais acentuada em anos específicos, como em São Luís e Pinheiro, onde os números de brancos superam amplamente os de pretos/pardos.

A reduzida quantidade de estudantes pretos/pardos que ingressaram pela ampla concorrência em todos os campi, tanto antes quanto após a bonificação, evidencia a persistência de uma estrutura social que não favorece o ingresso na UFMA de maneira equivalente à dos brancos. Esse panorama resulta de uma educação básica deficitária e de uma política institucional de bonificação regional que não leva em consideração as disparidades nos capitais econômicos, sociais e culturais dos candidatos da ampla concorrência, que influenciam diretamente a composição das turmas do curso de Medicina. Assim, a relevância das ações afirmativas para pessoas pretas e pardas se torna evidente, permitindo que tenham oportunidades de competir em condições de igualdade.

Os estudantes brancos, oriundos de contextos familiares com maior capital econômico, cultural e social, demonstram estar inseridos em um campo social mais propenso ao sucesso acadêmico. Esses estudantes não apenas possuem melhores condições materiais, mas também recebem apoio cultural e simbólico que facilita tanto sua entrada quanto sua permanência no ambiente universitário, conforme discutido por Bourdieu e Passeron (2018).

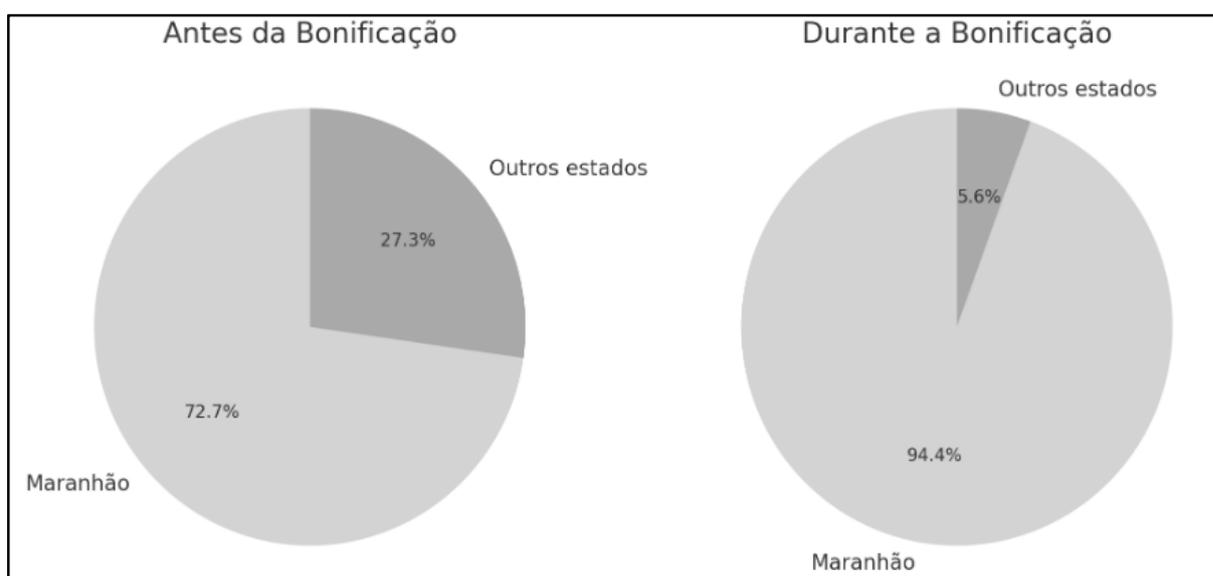
Portanto, apesar da população maranhense ser predominantemente composta por pretos e pardos, a ocupação das vagas, com ou sem a política de bonificação regional, ainda é

dominada por ingressantes brancos, o que desvirtua a ação afirmativa e privilegia ainda mais os já favorecidos. A política de bonificação regional deve buscar estratégias e mecanismos que promova modificação dessa disparidade no campo acadêmico dos cursos de alta demanda, como o de Medicina, para os ingressantes pela ampla concorrência, reconhecendo a importância do capital econômico, cultural e social e buscando romper com a lógica que perpetua a exclusão de grupos minoritários em determinados campos sociais de hegemonia branca e elitista.

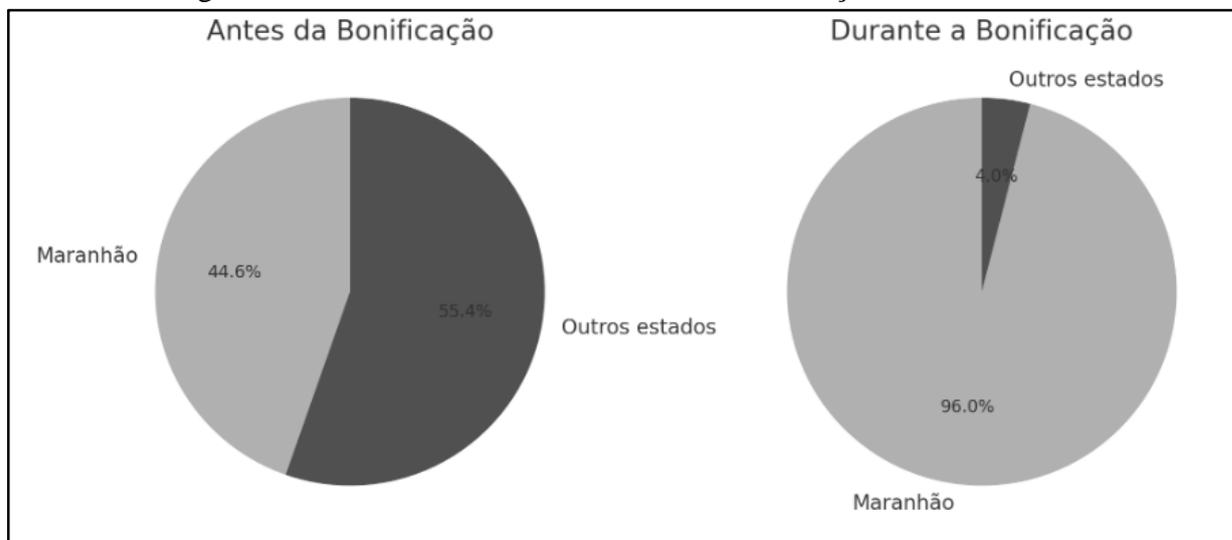
#### 4.4 Ingressantes do curso de Medicina: estado de origem

A investigação dos novos estudantes do curso de Medicina na UFMA, considerando seu estado de origem sob a perspectiva da teoria de Pierre Bourdieu, é essencial para compreender como as estruturas sociais e educacionais perpetuam as desigualdades, especialmente em relação ao acesso ao ensino superior, em particular em cursos de prestígio como Medicina. Essa análise oferece a oportunidade de explorar de que maneira o capital econômico, cultural e social afetam as possibilidades de ingresso e permanência no curso, além de como a bonificação regional pode modificar ou conservar essas dinâmicas. O período em questão abrange, assim como nas demais categorias, cinco semestres antes da implementação dessa política, de 2017 até o segundo semestre de 2019 (2019.1), bem como durante a aplicação da bonificação regional, do segundo semestre de 2019 (2019.2) até 2021, focando nos ingressantes da ampla concorrência no curso de Medicina em São Luís, Pinheiro e Imperatriz.

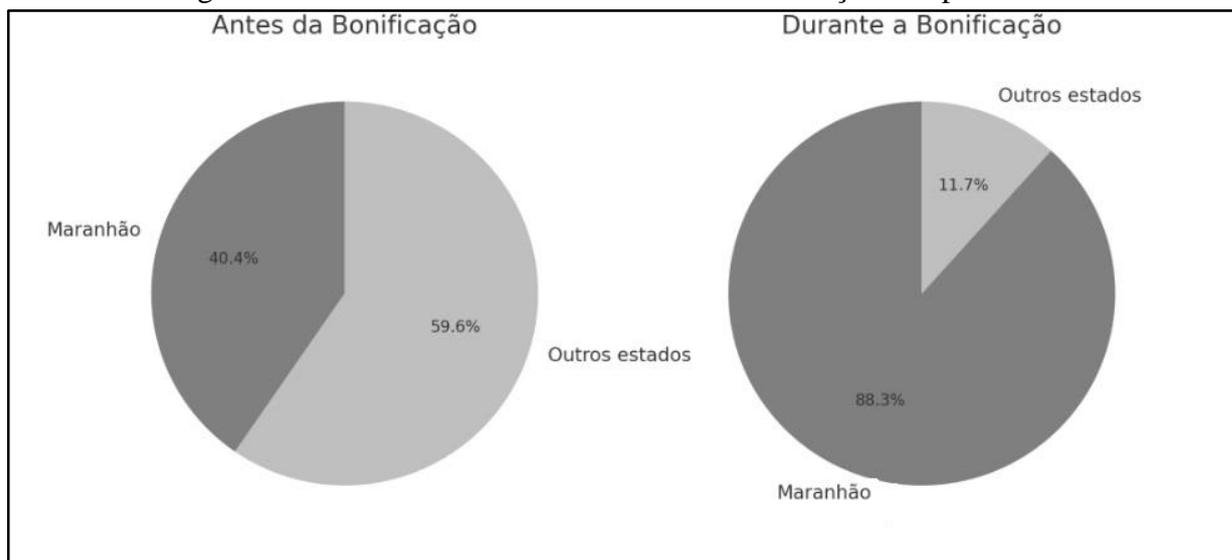
**Gráfico 10:** Ingressantes de Medicina antes e durante a bonificação - São Luís



**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

**Gráfico 11:** Ingressantes de Medicina antes e durante a bonificação - Pinheiro

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

**Gráfico 12:** Ingressantes de Medicina antes e durante a bonificação - Imperatriz

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

Examinar as origens geográficas desses ingressantes e as intersecções dessas origens no curso de Medicina da UFMA sob a perspectiva da teoria de Bourdieu nos proporciona uma compreensão mais profunda de como as posições sociais e as relações de poder são mantidas ou transformadas dentro do campo educacional. Ao analisarmos os gráficos dos campi de São Luís, Pinheiro e Imperatriz, é possível notar que, no primeiro período, antes da implementação

da bonificação regional, entre 2017 e 2019.1, houve uma representativa ocupação das vagas da ampla concorrência no curso de Medicina por estudantes provenientes de outros estados, que cursavam a educação básica em regiões fora do Maranhão, com 27,3% em São Luís, 55,4% em Pinheiro e 59,6% em Imperatriz. Durante a fase de bonificação, de 2019.2 a 2021, o número de estudantes oriundos de escolas maranhenses alcançou 100% da ocupação das vagas destinadas à ampla concorrência, utilizando a bonificação regional. Embora as porcentagens de São Luís (5,6%), Pinheiro (4%) e Imperatriz (11,7%) tivessem origem em outros estados, conseguiram atender ao requisito mínimo de ter cursado o 9º ano e o Ensino Médio em instituições maranhenses.

Nesse cenário, observa-se uma evidente reconfiguração do campo, especificamente o campo educacional do curso de Medicina da UFMA. Segundo Bourdieu (2021), o campo educacional é um espaço onde diferentes grupos competem por acesso a bens e recursos, como a entrada em universidades públicas, que simbolizam um capital simbólico de prestígio e poder. A introdução de uma política de bonificação regional altera as regras desse campo, favorecendo aqueles que compartilham características geográficas (como ter estudado em escolas maranhenses) em detrimento de outros grupos, influenciando, assim, a distribuição do capital cultural entre esses indivíduos.

O aumento de ingressantes maranhenses no curso de Medicina da UFMA pode ser interpretado como uma reconfiguração desse campo educacional, onde o capital cultural local é valorizado, tornando-se um diferencial competitivo. No campus de São Luís, a quantidade de ingressantes de fora do estado diminuiu significativamente durante o período de bonificação, sugerindo que as novas regras do campo estão beneficiando os candidatos locais. O mesmo fenômeno é observado em Pinheiro e Imperatriz, onde a participação de candidatos maranhenses cresce de forma expressiva durante a fase de bonificação.

Com a implementação da bonificação, os candidatos do Maranhão, que anteriormente poderiam ser excluídos devido à sua menor exposição ao capital cultural dominante, como o acesso a uma educação de maior qualidade ou redes de influência, passam a ser favorecidos. Isso se manifesta no aumento dos ingressantes maranhenses tanto em São Luís quanto em Pinheiro e Imperatriz. Nesse contexto, a bonificação regional atua para corrigir essa distorção, criando novas disposições no campo educacional que beneficiam os estudantes locais, ao menos dentro do contexto específico da universidade no estado.

Dessa forma, há um rompimento de um limite do campo. Entendendo o campo do ensino superior como parte do campo intelectual, Bourdieu (2021, p. 257) afirma que "a questão

dos limites do campo se coloca para todo o campo". Antes da bonificação regional, havia um limite de acesso a esse campo; a partir dela, os candidatos do Maranhão, que antes poderiam ser excluídos devido à sua menor exposição à rede do capital cultural dominante, passam a acessar esse espaço. A bonificação regional reconfigura esse campo, promovendo os estudantes locais, que, apesar de possuírem menos capital social em nível nacional, agora encontram um ambiente mais favorável a eles no contexto regional. É importante ressaltar que esses "excluídos" maranhenses, especialmente nos campi do interior, ainda se beneficiam em comparação com a realidade da maioria dos estudantes maranhenses da escola pública, mas não estão em condições de igualdade quando comparados a estudantes de escolas particulares de outros estados com indicadores educacionais superiores. Assim, a política de bonificação regional cumpre o objetivo geográfico de contemplar candidatos que possuem vínculos com o estado, visando que possam contribuir, após sua formação, para ocupar espaços de poder entre seus pares, neste caso, os maranhenses.

Portanto, essa política, sob a ótica geográfica, pode ser vista como uma maneira de mitigar as barreiras sociais no acesso à educação superior, aproximando a UFMA de seus contextos regionais e dos estudantes que compartilham condições socioeconômicas e culturais semelhantes. No entanto, essas mudanças não eliminam as desigualdades sociais mais amplas e não visam a bonificação regional da UFMA como uma ação afirmativa, mas apenas atenuam essas desigualdades dentro de um contexto específico. Nesse contexto, é importante compreender o conceito de as ações afirmativas, enquanto ações compensatórias para populações que historicamente não tiveram oportunidade de acessar os campos sociais privilegiados, embora mudam-se a naturalidade dos agentes, a estrutura do campo permanece a mesma, ou seja, continua sendo ocupada por quem possui maior capital. Além do acesso de estudantes maranhenses ao ensino superior, é crucial considerar a permanência antes e durante a bonificação no curso de Medicina, especialmente nos campi do interior, como Pinheiro e Imperatriz, para observar se realmente altera a dinâmica de permanência ou evasão no curso.

#### **4.5 Ingressantes do curso de Medicina: evasão acadêmica<sup>20</sup>**

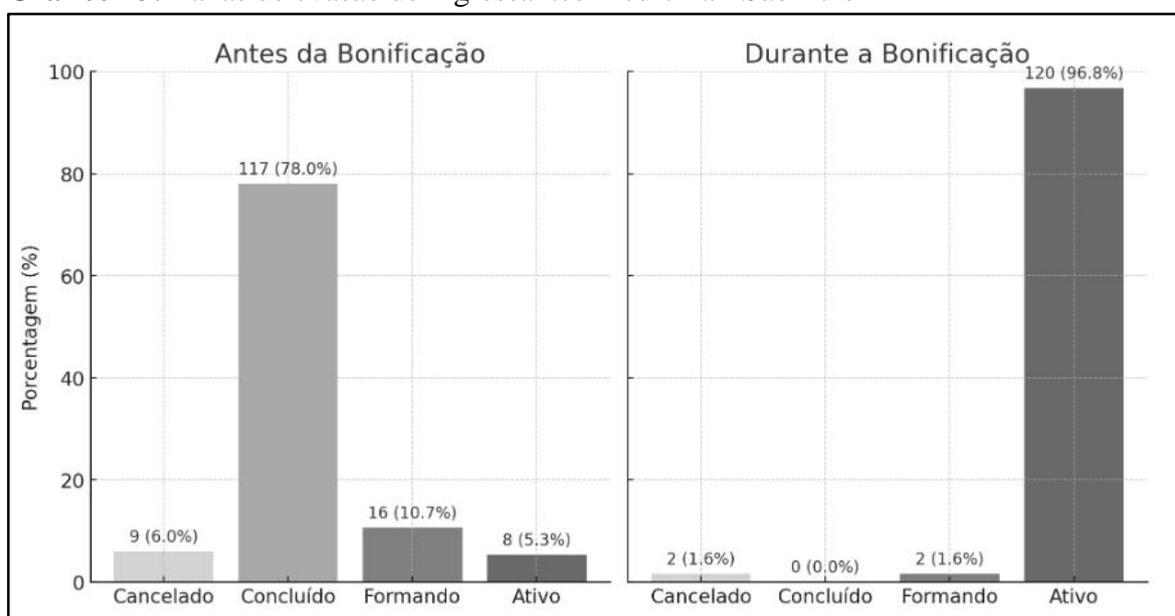
Analisar a evasão dos estudantes no curso de Medicina, especialmente nos campi do interior da UFMA, é fundamental para uma avaliação precisa da política de bonificação

---

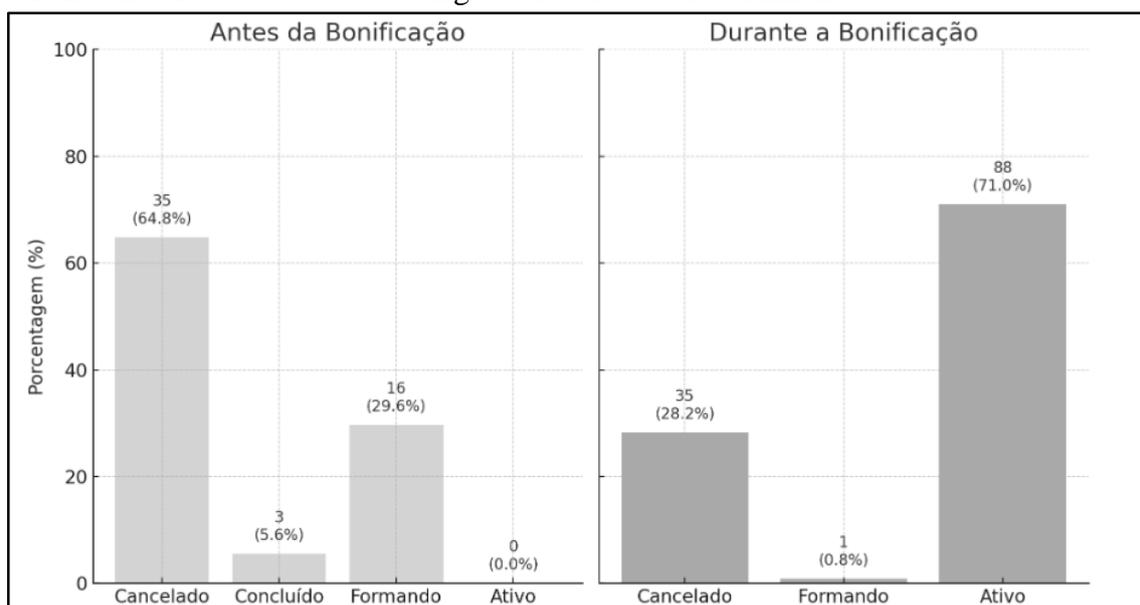
<sup>20</sup> Para esta análise consideramos os números consolidados de ingressantes em Medicina, pela ampla concorrência, em dois períodos: antes da bonificação, de 2017.1 a 2019.1 e durante a vigência da bonificação, de 2019.2 a 2021.2.

regional. Esse aspecto está intimamente ligado ao sucesso ou insucesso da interiorização, que é um dos principais objetivos dessa política. A intenção é formar médicos que permaneçam e atendam às comunidades locais, especialmente nas áreas menos favorecidas. A permanência dos estudantes nos campi do interior, portanto, é crucial para o desenvolvimento de um campo profissional que atenda às realidades e necessidades de sua região. A seguir, apresentaremos os indicadores dos ingressantes da ampla concorrência, explorando as variáveis de evasão, permanência e conclusão, tanto antes quanto durante a implementação da política de bonificação nos três campi da UFMA que são objeto deste estudo.

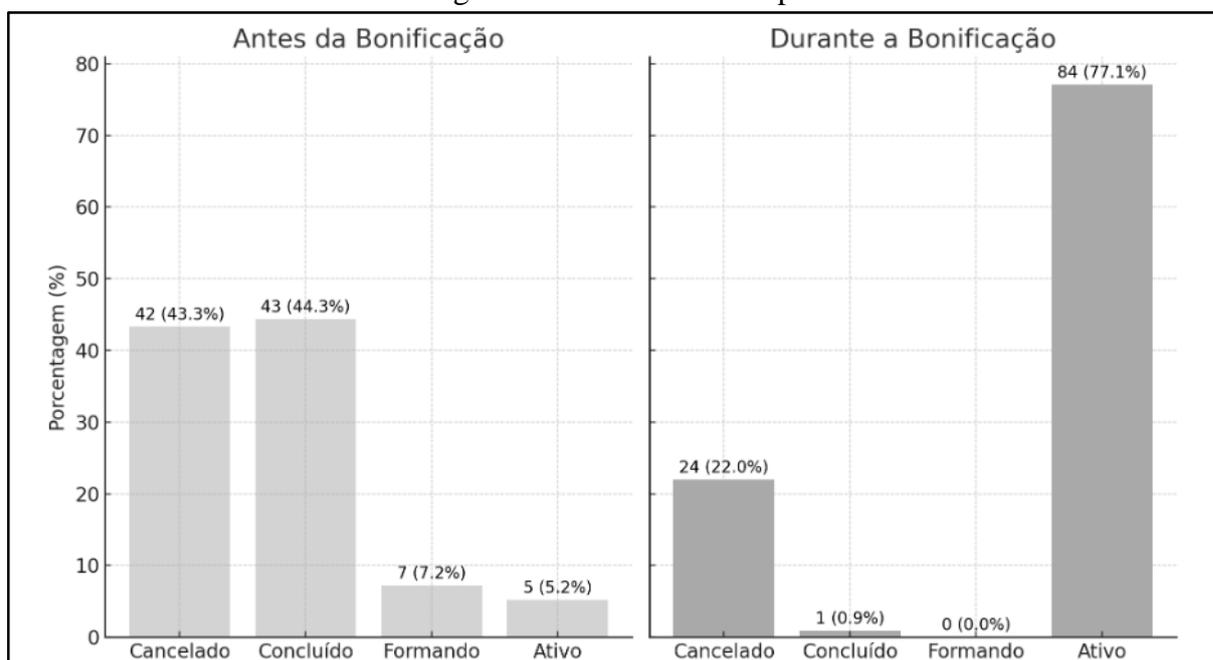
**Gráfico 13:** Taxas de evasão de ingressantes Medicina - São Luís



**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

**Gráfico 14:** Taxas de evasão de ingressantes Medicina - Pinheiro

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

**Gráfico 15:** Taxas de evasão de ingressantes Medicina - Imperatriz

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA/UFMA, 2024.

Antes de mergulhar na análise dos percentuais relativos às variáveis de evasão nos três campi, é fundamental esclarecer que as opções de desligamento dos estudantes, com status "Cancelado" no Sigaa, consideradas nesta investigação, estão divididas em: desligamento voluntário, desligamento por reopção e desligamento por remoção. O desligamento voluntário,

conforme estipulado na Resolução Consepe nº 1892/2019, art. 138, refere-se ao cancelamento definitivo do vínculo do estudante com a universidade, a pedido do próprio estudante. Já o desligamento por reopção e remoção, segundo a Resolução Consepe nº 1894/2019, art. 15, diz respeito à migração do vínculo acadêmico do estudante de um curso de graduação para outro no mesmo campus (reopção) ou à transferência de um campus para outro (remoção). O vínculo ativo é aquele em que o estudante ainda está cursando componentes curriculares; o status de formando se aplica ao estudante que já completou todos os créditos e aguarda a colação de grau, enquanto o status de concluído refere-se aos que já obtiveram seu diploma.

Dentro dos percentuais de cancelamento, a quase totalidade se configura como desligamentos voluntários, com apenas dois registros de transferências por reopção ou remoção, tanto antes quanto durante a implementação da política de bonificação.

Entretanto, é imprescindível destacar os percentuais de cancelamento antes e durante a bonificação, especialmente nos campi do interior. Em Pinheiro, os índices foram de 64,8% e 28,2%, respectivamente, enquanto em Imperatriz, os números foram de 43,3% e 22%. Em contraste, no campus da capital do estado, São Luís, a taxa de cancelamento foi de 6% antes e 1,6% durante a bonificação.

Sob uma ótica bourdieusiana, ao observar as flutuações de cancelamentos e graduações nos campi de São Luís, Pinheiro e Imperatriz, a política de bonificação regional se afasta do conceito de ação afirmativa, pois, em si, não consegue assegurar o acesso e a permanência dos estudantes locais nos campi onde estão inseridos. Aqueles que conseguem ingressar no curso de Medicina por meio da bonificação frequentemente retornam às suas cidades de origem ao serem aprovados em outras instituições ou em outro campus da mesma instituição, geralmente localizadas em grandes centros urbanos. Portanto, surge a reflexão: como a política de bonificação regional na UFMA, que foi concebida, entre outras razões, sob a perspectiva da interiorização, enquanto uma ação afirmativa, para promover o acesso de estudantes do interior e ampliar o potencial de desenvolvimento das regiões mais carentes do estado, não consegue garantir o acesso de estudantes da escola pública ou das áreas onde os cursos do interior estão localizados?

É crucial considerar que as desigualdades observadas no ensino superior refletem os múltiplos impactos, tanto diretos quanto indiretos, da origem social nos trajetos educacionais. Para Bourdieu e Passeron (2018), a origem social é o fator que exerce a influência mais abrangente sobre todos os aspectos e níveis da experiência dos estudantes.

Ademais, as vantagens ou desvantagens relacionadas à origem social tendem a se manifestar de forma interconectada. O nível socioeconômico do pai, por exemplo, frequentemente está relacionado ao dos demais membros da família, assim como ao local de residência. Essa localização, por sua vez, pode gerar discrepâncias nas oportunidades de acesso a experiências culturais e educacionais, em razão das desigualdades geográficas. Portanto, além das questões geográficas, as políticas de bonificação regional para o ingresso ao ensino superior devem considerar, dentro das diversidades do seu público-alvo, os elementos que constituem as condições materiais e sociais, que fazem parte da perspectiva teórica dos capitais econômico, social e cultural de cada campo dentro da estrutura da sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o campo educacional é um território repleto de tensões e interesses conflitantes entre as diversas classes sociais, atuando tanto como um meio de ascensão social quanto como um instrumento para a consolidação de privilégios e a perpetuação das estruturas existentes. O ensino superior é um espelho desses contextos em conflito, manifestando-se na jornada que vai desde o acesso à universidade, passando pela permanência dos estudantes, até o momento em que se tornam egressos, revelando o perfil dos profissionais que a sociedade recebe como resultado desse processo educativo. Assim, o perfil profissional moldado pelas universidades ao término dos cursos de graduação é intimamente ligado às políticas de ingresso que cada instituição adota.

No Brasil, garantir um acesso comprometido com o processo de democratização do ensino superior é um dos desafios mais prementes no âmbito educacional. As políticas públicas voltadas à democratização das universidades têm como meta ampliar as oportunidades para as classes populares. Assim, o intuito é corrigir as injustiças geradas por essa estrutura social que ainda marginaliza grupos minoritários, indivíduos com menor capital econômico, cultural e social. Em outras palavras, podemos enxergar essas iniciativas como um conjunto de ações que visam combater e reduzir as desigualdades acumuladas ao longo do tempo, destacando a importância das ações afirmativas dentro das políticas sociais.

É nesse contexto que as políticas de ações afirmativas emergem, buscando a promover a justiça social em relação as dificuldades enfrentadas por minorias que historicamente foram excluídas dos espaços de poder e decisão. A Lei Federal 12.711/2012, surge como um divisor de águas, promovendo o acesso de estudantes, pretos e pardos, pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas, a diversas áreas nos cursos das universidades federais. Contudo, obstáculos substanciais ainda se fazem presentes, como a utilização da meritocracia como critério predominante de seleção e a qualidade insuficiente da educação básica, que compromete a competitividade de muitos estudantes nos processos seletivos.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, ao examinar o subcampo da UFMA, constatamos que, mesmo após a promulgação da Lei Federal de Cotas, a presença de estudantes maranhenses nos cursos mais concorridos, como Medicina, permanecia aquém do desejado. Isso motivou a universidade a explorar novas estratégias e instrumentos que pudessem assegurar o acesso de estudantes originários do Maranhão. Assim, em 2017, surgiu a bonificação regional, voltada para aqueles que haviam completado os últimos anos de sua

trajetória escolar na educação básica em instituições do estado do Maranhão. A UFMA se inspirou em práticas de outras instituições de ensino superior que já haviam estabelecido a política de bonificação regional, levando em conta fatores geográficos para a concessão do bônus nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que, mesmo após a promulgação da Lei Federal 12.711/2012, trouxe transformações relevantes no perfil dos estudantes ingressantes no ensino superior, a legislação estabelece condições de acesso de forma generalizada, desconsiderando as diversas realidades subjetivas, econômicas e sociais que deveriam ser levadas em conta na formulação dos critérios de admissão às universidades. Assim, a política de bonificação regional se mostra capaz de abordar a questão geográfica, promovendo um acesso ampliado para os estudantes maranhenses, mas também apresenta um conjunto de implicações que dizem respeito ao perfil dos ingressantes, necessitando de uma avaliação cuidadosa para que seja realmente reconhecida como uma política de ação afirmativa.

Durante a investigação, ficou evidente a falta de um aprofundamento na compreensão da bonificação como ação afirmativa, pois percebemos que não houve uma mudança significativa no perfil dos estudantes ingressantes além da questão geográfica. Essa constatação foi corroborada pelos indicadores apresentados ao longo da pesquisa sobre o acesso dos estudantes na UFMA, nos três campi que oferecem o curso de Medicina, tanto no período anterior à bonificação regional de 2017 até o primeiro semestre de 2019, quanto durante sua vigência, do segundo semestre de 2019 até 2021. Sob a ótica de gênero, observamos que 44% dos estudantes eram do gênero feminino, enquanto 56% pertenciam ao gênero masculino. Durante o tempo em que a bonificação foi aplicada, essa predominância masculina se manteve, culminando em uma representatividade de 43% de novos ingressantes do gênero feminino e 57% do gênero masculino.

Analisando a procedência educacional desses estudantes ingressantes, observamos que 97% dos novos estudantes do curso de Medicina da UFMA, que se beneficiaram da bonificação regional na ampla concorrência, provinham de instituições de ensino particulares, enquanto apenas 3% eram oriundos de escolas públicas. Nesse cenário, a UFMA se depara com o desafio de encontrar um equilíbrio na política de bonificação, considerando as diferenças entre os estudantes de instituições públicas e privadas. A implementação de uma bonificação igual para todos os estudantes da região pode, na verdade, perpetuar desigualdades ao invés de corrigi-las. Essas distinções têm um efeito direto no acesso ao ensino superior. Embora muitos estudantes

de escolas públicas demonstrem a mesma capacidade e empenho, eles enfrentam barreiras educacionais e socioeconômicas que prejudicam sua competitividade nos processos seletivos

Em uma investigação sobre os ingressantes que se autodeclararam brancos e pretos/pardos, antes da introdução da bonificação, a maioria dos estudantes se identificou como branca, representando uma significativa fatia de 62,6%. Em contrapartida, a minoria, composta por aqueles que se autodenominaram pretos e pardos, somou 37,4% do total. Com a adoção da bonificação, observou-se uma leve alteração nessa configuração; nesse novo cenário, a proporção de brancos sofreu uma discreta diminuição, caindo para 61,9%, enquanto a porcentagem de pretos e pardos aumentou para 38,1%. Dessa forma, tanto no intervalo anterior à implementação da política de bonificação regional, de 2017 a 2019.1, quanto no período subsequente, de 2019.2 a 2021, o perfil dos ingressantes referente à heteroidentificação, não apresentou mudanças significativas que pudessem reconfigurar o perfil social dos indivíduos nesse contexto acadêmico.

Analisando as origens geográficas dos estudantes ingressantes, entre 2017 e 2019.1, antes da implementação da bonificação regional, notamos que uma parcela considerável dos estudantes provinha de outros estados. Observamos uma ocupação significativa das vagas da ampla concorrência, com destaque para estudantes oriundos de fora do Maranhão, apresentando percentuais de 27,3% em São Luís, 55,4% em Pinheiro e 59,6% em Imperatriz. Com a introdução da bonificação, de 2019.2 a 2021, 100% das vagas da ampla concorrência passaram a ser ocupadas por estudantes provenientes de escolas maranhenses, embora ainda persistisse uma pequena fração de estudantes de fora. Essa transformação reconfigura o cenário educacional, beneficiando aqueles que se formaram em instituições locais e alterando a dinâmica do capital cultural.

Sob a ótica da permanência e evasão, notamos uma evasão considerável nos campi do interior. Antes da implementação da bonificação, as taxas de cancelamento eram alarmantes: 64,8% em Pinheiro, 43,3% em Imperatriz e 6% em São Luís. Contudo, durante o período da bonificação, esses índices sofreram uma queda significativa, atingindo 28,2% em Pinheiro, 22% em Imperatriz e apenas 1,6% em São Luís. Apesar dessa melhora, ainda é necessário desenvolver estratégias que promovam a permanência e a interiorização, como uma abordagem positiva para estimular o acesso de estudantes provenientes do interior e expandir as oportunidades de desenvolvimento em regiões menos favorecidas do estado.

Nesse contexto, embora reconheçamos que as iniciativas de bonificação regional possuem intenções relevantes e indispensáveis, também é verdade que, por si só, não são

suficientes se não levarem em conta as diversas nuances subjetivas de cada público-alvo. A ausência de uma legislação nacional que direcione as universidades na adequação de suas ações ao contexto em que estão inseridas faz com que as políticas de bonificação regional frequentemente se tornem alvo de disputas judiciais. Assim como ocorreu com a UFMA, que em junho de 2024 viu sua bonificação ser revogada pelo ministro Flávio Dino, do Supremo Tribunal Federal - STF, após a queixa de um candidato que, mesmo alcançando a pontuação exigida no ENEM para ingresso pelo Sistema SISU, alegou ter sido prejudicado pelo critério de bonificação regional. A falta de segurança jurídica fundamenta a ampliação dos questionamentos sobre a validade constitucional dessas iniciativas.

Atualmente, estão em tramitação duas propostas que visam regulamentar as bonificações regionais. De acordo com o projeto em análise na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 3230/21, de autoria do Deputado Camilo Capiberibe (PSB-AP), as IES poderão, levando em conta as vulnerabilidades regionais e sociais, oferecer aos candidatos que participam dos processos seletivos um bônus que varia entre 10% e 20% na pontuação total obtida na nota final do ENEM, com os critérios estabelecidos pelos colegiados das IES. Em paralelo, no Senado Federal, está em andamento o Projeto de Lei 838/2024, apresentado pelo senador Rodrigo Cunha (Podemos-AL). A proposta visa que as IES possam conceder até 10% de bônus na pontuação final do ENEM para estudantes oriundos de regiões brasileiras com menor disponibilidade de oportunidades educacionais.

Assim, para que a política de bonificação da UFMA possa refletir plenamente as virtudes de uma ação afirmativa eficaz, é imprescindível que ela tenha, antes de tudo, uma base sólida de segurança jurídica. Ademais, é fundamental considerar critérios mais objetivos que promovam a inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas e que possuem menor capital econômico.

Diversos dados, apresentados ao longo da pesquisa, estão evidenciando uma questão significativa, mas que ainda não está sendo debelada pela universidade. Isso nos leva a indagar: A bonificação regional da UFMA realmente se alinha aos princípios de uma ação afirmativa ou, ao contrário, acaba por favorecer ainda mais aqueles que já estão em posição privilegiada? Será que a universidade está realmente acolhendo “excluídos” em potencial ou apenas reforçando as estruturas sociais de dominação existentes?

Por fim, ao abordar o objetivo geral deste estudo, fundamentado em nossas investigações e análises, observamos que a política de bonificação regional na UFMA não consegue sustentar as suas argumentações das discussões e propostas apresentadas nos

documentos revisados. Isso ocorre porque, além do critério de regionalidade, ela não se estabelece como uma ação afirmativa nos demais aspectos, funcionando mais como um mecanismo para garantir o acesso de ingressantes que são oriundos do Maranhão. Contudo, esse público, no estado do Maranhão, é um grupo privilegiado que, por meio da bonificação regional, utilizada como uma estratégia, consegue acentuar ainda mais esse privilégio de entrada no curso de Medicina. Bourdieu (2021) relaciona essa dinâmica à classificação, desclassificação e reclassificação, presentes nas estratégias de reprodução, de forma explícita ou implícita, visando a investimentos no capital escolar e a conquista de graduações em cursos e carreiras de grande prestígio.

Embora a bonificação que estava em vigor tenha sido extinta pelo STF, no futuro, se a UFMA decidir implementar uma nova política de bonificação regional, será crucial que ela amplie sua visão além do simples critério geográfico. É fundamental reconhecer que o público amparado pela Lei de Cotas pertence a uma minoria, dentro da qual se encontram maranhenses que são impactados pelos piores indicadores sociais do país. Assim, ao pensar em estratégias compensatórias, torna-se indispensável valorizar a diversidade geográfica, mas que haja reconhecimento das desigualdades entre os iguais, neste caso, os estudantes maranhenses. Os aspectos como renda, origem escolar e a interiorização devem ser considerados para que as ações afirmativas atendam efetivamente às minorias sociais de nosso estado, historicamente excluídas por estruturas que perpetuam desigualdades no acesso a áreas como a Medicina.

## REFERÊNCIAS

ALEMA. **Assembleia Legislativa do Maranhão**. Matérias Legislativas. Disponível em: <https://www.al.ma.leg.br/noticias/31996>. Acesso em 25/05/2024.

ALVES, E. R.. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**, v. 23, n. 23(1), jan. 2008.

ARAÚJO, Simoneide. **Conselho da Ufal mantém adesão ao Sisu 2025 para Medicina Maceió e Arapiraca**: Universidade não mais poderá adotar bônus regional e terá de seguir as condições apresentadas pelo Inep. Universidade Federal de Alagoas, 05 nov. 2024. Disponível em: [<https://www.ufal.br>] Acesso em: 06/11/ 2024.

Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso: 02/02/203

BEZERRA, Leonardo Ferreira; GONÇALVES, Clayton Pereira; CUNHA, Diego de Oliveira da; OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. **Análise da correlação entre a média de estudantes por turma na taxa de rendimento de estudantes nas escolas públicas de Ensino Médio no Município do Rio de Janeiro**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/analise-da-correlacao-entre-a-media-de-alunos-por-turma-na-taxa-de-rendimento-de-alunos-nas-escolas-publicas-de-ensino-medio-no-municipio-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 13/05/2024

Bizerril, M. X. A. (2020). **O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos**. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1–15. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13456>

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021

BOURDIEU, P. Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. MICELE, Sergio (org.) São Paulo: Perpectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral, vol II: habitus e campo**: Curso no College de France (1981-1982). Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de I.

R. Valle e N. Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

BRASIL, IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico de 2010. Brasília: IBGE, 2010.

BRASIL, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **11,8% dos jovens com menores rendimentos abandonaram a escola sem concluir a educação básica em 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25885-11-8-dos-jovens-com-menores-rendimentos-abandonaram-a-escola-sem-concluir-a-educacao-basica-em-2018>. Acesso em: 13/05/2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior, 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso: 31/05/2023.

BRASIL, **Ministério da Igualdade Racial. Programa Federal de Ações Afirmativas**. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas> Acesso: 19/09/2024.

BRASIL, Ministério Público Federal. **Procuradoria da República no Maranhão. Ref. Inquérito Civil - IC Nº 1.19.000.001318/2019-07. RECOMENDAÇÃO Nº 1/2020- MSC/PR/MA**. Disponível em: <https://apps.mpf.mp.br/aptusmpf/index2#/detalhe/410000000000100032296?modulo=0&sistema=portal>. Acesso em: 04/06/2022.

BRASIL, Tribunal Regional Federal da 1ª Região, **Agravo de Instrumento. Processo: PROCESSO: 1003468-57.2018.4.01.0000 PROCESSO REFERÊNCIA: 1003397-47.2017.4.01.3700**. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1heRfVGcV8E9UOJ\\_HP28hKSOJYmOw5QPT/view](https://drive.google.com/file/d/1heRfVGcV8E9UOJ_HP28hKSOJYmOw5QPT/view). Acesso 03/06/2024.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil/D.O.U, Brasília, 01 nov. 2020**. Disponível em: <https://sistemas.cfm.org.br/>. Acesso: 13/12/2023

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Ministério da Educação** (2006).

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm). Acesso: 26/05/2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental na Reclamação 68.155, Maranhão.** Relator: Min. Flávio Dino. Agravante: Carlos Eduardo Silva Cruz. Advogados: Airon Caleu Santiago Silva e outro(a/s). Agravado: Fundação Universidade Federal do Maranhão. Procurador-Geral Federal. Interessado: Juiz Federal da 6ª Vara Cível da Seção Judiciária do Estado do Maranhão. Brasília: STF, 2024. Disponível em: [<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6924106>](<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6924106>). Acesso em: 04 out. 2024.

BRZEZINSKI, I. **Qualidade na graduação. Educativa.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia, v. 8, n. 2. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 25/09/2024.

CAMARGO, Eder Pires de. **Educação Social, educação inclusiva e educação especial:** enlaces e desenlaces. Editorial: Ciências e Educação. Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>. Acesso em: 25/05/2023.

CARVALHO, J. J. de. **A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil.** Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa CNPq/Universidade de Brasília, 2013.

CAVALCANTE, Claudia Valente. **Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior Brasileira:** Uma Análise dos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024 – Uma Estratégia para a Redução das Desigualdades Sociais e Escolares? P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.9, n.16, p. 333-350, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/3112/2467>> . Acesso em: 19 set. 2024.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar: causas e consequências.** Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), SEED/PR, dezembro de 2008. Disponível em: <<https://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20->



**AÇÕES AFIRMATIVAS E O SERVIÇO SOCIAL: REFLEXÕES A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE SEU ARCABOUÇO LEGAL.** *Salão Do Conhecimento*, 3(3).

Recuperado de

<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/7770>

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **O conceito de ação afirmativa.** In: *Ação afirmativa: conceito, história e debates* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 13-25. Sociedade e política collection. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0003>. Acesso: 25/05/2023.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes.** Dominus Editora. São Paulo, 2 vols. 655 págs., 1965. 19 Vol. "O legado da raça branca" . 29 Vol. "No limiar de uma nova era"

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa.* Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** 17ª Edição PAZ E TERRA, Rio de Janeiro, 1987.

G1 Amazonas. **Escolas do AM com piores notas no Enem 2015 são do interior.** *G1*, 04 out. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2016/10/escolas-do-am-com-piores-notas-no-enem-2015-sao-do-interior.html> Acesso em: 24 set. 2024.

GUARNIERE, Fernanda Vieira. SILVA, Luci Leal Melo. **Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos.** Scielo Brasil, 2007. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200010>

GUIMARÃES, Matheus De Oliveira. **A teoria da justiça de Nancy Fraser como aporte para a análise das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.* Ano 04, Ed. 11, Vol. 01, pp. 22-38. Novembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/teoria-da-justica>. Acesso em: 24/05/2023.

ÍNDIA, Ministry of External Affairs. Government of India. Disponível em: <https://www.mea.gov.in/ambedkar.htm>. Acesso em 22/05/2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do ENEM 2015: Resultados por Escola.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2024.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça /** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 3ª ed Brasília: Ipea, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo,

SP: Atlas, 2003.

LESBAUPIN, Ivo; MINEIRO, Adhemar. **O desmonte da nação em dados**. Petrópolis Editora Vozes. 2002

LIMA DE MORAES, Alan Jefferson. **A efetivação da política cotas como estratégia de enfrentamento ao racismo**: Tensões e avanços na atuação da comissão de heteroidentificação da UFMA nos anos de 2020 e 2021. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/CCSO, UFMA, São Luís, 2022.

LUSA, M. G. et al. **A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 536-547, set./dez. 2019. Disponível em: Acesso em: 02 maio. 2023.

<<https://www.scielo.br/j/rk/a/BLdLLDvkvxvHRGWNpkMJPbc/?lang=pt>>

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. “Ação afirmativa: história e debates no Brasil”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, p. 197-217, (2002).

MONTERIO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu**, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2018.

MORAGAS, Vicente Junqueira. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Diferença entre Igualdade e Equidade**. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MOREIRA, Matheus; Saldaña, Paulo. **De saída, Weintraub revoga portaria que estipulava cotas na pós-graduação**. Acesso em: 03/03/2022. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/Crescendo-apesar-do-barulho-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-nas-universidades-p%C3%ABlicas-brasileiras-em-2020>.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A.. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. Educ. Soc., 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção 111**. 1960. Disponível em: [C111 - Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação \(ilo.org\)](https://www.ilo.org/public-arch/convencoes/convencoes/111). Acesso: 26/05/2023.

ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL (ONG) TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica: **Desigualdades étnico-raciais nas matrículas e na conclusão do Ensino Médio**.

Maio de 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/05/nota-tecnica-desigualdades-etnico-raciais-nas-matriculas-e-na-conclusao-do-em.pdf>. Acesso em : 31/05/2023.

PEREIRA, Juliana Nunes. **Interseções entre gênero e política: Joan Scott e Pierre Bourdieu: contribuições para a análise das relações sociais a partir da categoria gênero.** In: LIMA, Elizabeth Christina de Andrade (Org.). **Gênero e política: a disputa das mulheres por espaços de poder.** Campina Grande: EDUFCG, 2016. Disponível em: <https://mundareu.labjor.unicamp.br/wp-content/uploads/2022/06/Livro-Ge%CC%82nero-e-Poli%CC%81tica.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

PEREIRA, Lucia Regina. Após 132 anos da abolição, Brasil ainda não fez a devida reparação da escravidão. Brasil de Fato. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/13/apos-132-anos-da-abolicao-brasil-ainda-nao-fez-a-devida-reparacao-da-escravidao>. Acesso em: 20/05/2024.

SANTOS, E. dos R.; ROSA SANTANA GUZMÁN, P. .; RODRIGO BIANCHINI, A. **AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** a política de bonificação regional na Universidade Federal do Maranhão. Revista Exitus, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023056, 2023. DOI: 10.24065/re.v13i1.2420. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2420>. Acesso em: 9 out. 2023.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil:** a trilha do círculo vicioso. 2. ed. São Paulo: Senac, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. **O sistema de cotas para negros na UnB:** um balanço da primeira geração. Jundiá, Paco Editorial: 2015.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2023.** São Paulo: Semesp, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/uploads/2023/06>. Acesso em: 27 set. 2024.

SCHEFFER, M. et al. **Demografia Médica no Brasil 2023.** São Paulo: FMUSP, AMB, 2023. 344 p. ISBN 978-65-00-60986-8. Disponível em: <https://amb.org.br/noticias/lancada-a-demografia-medica-no-brasil-2023/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SILVA, M. das G. M. da, & Veloso, T. C. M. A. (2013). **Acesso à educação superior:** significados e tendências em curso. Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, (30). Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/156>. Acesso: 24/03/2013.

SOARES, Sergei. **A trajetória da desigualdade:** a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008

SOUZA, Pedro Gomes Almeida de **et al.** Perfil socioeconômico e racial de estudantes de Medicina em uma universidade pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.3-20190111>. Acesso em: 22/10/2024.

STERNICK, I. P. SOUZA, J. **A Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. Revista Multiface Online, [S. l.], v. 4, p. 44–46, 2016. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/multiface/article/view/3699>. Acesso em: 10 out. 2024.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADPF 186**, Relator(a): Min. RICARDO LEWANDOWSKI, Tribunal Pleno, julgado em 26/04/2012, ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-205 DIVUL 17- 10-2014 PUBLIC 20-10-2014).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 19 set. 2024.

UNESCO. **Relatório Sintético sobre as Tendências e Desenvolvimentos na Educação Superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998–2003)**. Paris, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972> . Acesso: 18/08/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE ALAGOAS. **Resolução CONSU nº 26/2017, de 8 de setembro de 2017 - Conselho Superior Universitário**. Disponível em: <https://novo.uncisal.edu.br/uploads/2019/10/RESOLUCAO-CONSU-N-26-2017,-DE-8-DE-SETEMBRO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 27/09/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 22/2015. Conselho Universitário - CONSUNI. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2015/resolucao-no-22-2015-de-04-05-2015-1/resolucao-no-22-2015-de-04-05-2015>. Acesso em: 24/09/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Portaria nº 1354, de 19 de julho de 2024**. Boletim de Serviço Eletrônico, Gabinete do Reitor, 19 jul. 2024. Disponível em: [https://sei.ufam.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=iframe\\_documento\\_visualizar&id\\_publicacao\\_legado=&id\\_documento=2392126&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ufam.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=iframe_documento_visualizar&id_publicacao_legado=&id_documento=2392126&id_orgao_publicacao=0). Acesso em: 06/10/2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Reitoria. **Processo 23115.009179-2017-25**. Dispõe sobre a defesa do sistema de bonificação das notas de ENEM para os estudantes do estado do Maranhão. São Luís: SIPAC/UFMA, 2017. Documento encontra-se digitalizado e tramitando no Sistema Eletrônico de Informações da Universidade Federal do Maranhão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 4960/2017**. Conselho de Ensino

Pesquisa e Extensão - Consepe. Disponível em:

[https://sege.ufpa.br/boletim\\_interno/downloads/resolucoes/consepe/2017/4960%20%20RESO LUCAO%20PS%202018%20%20Bonus%2010%20por%20cento.pdf](https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2017/4960%20%20RESO LUCAO%20PS%202018%20%20Bonus%2010%20por%20cento.pdf). Acesso em 23/09/2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS PAMPAS. **Resolução nº156/2016**. Conselho

Universitário - CONSUNI. Disponível em:

[https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2016/05/res--156\\_2016-instrumento-de-inclusao-regional.pdf](https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2016/05/res--156_2016-instrumento-de-inclusao-regional.pdf). Acesso em: 25/09/2024.