



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS –  
PPGCS**

**DOUTORADO**

**CLAUDIA MONTEIRO FERNANDES**

**DESIGUALDADES RACIAIS E DE GÊNERO  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Salvador-Bahia  
2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCS  
DOUTORADO**

**CLAUDIA MONTEIRO FERNANDES**

**DESIGUALDADES RACIAIS E DE GÊNERO  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

*Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e  
Ciências Humanas da Universidade Federal da  
Bahia como requisito para obtenção do grau de  
Doutora em Ciências Sociais.*

*Orientação: Profª. Dra. Paula Cristina Barreto*

Salvador-Bahia  
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

F363 Fernandes, Cláudia Monteiro  
Desigualdades raciais e de gênero na educação superior no Brasil / Cláudia Monteiro Fernandes. – 2021.  
245 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Cristina Barreto  
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2021.

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Desigualdades - Relações raciais. 4. Classes sociais. 5. Programas de ações afirmativas. I. Barreto, Paula Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 300.4

---

**CLAUDIA MONTEIRO FERNANDES**

**DESIGUALDADES RACIAIS E DE GÊNERO  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

*Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Doutora em Ciências Sociais.*

Aprovada em 24 de novembro de 2021.

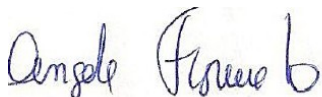
**Banca Examinadora:**



Paula Cristina da Silva Barreto (Orientadora)  
Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo, Brasil  
Professora Titular da Universidade Federal da Bahia, Brasil



Clóvis Roberto Zimmermann (Membro)  
Doutor em Sociologia pelo Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Alemanha  
Professor da Universidade Federal da Bahia, Brasil



Angela Lucia Silva Figueiredo (Membro)  
Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Brasil  
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil



Joaze Bernardino Costa (Membro)  
Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília, Brasil  
Professor da Universidade de Brasília, DF, Brasil



Antonio Sergio Alfredo Guimarães (Membro)  
Doutor em Sociologia pela University of Wisconsin, Madison, US.  
Professor Titular (Sênior) do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP), Brasil

*Para Clarice*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Eunice, que é a minha rede de apoio, e além de transportar todo o conhecimento ancestral das mulheres da nossa linhagem, permitiu, em tempos pandêmicos, que eu, mãe pesquisadora, realizasse o sonho de escrever esta tese.

A minha orientadora Paula Barreto, pela acolhida sensível, recomendações e comentários fundamentais e pela paciência e disponibilidade em me guiar por campos do conhecimento novos para mim e que agora são pilares de projetos que continuarão.

À Capes e ao CNPq, pelo financiamento, em diferentes etapas, desta pesquisa por meio de bolsas de doutorado e de pesquisa que permitiram minha maior dedicação.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, a todos os seus professores, aos servidores e aos trabalhadores terceirizados que me permitiram viver essa experiência de aprendizado ímpar sobre o sistema de educação superior brasileiro com a nossa cara. Aos colegas Bruno Bispo, Filipe Baqueiro e Thiago Guimarães, companheiros na representação discente, que foi muito mais que uma prática acadêmica.

Às professoras Dyane Brito e Ângela Figueiredo e professores Joaze Bernardino-Costa e Clóvis Zimmermann pelos comentários, recomendações e contribuições, tanto na qualificação, como antes e depois dela, seja em sala de aula ou em debates presenciais e encontros virtuais, que foram muitos durante o isolamento social.

Aos colegas de pós-graduação e pesquisa, interlocutores, camaradas, companheiras e companheiros de caminhada, em debates teóricos instigantes, mobilização política em defesa da discência acadêmica crítica, da pluriversidade pública e gratuita, e no apoio mútuo na escrita. Nossas conversas são parte desta pesquisa e é impossível nomear todas e todos que fizeram parte dessa jornada.

Às amigas queridas que não soltaram a minha mão, mesmo à distância: Ana Georgina Rocha, Carmem Lucia de Castro Lima, Mariana Rebello, Siélia Brito, Márcia Maria Sento Sé do Vale e Andréia Ferreira de Oliveira. Mulheres no poder!

Às companheiras e companheiros dos grupos de pesquisa nos quais me orgulho em atuar: Observatório das Metrôpoles (INCT/UFRJ/UFBA), Programa A Cor da Bahia (FFCH/UFBA), Periféricas (FFCH/UFBA) e todos os colegas do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades (CRH/UFBA), onde passei muitas horas de trabalho e debate

enriquecedores. A pesquisa é a minha casa e onde desejo permanecer!

Um agradecimento especial à professora Inaiá Maria Moreira de Carvalho, que me recebeu de braços abertos nas Ciências Sociais e, entre idas e vindas, na vida acadêmica.

E à minha filha Clarice, por ser quem é e me presentear com sua voz e presença todos os dias.

*“De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade.”*

*Paulo Freire (1967, p.94)*

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”*

*Paulo Freire (2003, p.61.)*

*“Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.”*

*bell hooks (1995, p.478)*



## RESUMO

Esta tese consiste na investigação das mudanças recentes no sistema de educação superior brasileiro, tendo como marco temporal a publicação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, instrumento normativo que influenciou e influencia o debate acerca das ações afirmativas raciais no Brasil, dentro e fora das universidades. Foram aplicados métodos quantitativos, com o uso de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Educação (MEC), associados a uma revisão da extensa bibliografia mais recente sobre o tema. Inspirada na proposta de um modelo plural de educação superior como horizonte possível, foram aplicadas abordagens decoloniais e interseccionais para analisar as desigualdades raciais, de gênero e territoriais na comunidade acadêmica, destacando o potencial transformador dos atores historicamente excluídos desse espaço de *status* e poder. O sistema de educação superior em sua organização vertical nas últimas décadas foi o destaque da pesquisa, a partir do perfil dos estudantes de graduação e de pós-graduação, dos titulados mestres e doutores, dos professores com nível superior concluído e, por fim, e dos professores universitários. Para tanto, mobilizei abordagens clássicas de estudos sobre desigualdades raciais no Brasil, especialmente a de Carlos Hasenbalg, acrescentando propostas contemporâneas de decolonialidade do saber e interseccionalidade das opressões. As políticas de acesso na educação superior trouxeram uma presença importante de estudantes negras e negros, mais pobres e originados da rede pública da educação básica, provocando um processo de transformação na graduação, que se expande para as etapas mais avançadas da carreira acadêmica. Na pós-graduação e na docência, essa presença é ainda menos expressiva, e quando estratificada horizontalmente o sistema, ou seja, em diferentes áreas do conhecimento. No contexto de debate sobre a revisão da Lei de Cotas em 2022, espera-se oferecer contribuições para o aprimoramento das estratégias de ações afirmativas, discriminação positiva e diálogo de saberes, no sentido de uma educação menos desigual e mais justa no país.

**Palavras Chave:** Educação Superior, Desigualdades Raciais, Interseccionalidade, Ações Afirmativas.

## ABSTRACT

This thesis consists on the investigation of recent changes in the Brazilian higher education system, taking as a time frame the publication of Law No. 12,711/2012, known as the “Quotas and Affirmative Action Law”, a normative instrument that influenced and still influences the debate on racial affirmative actions in Brazil, inside and outside universities. Quantitative methods were applied, using data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the Ministry of Education (MEC), associated with a review of the most recent extensive bibliography on the subject. Inspired by the proposal of a plural model of higher education as a possible horizon, decolonial and intersectional approaches were applied to analyze racial, gender and territorial inequalities in the academic community, highlighting the transformative potential of actors historically excluded from this space of *status* and power. The higher education system was described in its vertical organization in recent decades, through the profile of undergraduate and graduate students, masters and doctors, professors who completed higher education and, finally, university professors. In this sense, I mobilized classical approaches on racial inequalities in Brazil, especially Carlos Hasenbalg’s, adding contemporary proposals for the decoloniality of knowledge and the intersectionality of oppressions. Affirmative Action policies in higher education induced an important growth on presence of black and poorer students, and those from the public basic education, strengthening the transformation process in graduation community profile, which multiplies to higher levels of the academic career. In post graduation and teaching, this presence is less expressive, also when the system is horizontally stratified, that is, in different areas of knowledge. In the context of revision of the Quota Law in 2022, I expect to offer contributions to the improvement of affirmative action strategies, positive discrimination and knowledge dialogue, towards a less unequal and fairer higher education system in the Brazil.

**Key Words:** Higher Education, Racial Inequalities, Intersectionality, Affirmative Action.

## RESUMEN

Esta tesis consiste en la investigación de cambios recientes en el sistema de educación superior brasileño, tomando como marco temporal la publicación de la Ley n° 12.711 / 2012, conocida como “Ley de Cuotas y Acción Afirmativa”, instrumento normativo que influyó y aún influye el debate sobre acciones afirmativas raciales en Brasil, dentro y fuera de las universidades. Se aplicaron métodos cuantitativos, utilizando datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y del Ministerio de Educación (MEC), asociados a una revisión de la bibliografía extensa más reciente sobre el tema. Inspirándose en la propuesta de un modelo plural de educación superior como horizonte posible, se aplicaron enfoques decoloniales e interseccionales para analizar las desigualdades raciales, de género y territoriales en la comunidad académica, destacando el potencial transformador de actores históricamente excluidos de este espacio de estado y poder. El sistema de educación superior se describió en su organización vertical en las últimas décadas, a través del perfil de estudiantes de pre y posgrado, maestrías y doctores, profesores que completaron la educación superior y, finalmente, profesores universitarios. En este sentido, movilicé enfoques clásicos sobre las desigualdades raciales en Brasil, especialmente el de Carlos Hasenbalg, agregando propuestas contemporáneas para la decolonialidad del conocimiento y la interseccionalidad de las opresiones. Las políticas de Acción Afirmativa en la educación superior indujeron un importante crecimiento en la presencia de estudiantes negros y más pobres, y de la educación básica pública, fortaleciendo el proceso de transformación en el perfil de la comunidad de egresados, que se multiplica a niveles superiores de la carrera académica. En posgrado y docencia, esta presencia es menos expresiva, también cuando el sistema está estratificado horizontalmente, es decir, en diferentes áreas de conocimiento. En el contexto de la revisión de la Ley de Cuotas en 2022, espero ofrecer contribuciones para la mejora de las estrategias de acción afirmativa, discriminación positiva y diálogo de conocimiento, hacia un sistema de educación superior menos desigual y más justo en Brasil.

**Palabras Clave:** Educación Superior, Desigualdades Raciales, Interseccionalidad, Acción Afirmativa.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Jovens de 18 a 29 anos frequentando Educação Superior – 1980-2019 (%).....	104
Figura 2: Jovens de 18 a 29 anos frequentando a Educação Superior por ano e grandes regiões (em mil).....	105
Figura 3: Mapa Jovens 2019.....	106
Figura 4: Mapa Jovens 2000/2019.....	107
Figura 5: Mapa Mulheres Negras 2019.....	108
Figura 6: Mapa Mulheres Negras 2000/2019.....	109
Figura 7: Índices de Concentração Educacional Graduação - Brasil 1980-2019.....	114
Figura 8: Índices de Concentração Educacional para Jovens na Graduação, segundo categorias selecionadas, por grandes regiões - 2019.....	119
Figura 9: Índices de Concentração para Estudantes da Pós-graduação - Brasil, 2000-2019. .	143
Figura 10: Índices de Concentração para Estudantes de Pós-graduação segundo categorias selecionadas, por grandes regiões – 2019.....	148
Figura 11: Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil – 2000.....	153
Figura 12: Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil – 2010.....	153
Figura 13: Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil – 2019.....	154
Figura 14: Índices de Concentração entre Titulados - Brasil 2000-2019.....	160
Figura 15: Índices de Concentração para Titulados na Pós-graduação, segundo categorias selecionadas, por grandes regiões - 2019.....	164
Figura 16: Professores de nível superior – percentual no total de ocupados e números absolutos (em mil) – Brasil, 1980-2019.....	180
Figura 17 - Mapa IES 2019.....	198
Figura 18 - Mapa Docentes de IES 2019.....	199
Figura 19: Índices de concentração para professores universitários em relação à categoria de professores com nível superior – Brasil, 2000, 2010, 2019.....	203
Figura 20: Índices de concentração de Professores Universitários por grande região - Brasil, 2019.....	205
Figura 21: Rendimento Médio de Ocupados e dos professores de nível superior – Brasil, 1980-2019.....	210
Figura 22: Rendimento Médio dos professores de nível superior e Universitários segundo o sexo – Brasil, 1980-2019.....	211

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior) – Brasil, 2002-2019.....	101
Tabela 2: Índices de Concentração Educacional de Jovens de 18 a 29 anos – Brasil, 1980-2019.....	114
Tabela 3: Índices de Concentração Educacional de Jovens de 18 a 29 anos – Brasil e grandes regiões, 2000.....	118
Tabela 4: Índices de Concentração Educacional de Jovens de 18 a 29 anos – Brasil e grandes regiões, 2010.....	118
Tabela 5: Índices de Concentração Educacional de Jovens de 18 a 29 anos – Brasil e grandes regiões, 2019.....	119
Tabela 6: Estudantes frequentando Educação Superior segundo Sexo / Cor ou raça – Brasil 1980-2019.....	123
Tabela 7: Distribuição de jovens de 18 a 29 anos frequentando Educação Superior segundo Sexo / Cor ou raça – Brasil 1980-2019 (%).....	123
Tabela 8: Matrículas na graduação presencial, estudantes cursando, Brasil, 2019.....	124
Tabela 9: Distribuição de ocupados de 30 anos ou mais de idade, total e com nível superior concluído, segundo os grupos ocupacionais - Brasil, 2000, 2010, 2019.....	130
Tabela 10: Proporção de mulheres, pessoas negras e mulheres negras de 30 anos ou mais e nível superior concluído nos grupos ocupacionais – Brasil, 2000, 2010, 2019.....	130
Tabela 11: Índices de Concentração de Estudantes frequentando Pós-graduação no total de pessoas com nível superior (não tituladas) - 2000.....	144
Tabela 12: Índices de Concentração de Estudantes frequentando Pós-graduação no total de pessoas com nível superior (não tituladas) - 2010.....	145
Tabela 13: Índices de Concentração de Estudantes frequentando Pós-graduação no total de pessoas com nível superior (não tituladas) - 2019.....	145
Tabela 14: Pessoas que frequentam a pós-graduação (Mestrado e Doutorado) por variáveis selecionadas - Brasil, 2000, 2010 e 2019.....	149
Tabela 15: Bolsas de Mestrado e Doutorado Capes - Brasil, 2000, 2010 e 2019.....	156
Tabela 16: Índices de Concentração de Titulados na Pós-graduação para pessoas com nível superior - 2000.....	162
Tabela 17: Índices de Concentração de Titulados na Pós-graduação para pessoas com nível superior - 2010.....	162
Tabela 18: Índices de Concentração de Titulados na Pós-graduação para pessoas com nível superior - 2019.....	162
Tabela 19: Pessoas Tituladas na pós-graduação (Mestrado e Doutorado) por variáveis selecionadas - Brasil, 2000, 2010 e 2019.....	165
Tabela 20: Professores no total de ocupados – Brasil, 1980-2018.....	181
Tabela 21: Professores de nível superior segundo a ocupação, distribuição e percentuais selecionados - Brasil, 2010, 2019.....	182
Tabela 22: Distribuição dos professores de nível superior e universitários segundo características sociodemográficas - Brasil - 1980-2019.....	185

Tabela 23: Distribuição dos professores de nível superior e universitários segundo as condições ocupacionais – Brasil, 1980-2019 (%).....	191
Tabela 24: Índices de concentração de Professores Universitários por grande região - Brasil, 2019.....	205
Tabela 25: Professores de nível superior segundo a ocupação, distribuição e rendimento médio – Brasil, 2019.....	208
Tabela 26: Distribuição dos professores segundo faixas de rendimento - Brasil – 1980-2019 (%).....	209
Tabela 27: Rendimento médio real de Professores Universitários por cor ou raça e sexo - Brasil, 1980-2019.....	212
Tabela 28: Docentes em Instituições de Ensino Superior, distribuição segundo as áreas do conhecimento e participação de categorias selecionadas - Brasil, 2019.....	214

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

CAE – Conselho Acadêmico de Ensino da UFBA

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Censo da Educação Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEED – Diretoria de Estudos Educacionais do Inep

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do MEC

IPG – Índice de Paridade de Gênero

IPG – Índice de Paridade Racial

LAPES – Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior da UFRJ

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFRJ

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NUPE – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo

NUPPS – Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNPG – Plano Nacional de Desenvolvimento da Pós-Graduação  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino  
SES – Sistema de Educação Superior  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SISU – Sistema de Seleção Unificada (para ingresso em instituições públicas de educação superior)  
STF – Supremo Tribunal Federal  
UDF – Universidade do Distrito Federal  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UnB – Universidade de Brasília  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (sigla em inglês)  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USAid – United States Agency for International Development  
USP – Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

Resumos.....	09
Lista de Figuras.....	12
Lista de Tabelas.....	13
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	15
Introdução.....	19
Capítulo 1. Racismo e desigualdades raciais: abordagem interseccional e decolonial.....	32
1.1 Desigualdades em pauta na pesquisa social.....	36
1.2 Desigualdades persistentes no Brasil: as origens históricas e a centralidade das desigualdades raciais.....	44
1.3 Desigualdades raciais e políticas antirracistas no Brasil.....	48
1.4. Abordagem Interseccional: raça, classe, gênero e território.....	56
1.5 Decolonialidade do saber e desigualdades na universidade.....	61
1.6 Reconhecimento, redistribuição ou mudança estrutural? .....	73
Capítulo 2. A democratização desigual: estudantes universitários.....	82
2.1 Panorama histórico do Ensino Superior no Brasil.....	87
2.1.1 <i>Breve fotografia da oferta de vagas e IES</i> .....	100
2.2 Jovens frequentando a Educação Superior nas últimas quatro décadas.....	103
2.3 Concentração educacional dos estudantes no Brasil.....	112
2.4 Desigualdades territoriais: concentração educacional nas regiões brasileiras.....	117
2.5 Algumas características complementares dos estudantes.....	121
2.6 Destinos no mercado de trabalho.....	125
Capítulo 3. A ponte para a carreira acadêmica: Pós-graduação.....	135
3.1. O sistema de pós-graduação para superar o subdesenvolvimento.....	136
3.2. A formação de intelectuais: quem tem acesso à pós-graduação?.....	140
3.3 Passando pelo funil: aqueles que conquistaram seus títulos de pós-graduados....	156
Capítulo 4. Educadores, Intelectuais e Pesquisadores: professores de nível superior e de universidade.....	166
4.1. A massificação da formação de professores em nível superior.....	178

4.2 Índices de concentração entre Professores Universitários.....	202
4.3 Sobre redistribuição: Rendimentos dos Professores Universitários.....	207
4.4 Estratificação horizontal: as áreas de atuação dos Professores Universitários.....	212
Conclusões.....	216
Referências.....	226

## Introdução

As ciências sociais têm há tempos se dedicado à compreensão das desigualdades no mundo, e ao exercício de combate para reduzi-las, no sentido da utopia de uma sociedade mais igualitária. O que observamos, porém, é a ampliação das desigualdades e a multiplicação de suas formas de manifestação na realidade. As desigualdades voltaram ao primeiro plano do debate público no século XXI, expostas por crises nos mais diversos campos da vida social. Os estudos sobre desigualdades, que são consolidados nas ciências sociais, tendo como critérios e clivagens categorias próprias da sociedade industrial eurocentrada, precisaram incorporar dinâmicas mais complexas para dar conta das mudanças recentes. Alguns autores passaram a chamar a atenção para o que entendem como uma “transformação do sistema de desigualdades” (DUBET, 2020; ATKINSON, 2015; PIKETTY, 2015, 2014). Por desenvolverem seus estudos com enfoque nas dimensões tradicionais das desigualdades, basicamente as desigualdades de renda, patrimônio e riqueza, entre classes sociais e nas relações capital/trabalho, os pesquisadores no campo da estratificação social tradicional tratam as desigualdades complexas da sociedade contemporânea com certa surpresa.

Compreender as desigualdades sem fragmentar a suas múltiplas e complexas determinações, que se moldam mutuamente, faz parte da *praxis* interseccional de intelectuais do campo do feminismo negro há pelo menos 40 anos (CRENSHAW, 1989, 1991, 2002; COLLINS, 2019; COLLINS; BILGE, 2021; GONZALEZ, 2020; AKOTIRENE, 2018). Collins & Bilge (2021) por exemplo, situam a segunda edição – a primeira foi em 2016 – de seu livro sobre o tema como oportuna no contexto de mudança social global, no qual a interseccionalidade tem utilidade analítica e política na abordagem das desigualdades sociais. As autoras destacam que o termo “interseccionalidade” passou a ser amplamente adotado nos primeiros anos do século XXI, o que demonstra o reconhecimento da complexidade e da multidimensionalidade do fenômeno das desigualdades. As abordagens tradicionais sobre estratificação social e desigualdade de classe, que tendiam a hierarquizar e enfatizar determinadas dimensões, passaram a admitir a complexidade mais recentemente. É nesse ambiente de debate intelectual sobre as múltiplas desigualdades interseccionais que esta tese se situa, voltada para o sistema de educação superior (SES) analisado vertical e horizontalmente, com o olhar epistemologicamente situado e politicamente posicionado. O

lugar de fala é fundamental: a pesquisa foi construída sobre o pilar da busca de uma compreensão da constituição de uma universidade brasileira e latino americana e suas desigualdades interseccionais – raciais, de gênero e territoriais. Tendo em conta que as mudanças são dinâmicas e impermanentes, a contribuição é acrescentar ao conhecimento acumulado sobre a experiência das ações afirmativas na Educação Superior elementos que surgiram ao longo dos últimos 20 anos. Esse movimento em diferentes campos de pesquisa contém momentos diversos de interpretação da realidade, tais como as análises pioneiras feitas por Carlos Hasenbalg, por exemplo, já foram criticadas, retomadas e complementadas, e inspiram essa pesquisa.

Mais recentemente, com a implementação de ações afirmativas, “políticas compensatórias, baseadas nos princípios de igualdade de oportunidades e discriminação positiva, visando mitigar efeitos de uma discriminação historicamente existente sobre grupos específicos, geralmente delimitados por critérios socioeconômicos, étnico-raciais ou demais características adscritas” (SENKEVICKS, 2021, p.214), o perfil dos atores na educação superior mudou, de formas diferentes vertical e horizontalmente. Mas também em territórios historicamente desiguais do país.

Considerando, pois, a educação superior como um sistema complexo, essa investigação busca reconstruir, sob a ótica sociológica, uma interpretação sobre as desigualdades múltiplas no âmbito desse sistema que incorpore as perspectivas interseccional e decolonial como contribuição para a compreensão das transformações recentes da sociedade. O foco da pesquisa é a recente democratização e diversificação no perfil da comunidade acadêmica do sistema de educação superior (SES) no Brasil. Muitos estudos têm sido realizados sobre a caracterização do processo de democratização institucional – crescimento das matrículas, categoria administrativa (pública ou privada), modalidades de ensino (turno), áreas de estudo, tipos de diploma, pesquisa, ensino ou extensão; assim como a delimitação das diferenças entre as noções de diversidade, diversificação e diferenciação (SANTOS; LIMA; CARVALHAES, 2020), todos no âmbito institucional. A dimensão de análise do perfil da comunidade acadêmica é geralmente foco dos estudos relacionados com o impacto das ações afirmativas. Nesta pesquisa, a atualização desse perfil é justamente o foco, buscando contribuir para o debate sobre desigualdades raciais e de gênero com destaque para evidências empíricas sobre a realidade, transformações e permanências.

Aceitando que as desigualdades são heterogêneas e não podem ser hierarquizadas, a interseccionalidade e a decolonialidade entrarão na análise como posicionamentos político-acadêmicos (atitudes interseccional e decolonial) em defesa da pluriversalidade e transformações político-epistêmica da universidade a partir da presença e da ação dos atores da comunidade acadêmica. Os métodos de implementação dessas abordagens fazem parte do processo em construção entre pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com esses princípios. E esse trabalho pretende apresentar algumas contribuições na direção de novas formas de entender e explicar a complexidade do sistema de educação superior, indo um pouco além das propostas tradicionais de abordagem das desigualdades nas dimensões de classe (renda e rendimento) e formas de inserção no mercado de trabalho (mobilidade social). Foram consideradas como opções de análise das desigualdades na educação superior, as dimensões de racialização, de gênero e de território, no exercício de superar modelos dicotômicos e utilizando mais de uma fonte de dados empíricos e formas de apresentá-los e analisá-los. No conjunto, as escolhas teóricas e metodológicas permitiram evidenciar a complexidade e multidimensionalidade do fenômeno das desigualdades raciais (racializadas), de gênero e de território na educação superior.

Razões diversas concorreram para que fossem percorridos os caminhos para a construção da pesquisa aqui apresentada. Geralmente, o que nos mobiliza enquanto pesquisadoras a dedicar alguns anos de vida a um projeto de pesquisa, persistindo neste intento em tempos pandêmicos, tem relação com o interesse pessoal e alguns incômodos iniciais. Desde a apresentação da pesquisa enquanto projeto, muitas foram as revisões resultantes de escolhas em percursos mais complexos que foram surgindo ao longo da trajetória de pesquisa. Os estudos sobre ações afirmativas e democratização de acesso à educação superior são numerosos e, em sua grande maioria, versam sobre o ingresso na graduação, ou ainda os desafios da permanência e conclusão de curso nesta que é a base do sistema. A experiência que me levou a uma investigação apoiada no campo de estudos sobre desigualdades raciais, fundamentado em proposta teórica de interseccionalidade entre raça, gênero e território, e de descolonização de saberes, que não se limita à graduação. Situando a universidade brasileira enquanto sistema complexo de reprodução e construção de conhecimento sobre a realidade periférica latino-americana, brasileira e nordestina, o que moveu a pesquisa aqui desenvolvida foi, principalmente, a experiência e o desafio de se fazer pesquisa deste lugar. Por que são tantos os espaços delimitados, os entraves e os limites

traçados para o acesso, a permanência e a conquista de reconhecimento na educação superior brasileira? A presença de jovens e sobretudo mulheres negras na academia faz diferença no conhecimento construído nessa universidade? As barreiras possuem as mesmas dimensões na pós-graduação e na docência? Há mais de 20 anos, a tese de Delcele Queiroz (2001) analisou as desigualdades raciais e de gênero no ensino superior, tendo como espaço empírico a Universidade Federal da Bahia, buscando explicar a contribuição do sistema de ensino para as desigualdades presentes na sociedade, observando a reprodução de desigualdades seja ao longo de todo o trajeto desde a educação básica e à medida que avança em direção aos níveis mais elevados do sistema de ensino (estratificação vertical), seja quanto no que se refere ao prestígio dos cursos frequentados (estratificação horizontal). Muito mudou desde então, com o crescimento expressivo da presença de mulheres negras e não negras, e pessoas negras (homens e mulheres) na educação superior, mas a constatação de Delcele Queiroz permanece válida:

O sistema de ensino é um dos espaços de reprodução das desiguais condições de existência dos indivíduos e grupos. (...) Esse processo atinge com particular intensidade aqueles nos quais se associam várias categorias de exclusão, isto é, quando se associam, por exemplo, características como a classe, a raça, o gênero. Esse processo se torna também mais radical à medida que avança em direção aos níveis mais elevados do sistema de ensino, que são também os mais almejados e, por isso mesmo, alvo de disputas mais acirradas. Isto é, a exclusão se exacerba à proporção que se elevam os graus de escolaridade, ampliando-se, deste modo, a desigualdade entre os segmentos sociais (QUEIROZ, 2001, p.3).

A formação interdisciplinar em estudos sobre a desigualdade e estratificação social, sob a perspectiva das relações raciais e de gênero, teve grande importância nas escolhas de rotas e percursos desta pesquisa, de forma a contribuir com a atualização do debate sobre as mudanças recentes nas desigualdades na educação superior. A minha dedicação a estudos transdisciplinares mais recentes mudou substancialmente meu olhar como pesquisadora formada na tradição da estratificação vertical, e passando a assumir a complexidade como inerente à pesquisa social, e a transdisciplinaridade, o diálogo de saberes e experiências como contribuições necessárias ao entendimento do mundo contemporâneo. As desigualdades múltiplas e interseccionais devem ser analisadas sob diferentes prismas, verticalmente e horizontalmente, com métodos mistos de investigação social, sem deixar de lado o rigor científico da pesquisa sociológica, mas contribuindo para transcender os métodos tradicionais, disciplinares e duais que predominam no campo. Desta forma, busco contribuir para a

discussão sobre as políticas de ações afirmativas, no contexto de avaliação das últimas décadas e sua reconfiguração em 2022.

O interesse pessoal parte da minha formação original como bacharel em economia política e os caminhos que me levaram à pós-graduação nas ciências sociais. Desde muito cedo, entendi que a universidade deveria ser um espaço de troca e produção de conhecimento que provocasse o pensamento crítico, mudanças sociais e melhoria nas vidas das pessoas. A leitura de Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro ainda na graduação em economia me mobilizou sobre a função social da universidade e seu potencial transformador de trajetórias individuais e coletivas. Tendo facilidade em trabalhar metodologias quantitativas, utilizando informações da realidade, transformadas em dados, a economia política suscitou maior interesse em mim, para compreender os processos sociais que geravam desigualdades e pobreza, sobretudo nas relações de trabalho, utilizando evidências empíricas. Mas a universidade enquanto espaço privilegiado da crítica, da construção coletiva do conhecimento, e de ampliação e reverberação desse conhecimento, tornando-o acessível ao maior número possível de pessoas, era, ou deveria ser, na minha concepção, uma instituição social que permitiria a transformação da sociedade na qual estava inserida.

Eis que surge o primeiro incômodo que me mobilizou para a vida acadêmica. Nos primeiros anos de experiência em pesquisa após o bacharelado em economia, tratando de temas da economia do trabalho, desigualdade socioeconômica e pobreza, ficou claro que as questões econômicas e materiais da vida eram insuficientes para compreender a sociedade. A participação em estudo multidisciplinar com apoio da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF) sobre o trabalho infantil e juvenil na Bahia, com o diálogo entre pesquisadores da Faculdade de Economia e do Centro de Estudos sobre Humanidades da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, foi minha primeira experiência multidisciplinar e com métodos mistos de pesquisa. O questionamento sobre a fragmentação e hierarquização de saberes só vem crescendo desde então.

Neste ponto da minha trajetória profissional, fui aprovada em concurso federal para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Rio de Janeiro, para realizar atividades que já estava realizando na universidade, ou seja, analisar dados das Pesquisas Domiciliares do Instituto, mais especificamente os Censos Demográficos e a Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios. Naquele momento, percebi na prática as barreiras para a permanência na pós-graduação como estudante, pesquisadora e trabalhadora, mas também como desterritorializada e sem afiliação ao migrar do Nordeste para o Sudeste do país. Mais um incômodo me provocou a questionar meu objeto de estudo: a vida acadêmica parecia se tornar um sonho distante para aqueles que associam trabalho, estudo, pesquisa, maternagem, e para quem não possui o capital cultural na família. Dificuldades de diferentes tipos me levaram ao afastamento do IBGE e ao retorno à Bahia, aproveitando convite da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), autarquia do governo do Estado que realiza estudos e pesquisas regionalmente, para coordenar estudos sociais e sobre trabalho. Até então pensava que os estudos aplicados à política pública seriam mais comprometidos com a transformação social. Apesar de considerar importante a pesquisa aplicada, meu desejo de seguir a vida acadêmica permanecia cada vez mais forte. Com isso, fiz a seleção e fui aprovada para o mestrado em Ciências Sociais, com a orientação da Professora Inaiá Carvalho, que fez parte, anos antes, da pesquisa interdisciplinar sobre Trabalho Infantil, experiência que foi muito importante e gratificante para mim.

Por conta da experiência na pesquisa sobre Trabalho Infantil e direitos das crianças e adolescentes, no uso de dados do IBGE e outros institutos de pesquisa, e na pesquisa de mestrado intitulada “Juventude em transição para o mundo do trabalho”, fui convidada a fazer parte da equipe das Nações Unidas, no UNICEF, atuando no monitoramento e avaliação das condições de vida das crianças e adolescentes no Brasil, o que considerei uma oportunidade irrecusável por ainda acreditar no potencial transformador de estudos aplicados. Tanto a SEI como o UNICEF foram atividades relevantes e muito importantes profissionalmente, que permitiram aplicar conhecimentos de forma interdisciplinar em políticas públicas, mas de certa forma retardaram minha trajetória na Academia. Antes de entrar para o Doutorado, ainda atuei como gestora pública, o que me permitiu ter a experiência das limitações entre planejamento e ação social, entre pensar a política e colocá-la em prática; preferi me afastar das atividades da burocracia estatal e participei da seleção de 2016 para o doutorado em sociologia, ingressando após muitos percalços que me fizeram questionar a se a vida acadêmica seria mesmo o meu lugar, muitos anos depois de ter sonhado com isso.

O projeto original tinha como título: “Juventude, educação e desigualdades: políticas inclusivas e ações afirmativas – oportunidades de mobilidade social.” Conhecendo minha trajetória profissional até então, fica mais fácil compreender esse título inicial da pesquisa,



voltado para temas orientadores os estudos no campo da desigualdade social e o debate sobre mobilidade social por meio da educação. A escolha do enfoque nas ações afirmativas na educação superior não desmobilizou minha curiosidade em pesquisar o tema de forma mais ampla. E pesquisa sobre o racismo e antirracismo, cultura e a identidade negra no Brasil, sob uma perspectiva de comparação internacional, e democratização do ensino superior público brasileiro me fizeram chegar ao ainda amplo e desafiador desenho de pesquisa que agora apresento.

O primeiro ano da pesquisa foi associado a discussões dos pressupostos teórico-metodológicos das ciências sociais contemporâneas que fundamentam suas análises nas noções de práticas, experiência e vida cotidiana. As “análises existenciais” propostas pelas teorias contemporâneas de ação buscam ultrapassar os pressupostos epistemológicos que caracterizaram a “sociologia sistêmica” desenvolvida entre o pós-guerra e, aproximadamente, a década de 1980. Nesse sentido, propõem constituir uma “nova imaginação sociológica”, mas permanecem centrados em perspectivas europeias e norte-americanas de compreender o mundo, sem qualquer menção à produção latino-americana. Certamente, a importância de experiências e existências de jovens dentro e fora da universidade, assim como a influência de experiências desses jovens na construção de novas epistemologias que vêm transformando o cotidiano e o fazer docente na universidade podem corresponder à perspectiva de uma nova imaginação sociológica”, mas as experiências são específicas e contextualizadas, nem sempre correspondendo ao lugar de fala de atores sociais latino-americanos. John Dewey, filósofo do pragmatismo norte-americano da primeira metade do século XX, por exemplo, desenvolveu estudos sobre educação comprometidos com os ideais liberais clássicos de democracia e com a integração entre teoria e prática, pensar e fazer, epistemologia e experiência. Dewey influenciou pensadores da educação como Anísio Teixeira e Paulo Freire, e as análises apresentadas por mim sobre as propostas decoloniais no campo do saber trazem esse conteúdo atualizado por autores da teoria decolonial latino-americana.

A aproximação de pensadores da teoria social contemporânea, permitiu situar a pesquisa no contexto de alguns dos principais debates contemporâneos, tomando como ponto de partida a discussão sobre estruturalismo e pós-estruturalismo. Buscou-se localizar e aprofundar desenvolvimentos teóricos posteriores e organizá-los em torno da construção de novos paradigmas e propostas, explorando algumas temáticas que supõem tensões e polarizações centradas em noções como sistema/estrutura; objetivismo/subjetivismo;

ação/agência/agentes e outros. A principal perspectiva foi focalizar diferentes soluções teórico-metodológicas oferecidas por alguns dos autores mais reconhecidos neste debate, considerando aqueles que desenvolvem propostas de sínteses, elaboram críticas e procedem com contribuições à superação das polarizações entre os clássicos. Os diferentes autores/escolas focalizados propuseram categorias mediadoras que estabelecem nexos explicativos entre os diferentes níveis a partir dos quais se pensa a sociedade, promovendo um intenso debate sobre a modernidade e a racionalidade; os novos processos que atravessam as condições estruturais; o sujeito, o poder e a cultura; a ideologia e os sistemas simbólicos; as classes e grupos sociais, e outros temas atuais. Autores como Pierre Bourdieu foram fundamentais no debate entre estrutura e ação, no campo da crítica aos processos reprodutivos da educação, entre outros muitos campos e conceitos. Os conceitos fundamentais de seu esquema analítico e os principais temas de suas pesquisas empíricas foram inspiração para o uso formal de métodos mistos nessa tese, e da abordagem de temas como: a) a relação entre teoria e pesquisa empírica segundo a epistemologia das ciências sociais de Bourdieu; b) o desenvolvimento de uma abordagem praxiológica a partir do diálogo crítico com modos objetivistas e subjetivistas de conhecimento do social; c) a teoria do *habitus* e os motores subjetivos da conduta humana; d) a visão relacional do mundo societário e a teoria dos campos; e) poder simbólico e sociologia crítica da dominação; f) o papel epistemológico e ético-político da ideia de reflexividade na sociologia de Bourdieu. Mais especificamente, a teoria da reprodução na educação e o conceito de herança – principalmente de capitais simbólicos – são pilares que sustentam a pesquisa a partir deste cânone da sociologia, dialogando com a teoria decolonial e interseccional, para compreender o papel do sistema educacional na vida social.

O campo de estudos das desigualdades e políticas sociais é também estabelecido nas ciências sociais, e coloca discussões importantes para a tese, como as políticas de ações afirmativas no Brasil e no mundo. Os pensamentos pós-colonial e decolonial passaram a fazer parte do repertório político-epistêmico da pesquisa, inclusive com pensadores brasileiros que trataram pioneiramente sobre políticas públicas e inspiraram o pensamento social tendo como lugar de fala a realidade nacional. Guerreiro Ramos é um desses autores, invisibilizado na maior parte dos currículos brasileiros, apesar de mencionado na literatura sociológica latino-americana como um precursor à crítica de um pensamento social eurocentrista e ao positivismo, dominantes nos meios acadêmicos. Foi um sociólogo baiano que abordou temas

da política, do pensamento político-social, de sociologia periférica e questão racial como temas fundamentais na sua obra. Portanto, um precursor do pensamento decolonial que se propôs a adotar um padrão de pensamento mais pertinente ao trabalho sociológico em países periféricos, reconhecendo as particularidades da ciência social nos diferentes contextos nacionais. A proposta do autor era a busca de uma teoria que permitisse a análise dos problemas brasileiros a partir de uma perspectiva mais adequada às condições periféricas e de passado colonial, reconhecendo os elementos sociológicos e políticos que fundamentam a unidade nacional. A perspectiva de análise adotada por Guerreiro Ramos tem, assim, relação próxima com a proposta teórico-metodológica desta tese e será abordada no desenvolvimento.

A dimensão do lugar e do território também foi mobilizadora da pesquisa. Enquanto mulher pesquisadora, do Nordeste brasileiro, em constante contradição entre seguir a vida acadêmica e a busca pela inserção no mundo do trabalho fora da pesquisa acadêmica, e ainda mãe e cuidadora, sempre foi um desafio pessoal lidar com as contradições da educação superior, o que motivou a pesquisa na direção da perspectiva interseccional de múltiplas opressões. Desde a graduação até o doutorado, foram aproximações e afastamentos da universidade, e a percepção da hegemonia da região Sudeste do Brasil na produção acadêmica me fez pensar que apenas migrando seria possível continuar, o que fazem muitas pesquisadoras. A universidade no Nordeste brasileiro ainda transita entre a busca pela excelência em padrões acadêmicos internacionais e do sudeste brasileiro, e a aceitação do papel de instituição fundamental no processo de transformação da realidade local e regional em que está inserida, reconhecendo diferenças e desigualdades como constitutivas e criando conhecimento situado política, histórica e culturalmente. Pesquisadoras e pesquisadores nordestinos não raro são levados a conciliar pesquisa e ensino a atividades econômicas fora da academia ou a instituições de fomento das regiões hegemônicas para financiar suas pesquisas, o que muitas vezes pode levar ao redirecionamento de suas abordagens teórico-conceituais.

Entendendo que a universidade é um espaço de poder, que reflete relações sociais hierarquizadas da sociedade, a pesquisa sobre o acesso, permanência e representatividade nesse espaço se colocou como desafiadora e trouxe várias questões relevantes sobre desigualdades e os diferentes modos de enfrentamento na realidade baiana e brasileira. A análise de elementos estruturantes dessa hierarquia nem sempre entra nos debates mais totalizantes ou universalizantes. A própria ideia de “totalidade” e de conhecimento “universal” tem sido alvo da sociologia crítica e tema nos debates sobre teoria decolonial, que trazem a

questão desse conhecimento universal tornar invisível as construções de conhecimento do sul global, enfatizando o conhecimento dominante em detrimento do diálogo de saberes.

Tendo em vista que dos elementos centrais para compreender a sociedade brasileira é o processo de racialização, ele é parte do próprio processo de formação do chamado “capitalismo racial”<sup>1</sup> desde o século XVIII (ROBINSON, 2000). O racismo é entendido como ideologia no Brasil, como forma constituinte das relações hierarquizadas em diversos espaços sociais, com uma perspectiva ontológica e epistemológica que se reproduz em todas as relações sociais, inclusive e fortemente por meio dos sistemas educacionais, no sentido descrito por Bourdieu e Passeron (2008). Esse racismo se reproduz também nas relações entre diferentes lugares, regiões e grupos sociais, o que demanda uma abordagem interseccional para sua melhor compreensão. O objetivo aqui não será apenas analisar evidências dessas desigualdades, mas de trazer elementos para compreender a exclusão que permanece, uma vez que, mesmo tendo acesso ao sistema educacional, os conteúdos, a cultura e as estruturas universitárias mantêm-se como barreiras para aqueles que buscam a função operacional da Universidade – como melhores colocações no mercado de trabalho e possibilidades de mobilidade social – mas também sua função de transformação do conhecimento moderno ocidental dominante na sociedade brasileira numa troca de saberes transdisciplinares.

Inicialmente, a proposta de pesquisa estava centrada na análise de políticas sociais que permitiriam a mobilidade de jovens mais vulneráveis por meio da educação. As primeiras análises apresentaram evidências claras da necessidade de orientar a pesquisa para as desigualdades raciais na educação superior e a importância política dos movimentos antirracistas para as transformações que todo o sistema de educação nacional vêm experimentando. Apesar de as ações afirmativas terem sido parte de políticas sociais em diferentes áreas da sociedade brasileira – tais como mercado de trabalho, políticas de assistência social e saúde – foram as cotas raciais para ingresso na Educação Superior que

---

1 Robinson (2000) analisa detalhadamente como a formação do capitalismo moderno está intimamente relacionada com o processo de racialização, seja fora ou dentro da Europa. O autor, na sua obra ‘*Black Marxism*’, busca reconstruir historicamente a emergência de uma ordem racial, que vai influenciar a organização do trabalho sob o capitalismo. Afirma que o “racismo, como parte do inventário da civilização Ocidental, reverbera dentro e fora dela, transferindo sua influência do passado para o presente. O desenvolvimento, organização e expansão da sociedade capitalista seguiram essencialmente orientações raciais, assim como a ideologia social. Como uma força material, então, pode-se esperar que o racismo permearia inevitavelmente a estrutura social emergente do capitalismo. O uso do termo ‘capitalismo racial’ refere-se a esse desenvolvimento e para a estrutura subsequente como um processo histórico”. (pág. 2. Tradução da autora) O autor vai discorrer sobre a resistência dos grupos negros brasileiros escravizados a partir da página 149 da obra.

geraram e continuam a gerar os mais intensos debates. Fez-se necessário aprofundar fundamentos conceituais e históricos sobre as relações raciais no Brasil, atualizando as análises para a perspectiva recente de transdisciplinaridade, ou diálogo de saberes na conforme a teoria decolonial em construção na América Latina, assim como considerar a feminismo negro e interseccional. Sem o exercício de inter cruzamento desses conceitos e categoriais de estratificação, o conhecimento e as perspectivas sobre as desigualdades raciais e educacionais ficariam incompletas.

A proposta metodológica da pesquisa foi realizar uma revisão da literatura mais recente, análise de conteúdo e levantamento de dados quantitativos e qualitativos, sobre desigualdades e universidade, com foco nos temas que contribuam para responder as questões orientadoras colocadas, a saber:

1) Quais as principais mudanças nas desigualdades entre os atores do sistema de educação superior do Brasil, sob a perspectiva interseccional de análise (raça, sexo e território), tendo como marco temporal mudanças normativas como as políticas de ações afirmativas na educação superior?

2) A obtenção de maior qualificação, com a ampliação da escolarização formal e obtenção de um título de graduação na universidade, levou a mudanças nas estruturas de desigualdades interseccionais nas esferas mais elevadas da estrutura do SES – na pós-graduação e na docência no Brasil?

Para responder a essas questões, foram utilizados, além da revisão da literatura mais recente do campo, estatísticas descritivas e índices complexos com dados secundários pesquisas domiciliares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dados sobre estrutura organizacional, discentes e docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC).

A tese está organizada em quatro capítulos, além desta introdução: um primeiro capítulo com as principais abordagens teóricas que orientaram a pesquisa, e na sequência, capítulos mais empíricos hierarquizados conforme a estratificação vertical do sistema de educação superior, ou seja, analisando graduação, pós-graduação e docência.

No primeiro capítulo, são apresentadas as abordagens teóricas e metodológicas que inspiraram e orientaram a pesquisa, assumindo uma perspectiva complexa, que não é fundamentada em uma só linha teórica para a compreensão do fenômeno estudado. Inspirada em Foucault e Deleuze (1972, p.43), o princípio de que “a teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica”, múltiplas abordagens foram fundamentais para a análise. Ainda que seja desafiador, considero que metodologias mistas, quantitativas e qualitativas, e diversos olhares teóricos complementares entre si são mais eficientes para dar conta da compreensão de um sistema como a educação superior. A análise é quantitativa e segue fundamentalmente a tradição da estratificação vertical, ou seja, o uso de dados e categorias sociais para caracterizar as transformações recentes nas diferentes etapas que compõem o sistema de educação superior – graduação, pós-graduação e docência – e os atores sociais que fazem parte dele. Mas não deixei de lado a abordagem que vem sendo cada vez mais utilizada nos estudos sobre educação superior: a estratificação horizontal, a saber, um olhar sobre as diferentes áreas de conhecimento dentro do sistema, que faz parte da análise de estudantes e docentes. Estudos sobre estratificação horizontal vêm ganhando cada vez mais espaço, mas esta abordagem não será a principal na tese.

No segundo capítulo, são analisados dados dos últimos quarenta anos para apresentar as mudanças de perfil dos estudantes de graduação brasileiros, principal objeto da maior parte dos estudos sobre ações afirmativas de ingresso no sistema. Os estudos sobre ações afirmativas de ingresso compõem um campo com produção profícua no Brasil, produção esta concentrada principalmente no acesso por meio de reservas de vagas na rede pública federal. Certamente, as iniciativas de algumas universidades públicas, federais e estaduais, desde o começo deste século, foram o ponto de partida para a qualificação do debate sobre racialização e direito à educação no Brasil. Especialistas na área consideram que as ações afirmativas de ingresso na educação superior foram um marco no sentido de mudanças que não se restringem às universidades, mas têm o potencial de se multiplicar na sociedade em todas as esferas. E estas mudanças têm acontecido principalmente a partir da graduação.

O terceiro capítulo trata dos estudantes de pós-graduação, etapa que vem crescendo substancialmente no Brasil, com a perspectiva de maior qualificação de professores, mas também como forma de ampliar oportunidades de mobilidade ascendente de profissionais. O acesso à pós-graduação permanece muito mais seletivo que à graduação, e os mecanismos de resistência à redução de privilégios históricos e desigualdades regionais ficam mais evidentes

nesta etapa da educação superior. Ainda que a formalização de ações afirmativas por meio de normas e leis para ingresso na pós-graduação seja muito mais frágil que aquelas para ingresso na graduação e por meio de concursos públicos para docentes, o debate sobre a pós-graduação vem crescendo, e diferentes modelos têm sido “testados” em instituições comprometidas com esse processo. Afinal, a permanência na carreira acadêmica passa obrigatoriamente pela titulação e diplomação de mestres e doutores. Foram analisados dados mais recentes, dos últimos vinte anos, uma vez que a pós-graduação no Brasil é ainda mais recente que a graduação e, portanto, os dados sobre esta etapa mais escassos. O que, por outro lado, torna a análise desta etapa da vida acadêmica uma contribuição inovadora ao debate.

No quarto capítulo, foram analisados dados sobre os professores, dessa vez ampliando o escopo da análise para além dos professores das universidades. Assumindo a importância deste profissional para a redução de desigualdades no Brasil por meio da educação, a análise foi iniciada com os professores de nível superior de outras etapas da educação, e depois o foco foi direcionado aos docentes universitários. Entendo que, concordando com bell hooks, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e tantos outros intelectuais dedicados à educação e à transformação social, sem o comprometimento político de professores, as reivindicações dos movimentos negro e feminista tornam-se muito mais distantes da realidade. Portanto, foi dado destaque ao papel social desses profissionais por meio da educação como prática de liberdade.

Por fim, serão apresentadas as principais conclusões da pesquisa e algumas propostas do que tem sido chamada de uma “pluriversidade” – em contraponto à universidade – por pesquisadores brasileiros, como Joaze Bernardino Costa, Angela Figueiredo e Marilena Chauí, ou de fora do Brasil como Boaventura de Sousa Santos, Immanuel Wallerstein e defensores da descolonização de saberes, como Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Patricia Hill Collins e Françoise Vergés, entre outras referências desta pesquisa, que colocam a perspectiva de um sistema de educação superior que ultrapasse os limites da “torre de marfim”<sup>2</sup>, como vem sendo apelidado atualmente por sua forte hierarquização e seletividade.

---

2 A denominação “Torre de Marfim” foi inspirada no documentário “Ivory Tower”, dirigido por Andrew Rossi, em 2014, que aborda o processo histórico de mercantilização da educação superior nos Estados Unidos e suas consequências nas vidas de jovens e suas famílias, como o endividamento impagável e a precarização no acesso a melhores condições no mundo do trabalho, influenciando no aumento das desigualdades sociais daquele país. O termo é corrente na língua inglesa para designar o mundo acadêmico das instituições de ensino superior e universidades, e, por vezes, seu distanciamento da vida comum.

## Capítulo 1. Racismo e desigualdades raciais: abordagem interseccional e decolonial

A análise por mim desenvolvida pode ser situada em um campo consolidado da pesquisa em Ciências Sociais, mais especificamente, no paradigma das Desigualdades Raciais, ainda que buscando destacar formas de dominação como racismo e sexismo. Os estudos sobre Desigualdades Raciais têm sido considerados um paradigma por apresentar um padrão orientador das análises, levando em conta a estratificação e o uso de dados empíricos secundários como base para demonstrar analiticamente a presença de Desigualdades Raciais na sociedade brasileira. Conforme Barreto *et al* (2017), o paradigma das Desigualdades Raciais no Brasil teve como pioneiros Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, cujos estudos de estratificação social e mobilidade a partir dos anos 1980 foram de grande relevância para a defesa de políticas sociais de combate ao racismo no Brasil. Os estudos sobre desigualdades raciais no período convergiam com as demandas do movimento negro por de políticas públicas específicas, que incluíssem o caráter estrutural do racismo enquanto fenômeno que se reconfigurava e atualizava por mecanismos do presente, e não como reminiscência da escravidão a ser superada pela industrialização do país.

Mesmo que as diferenças raciais tenham sido objeto de estudo nos Estados Unidos, com desenvolvimentos teóricos importantes sobre racismo, discriminação e hierarquização social fundada na raça, as relações raciais no Brasil eram vistas como um modelo a ser estudado pela sua “democracia racial”, que permitia a contestação das “aristocracias raciais”, como analisarei um pouco mais à frente neste capítulo. O trabalho de Hasenbalg e Valle Silva colocará em discussão evidências de que a democracia racial não existe no Brasil, e o racismo à brasileira se atualiza mesmo diante de um rápido processo de modernização conservadora; o resultado disso fica patente na estratificação de dados de pesquisas oficiais. As desigualdades raciais são sociais.

Utilizando informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>3</sup>, Carlos Hasenbalg defendeu, no ano de 1978, sua tese *Race Relations in Post-Abolition Brazil: The Smooth Preservation of Racial Inequalities*, que deu origem ao livro *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, publicado em 1979 (LIMA, 2014). Utilizou o que podemos chamar hoje de “método misto”

---

3 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios começou a ser realizada em 1967.



de análise, associando dados quantitativos secundários e modelos matemáticos aos debates teóricos sobre racismo historicamente construídos no Brasil em sua tese de 1979, e desde então formou um conjunto de pesquisadores e estudos no campo das Desigualdades Raciais no país. Depois da repercussão de sua tese, outros estudos foram desenvolvidos, entre os quais se destaca a coletânea “Origens e Destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida” (2003), que organiza com Valle Silva, que, a partir de um esquema analítico de classificação ocupacional, reuniu pesquisadores que se debruçaram sobre diferentes perspectivas das desigualdades: recursos familiares, educação, mercado de trabalho, gênero – mais especificamente, maternidade – juventude, violência, nupcialidade, mobilidade social, rendimentos e pobreza. O paradigma das Desigualdades Raciais recoloca a importância dos métodos quantitativos e estatísticos, muitas vezes criticados pelo excesso de positivismo pelos cientistas sociais, mas que devem ser vistos como meios e não fins em si mesmos. Como meios que permitem fortalecer discursos políticos e contribuem para acompanhar a permanência de desigualdades inaceitáveis e combatê-las com maior ênfase.

O que chama a atenção é que Hasenbalg, com o passar dos anos e aprofundamento de seus estudos, demonstrou a preocupação em superar a visão de dualidade na análise, contrapondo duplos opostos, ou pares categóricos<sup>4</sup> como ricos e pobres, brancos e negros (negros e não negros, como ele categoriza inicialmente na sua tese de 1979), mulheres e homens etc. A diversidade temática abordada em “Origens e Destinos” indica o reconhecimento da complexidade no tratamento das desigualdades e suas múltiplas determinações. Ainda que seja muito mais desafiador incluir intersecções necessárias nas análises sujeitas a limitações dos métodos de estratificação social, os autores não fogem desse desafio. Ao tratar do uso de dados e da estratificação social nas pesquisas sobre desigualdades, Hasenbalg (2006), ao ser consultado sobre as estatísticas educacionais produzidas ao longo do século XX no país, vai destacar a necessidade de se melhor explorar a riqueza de informações existente:

---

4 Charles Tilly (2000) buscou compatibilizar pesquisa histórica com quantificação, analisando aos processos de produção e reprodução de desigualdades de longa duração, ou “persistentes”, a partir da interação entre pares categóricos que compõem as estruturas das organizações sociais. A argumentação de Tilly foi crítica quanto à consideração de características individuais como causas das desigualdades, destacando a importância dos processos de exploração, de acumulação de oportunidades, de emulação (reprodução de modelos organizacionais estabelecidos) e adaptação (no cotidiano das interações organizacionais). As desigualdades seriam relacionais, na disputa entre dois grupos sociais opostos, gerando vantagens para um dos lados desses pares categóricos dentro das organizações. No entanto, Tilly tem sido criticado por não conseguir se desvincular da dualidade analítica tradicional nas análises sociais sobre desigualdades categóricas, que não dá conta da complexidade causal das desigualdades no Brasil, por exemplo. A abordagem interseccional é a minha proposta de abordagem para superar essa abordagem dual.

Concluindo, as estatísticas sobre o sistema de ensino e educação da população publicadas pelo IBGE ao longo do Século XX não falam por elas mesmas. Elas deverão ser lidas e interpretadas por estudiosos e pesquisadores do tema à luz de uma volumosa literatura que trata da história das idéias e debates educacionais, bem como de numerosos trabalhos sobre as mudanças na legislação e as reformas educacionais do século passado. Contudo, a inspeção de uma parcela limitada dessa vasta literatura deixa a impressão de que essas estatísticas ainda não foram plenamente aproveitadas na pesquisa sobre educação no Brasil (HASENBALG, 2006, p. 109).

É neste sentido que defendo a necessidade de incorporar elementos do giro temático que inclui as perspectivas de gênero e de decolonialidade na análise, abordagens necessárias e centrais para se compreender a produção e reprodução de desigualdades, para além de uma hierarquia de categorias, mas de forma complexa e interseccional. A proposta é superar a “lógica categorial dicotômica e hierárquica” que serve à modernidade capitalista (LUGONES, 2014), entendendo o desafio metodológico que tal proposta coloca. Audre Lorde (2020) critica essa “lógica ocidental europeia que nos condiciona a ver as diferenças humanas como oposições simplistas: dominante/subordinado, bom/mau, em cima/embaixo, superior/inferior.” As interações de idade, raça, classe, sexo e território redefinem as desigualdades. E as abordagens que levam em conta realidades complexas e especificidades culturais, históricas e locais, como as abordagens latino-americanas, têm reivindicado o diálogo horizontal com os modelos hegemônicos norte-americanos e europeus.

Sendo assim, a educação superior brasileira é o *locus* da análise das desigualdades na interação de perspectivas de raça, classe (posição social), gênero e território nesta tese, a partir de dados quantitativos interpretados à luz de abordagens que se pretendem não duais. Neste capítulo apresento os principais conceitos relacionados às desigualdades que fundamentam a análise, situando o debate mais amplo sobre desigualdades sociais na discussão sobre desigualdades raciais, de gênero e sobre colonialidade do saber e sua importância para a compreensão da educação superior no Brasil. A análise situa-se na estratificação vertical dos sistemas educacionais – desde a graduação até a carreira docente, e mesmo entre estudantes e professores de outros níveis educacionais e universitários. A informação sobre estratificação horizontal, ou em diferentes áreas do conhecimento na educação superior, também é relevante para compreender as desigualdades entre os atores universitários e suas repercussões sociais, e será realizada para estudantes e para docentes em diferentes áreas do conhecimento. É uma questão de extrema importância social pelo papel

transformador atribuído à educação, que tem sido foco de muitos estudos ao redor do mundo, inclusive no Brasil (MONT'ALVÃO, 2015, 2016; HERINGER, 2018a, 2018b; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; SENKEVICS, 2021).

O fato de os jovens – moças e rapazes – de primeira geração estarem acessando o nível superior com pioneirismo histórico significa, sim, que privilégios de jovens no topo da estratificação social estão sendo desbancados, ao menos de um ponto de vista relativo. No entanto, de longe, não quer dizer que esses dois grupos estejam necessariamente se cruzando nos corredores das mesmas faculdades, nos mesmos cursos. A entrada de “novos incluídos” no sistema pode ser compensada por um rearranjo da desigualdade de acesso que, por sua vez, recria hierarquias de titulação e aloca jovens de diferentes origens sociais em posições desiguais dentro do sistema, reproduzindo mecanismos de distinção social sob o signo da estratificação horizontal (SENKEVICS, 2021, p.211).

Os anos 1990 marcam o início de uma expansão sem precedentes de vagas e matrículas no ensino superior, em conjunto com a diversificação institucional da oferta e a consolidação de políticas inclusivas, resultantes de reivindicações de movimentos sociais que se fortaleceram desde o final do regime militar, a redemocratização do Brasil e a Constituição de 1988. O universo acadêmico brasileiro é profundamente desigual do ponto de vista racial, configurando o que José Jorge de Carvalho (2006) chamou de “confinamento racial”, caracterizado pela distância e o isolamento mútuo entre os intelectuais e acadêmicos/os brancos/os e os intelectuais e acadêmicos/os negros/os. As políticas de ações afirmativas, sobretudo a de cotas e reserva de vagas, estariam, segundo o autor, provocando um reposicionamento concreto das relações raciais no meio acadêmico brasileiro, começando pelo universo discente da graduação, porém com potencial para se estender à pós-graduação, ao corpo docente e aos pesquisadores. Veremos que esse reposicionamento se dá de forma hierarquizada, sob a influência de marcadores de cor ou raça, mas também de sexo e território, e quando estratificamos vertical ou horizontalmente das desigualdades.

Senkevics (2021) elencou cinco tendências principais recentes: democratização do acesso, instituição de ações afirmativas, aprofundamento do desequilíbrio público-privado, ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal, ou seja, um rearranjo das desigualdades e hierarquias internas ao sistema. Por um lado, foram aprofundadas algumas tendências já observadas em décadas anteriores, a exemplo do crescimento exponencial do setor privado e da desigualdade interna do sistema em termos de prestígio e valorização de diplomas. De outro, inaugurou novos padrões, tais como a emergência do ensino a distância e uma participação inédita de segmentos da sociedade brasileira antes excluídos, com impactos sobre o futuro do sistema.

Tratando particularmente das políticas de ações afirmativas de acesso às instituições públicas de ensino superior no Brasil, Rosana Heringer (2018) chama a atenção para a “gigantesca desigualdade de oportunidades no país” e da dificuldade de acesso de jovens, oriundos de escolas públicas no ensino básico, ao ensino superior público, que, como consequência, tem grande concentração de estudantes de maior renda e brancos. O sistema de educação superior no Brasil, desde sua criação, pequeno e exclusivo, voltado para uma pequena elite. Com a emergência de uma classe média urbana, desde final da década de 1960, com a rápida industrialização do país, cresceu a pressão pela ampliação da educação superior. Como veremos no capítulo 2, as demandas pela expansão do sistema de educação superior levaram a uma reforma em pleno período de ditadura civil militar, e a proposta de democratização teve caráter predominante de mercantilização da educação, privilegiando a educação superior privada e operacional. A questão do acesso limitado à educação superior permaneceu, e até o ano 2000 houve basicamente a manutenção deste modelo permaneceu. A partir do final dos anos 1990 e início dos 2000, a mobilização dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, teve como resultado a combinação de diferentes políticas, que levou ao crescimento significativo do sistema de educação superior como um todo, público e privado. Esse crescimento se deu de forma desigual, seja nas redes públicas ou privadas, nas diferentes regiões do país, ou em diferentes cursos e áreas do conhecimento.

A seguir tratarei do debate mais amplo sobre desigualdades (duradouras) que caracterizam a sociedade brasileira e, por consequência, o sistema educacional e suas instituições.

### **1.1 Desigualdades em pauta na pesquisa social**

Um dos temas das ciências sociais que desperta debates acalorados é o da desigualdade social e econômica. Estudos sobre a tendência, desde os anos 1990, de agravamento das distâncias entre ricos e pobres e sobre concentração de riquezas estão sendo debatidos no âmbito da academia e da política (SEN, 1997; TILLY, 2000; STIGLITZ, 2013; PIKETTY, 2014; ARRETCHÉ, 2015; ATKINSON, 2015; MANNING, 2017, FERREIRA DE SOUZA, 2018; ALMEIDA, 2018).

De forma mais ampla, o tema desigualdade está em primeiro plano no debate público na atualidade, com o reconhecimento de que as diferenças entre grupos e classes

sociais fazem parte da configuração histórica do sistema capitalista. Silvio Almeida (2018) afirma que “a desigualdade é um dado permanente do capitalismo, que pode ser, a depender de circunstâncias históricas e arranjos políticos específicos, no máximo, maior ou menor”. Na mesma linha, Charles Tilly (2000) criticou as análises individualistas a que se prendem as ciências sociais ocidentais, influenciadas pelo neoliberalismo como “razão de ser do mundo”, e defendeu explicações relacionais das desigualdades, que são mais bem explicadas por narrativas etnográficas, “subprodutos de ramificações sutis das interações sociais que produzem e sustentam relações desiguais entre categorias inteiras de pessoas” (TILLY, 2000, p.49).

Ainda que a contribuição de Tilly sobre a importância de analisar as desigualdades de forma relacional e contextualizadas historicamente tenha sido de grande importância para as ciências sociais, o autor permanece utilizando o aparato moderno da lógica dicotômica, o que fica claro quando defende o uso de pares categóricos hierarquicamente constituídos nas organizações sociais para viabilizar metodologicamente os estudos causais sobre as desigualdades<sup>5</sup>. Mesmo utilizando esse aparato, como Hasenbalg vai fazer ao construir índices sintéticos de desigualdade, que inspiram parte da minha pesquisa, ao longo de sua produção acadêmica, a preocupação com as múltiplas dimensões das desigualdades e as limitações em captá-las por meio exclusivamente de abordagens quantitativas ficou cada vez mais clara para o autor.

Sendo mais explícita, não pretendo possuir “a” teoria e “o” método para estabelecer relações causais a partir de informações disponíveis e bases de dados. Inspirada em Vergès (2020), utilizarei as teorias e práticas forjadas nas lutas e discursos antirracistas, anticapitalistas e anticoloniais como fontes inspiradoras para interpretar as desigualdades na educação superior e contribuir para reumanizar os saberes da academia, as práticas

---

5 Charles Tilly (anos) pensa as dinâmicas relacionais em múltiplas escalas para compreender a sociedade, evitando análises totalizadoras sobre a sucessão de formas societárias, e defendendo que sistemas de crenças influenciam as desigualdades. As transformações sociais e políticas devem ser abordadas, segundo o autor, conectando análises de estruturas e de processos sociais de mais larga escala, assim como utilizando estática comparada, ou seja, a comparação de diferentes estruturas sociais e econômicas em diferentes tempos. Portanto, o uso de “pares categóricos” para analisar a sociedade, tais como sexo (masculino/feminino), cor ou raça (negros/brancos), origem (local/migrante) etc., geram e multiplicam desigualdades ao relacionar grupos historicamente distintos e complexos de forma totalizante. Assim como as perspectivas interseccional e decolonial, a proposta de uma “perspectiva organizacional das desigualdades” e a agenda positiva de pesquisa proposta por Tilly foram e continuam sendo criticadas (MORRIS, 2000; WRIGHT, 2000) principalmente pela dificuldade de precisão metodológica e empírica de comparar diferentes grupos causais em sistemas complexos e multicausais.

hierarquizadas e violentas do mundo acadêmico. Contribuições consideradas “clássicas” como a teoria da Reprodução de Pierre Bourdieu, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e mesmo o conceito de organização social de Charles Tilly não serão descartadas neste diálogo de saberes. Enquanto parte de um processo em curso de questionamento abordagens dualistas e que rivalizam métodos quantitativos e qualitativos, espero contribuir com este debate sobre possibilidades metodológicas contra-hegemônicas e sistêmicas.

Ao se tratar de desigualdade, devemos antes de tudo perguntar o que queremos dizer com desigualdade e qual a sua extensão. Há muita confusão ao se tratar as desigualdades, por sua característica múltipla e complexa, principalmente quando o esforço é estratificar e encontrar explicações causais para elas. Pode-se tratar a desigualdade na perspectiva do diagnóstico, identificando suas diversas dimensões categóricas: racial, de gênero, regional, de geração etc. Portanto, um primeiro ponto fundamental é que a desigualdade não pode ser tratada como homogênea, com graus e medidas comparáveis de forma objetiva, mas deve ser analisada levando-se em conta a complexidade das sociedades e dos grupos que a compõem. Mais que isso, categorias duais homogêneas, pares categóricos, não explicam, mas invisibilizam intersecções complexas das desigualdades.

Afirmar que o Brasil é um país marcado por desigualdades “profundas” e “persistentes” pode significar a aceitação de uma estrutura que se reproduz historicamente, com poucas possibilidades de mudanças e restrições à mobilidade social por meio de políticas sociais. Ainda que aceite a argumentação de que existe um racismo estrutural, que torna necessária a racialização do debate sobre desigualdades, é importante ressaltar que não considero tal estrutura imutável ou determinística. Utilizarei o termo “desigualdades”, no plural, para marcar as múltiplas dimensões da desigualdade e reconhecer sua complexidade, dando destaque a desigualdades raciais como aquelas que estruturam e perpassam todas as relações sociais no Brasil, ainda que adaptadas ao longo do tempo. Conforme Bourdieu (2004), as estruturas e modelos não devem ser vistos de forma objetivista, “o de Deus Pai olhando os atores sociais como marionetes, cujos fios seriam as estruturas” (p. 21), mas como disposições às posições ou à ação. As estruturas criam disposições à ação, mas os atores sociais produzem estratégias a partir do conhecimento adequado das condições objetivas. Esse conhecimento pode se dar pela experiência ou pela análise das informações disponíveis, e tais

processos e os métodos correspondentes a eles não são excludentes, mas complementares e concomitantes.

De acordo com Dubet (2014b), as desigualdades são resultantes de escolhas das sociedades, uma vez que certos grupos defendem que a ideia de desigualdade seria fundamentalmente boa para estimular o desenvolvimento. Para outros, a igualdade permanece como um princípio abstrato, e não um valor que mereça um embate, uma vez que a “natureza” faz a desigualdade entre os membros da sociedade ser regra, e não exceção. As desigualdades são de oportunidade, que se transfiguram em desigualdades de resultados, e são escolhas sociais que se transformam ao longo da história e em contextos regionais e políticos diversos. Em ensaio publicado em 2020, Dubet retoma a discussão sobre o papel das desigualdades no acirramento dos autoritarismos, defendendo que “mais que a amplitude das desigualdades, é a *transformação do sistema de desigualdades*” que explica as indignações e o populismo. O sociólogo francês se demonstra surpresa com tais transformações, que para ele são um fenômeno recente, uma vez que as desigualdades “antes pareciam incrustadas na estrutura social, num sistema tido como injusto, mas relativamente estável e compreensível” e o que presenciamos é o “*esgotamento de um certo sistema de desigualdades*” próprio das sociedades industriais do centro do sistema-mundo capitalista, o das classes sociais (DUBET, 2020, p.8 e 11; grifos do autor).

Ou seja, para um dos principais sociólogos franceses da atualidade, é surpreendente a complexidade das desigualdades quando vista do ponto de vista eurocêntrico, sob o prisma da desigualdade econômica, de classe e de rendimentos. O que Dubet chama de “um mundo fracionado segundo uma infinidade de critérios e dimensões” é a realidade das desigualdades brasileiras desde sempre. A diversificação e a individualização (subjetivização) das desigualdades são abordadas mais sistematicamente pelas teorias interseccionais desde os anos 1980 e decoloniais desde final dos anos 1990 (ainda que não assim denominadas então). Portanto, é relevante o lugar de quem analisa as desigualdades, quais desigualdades e suas complexidades. A internacionalização das análises deve ser realizada de forma crítica e levando em conta seus diferentes contextos geo-históricos e políticos.

O conceito de posição social (BOURDIEU, 2004) mantém-se, por sua vez, adequado por fluir entre o estruturalismo e a sua crítica. Segundo tal conceito, os dominantes

aparecem como distintos por terem nascido ou herdado uma posição distinta e possuírem um *habitus* ou natureza socialmente constituída, o que nos remete à noção de estrutura social. Por outro lado, reconhecemos que existe um processo de ajustamento às exigências do “jogo” social de forma aparentemente racional, mas que é em geral inconsciente e não intencional. Bourdieu não nega a existência de uma estrutura social, constituída como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, que associa capital econômico, capital simbólico e capital cultural entre os indivíduos. No entanto, a posição no espaço social será o resultado da distribuição desigual de recursos e poderes em momentos históricos e contextos políticos diversos – a hierarquia portanto não é rígida e pode ser influenciada pela história e pelos atores sociais e suas subjetividades. Com o crescimento e popularização dos debates interseccionais e decoloniais, ocorre um giro na perspectiva hierárquica da sociedade que influencia no jogo social e põe em cheque as disposições para a manutenção das desigualdades.

Nos anos recentes, uma generalização de valores neoliberais, presentes não apenas nas relações econômicas, vem transformando profundamente as sociedades, “estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016). As desigualdades seriam então um elemento de estímulo à competição entre os indivíduos, entendida como o princípio do progresso da humanidade, uma necessidade vital para sobreviver em um ambiente de escassez de recursos, no qual os mais aptos serão mais capazes de obter melhor bem-estar na vida em sociedade. Não seria apenas um “darwinismo social”, mas um “concorrencialismo social”, que institui a competição como norma geral da existência individual e coletiva, uma vez que a escassez é a grande educadora da humanidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54-5). Com base nos princípios clássicos do liberalismo:

É próprio da sociedade civilizada, caracterizada pelo reino das liberdades civis e da propriedade privada, transformar essa luta (dos homens entre si) numa competição livre e pacífica, da qual resulta uma distribuição desigual das riquezas, que, por sua vez, produz necessariamente ganhadores e perdedores. Não há razão para deplorar as consequências desigualitárias dessa luta (...). A justiça nada mais é do que a justa recompensa do mérito e da habilidade na luta. Os que fracassam devem isso apenas a sua fraqueza e a seu vício (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54-5).

O conceito de neoliberalismo é controverso e considerado vago por autores como François Dubet (2020), que o considera insuficiente para explicar as causas das



transformações recentes no sistema-mundo capitalista e o aumento das desigualdades, após um período de redução quando da conformação dos estados de bem-estar social no pós-segunda guerra, nos países centrais do sistema.

Nas economias capitalistas, as políticas sociais se instituíram como sistema de proteção social nesses estados de bem-estar, assumindo um papel fundamental na garantia das condições gerais de produção por meio da socialização dos custos da produção (BOSCHETTI, 2012), uma vez que o mercado por si só não dá conta da reprodução da força de trabalho nem de assumir investimentos estruturantes fundamentais. O Estado liberal atuou em sentidos contrários no século XIX e até meados do século XX – foram criados mecanismos de mercado e, por outro lado, mecanismos que o limitaram, consubstanciados no Estado de Bem-Estar, que pode ser considerado um “contramovimento” de resistência da sociedade aos mecanismos de mercado preconizados pelo liberalismo (POLANY, 2000). Os sistemas de proteção social se originaram na Europa ocidental no contexto da Revolução Industrial e se ampliaram após a Segunda Guerra Mundial, constituindo-se em conquistas civilizatórias que não foram capazes de emancipar a humanidade do sistema capitalista, mas instituíram sistemas de direitos e deveres que alteraram o padrão de desigualdade entre as classes sociais ao longo do século XX (BOSCHETTI, 2012).

Para que a sociedade inteira se organize em função da ficção da mercadoria e da máquina de produção e troca, a intervenção do mercado é indispensável, seja no que diz respeito à reprodução e à redistribuição, seja na conformação do capital social e cultural necessários à reprodução do capital econômico. Por volta dos anos 1930 e 1940, o capitalismo liberal passa por transformações importantes, com o estabelecimento de políticas de proteção social para garantir a reprodução do capital, mas também em resposta a demandas sociais que responderam à crise financeira do final dos anos 1920. Uma vertente do “novo liberalismo” defendeu um reformismo que permitisse restringir os interesses individuais para proteger o interesse coletivo, garantindo, na verdade, as condições reais de realização dos fins individuais e do capital econômico (POLANY, 2000; DARDOT; LAVAL, 2016).

O “neoliberalismo” vem mais tarde, como uma alternativa aos tipos de intervenção pública constituídos no pós-guerras pelo Estado de Bem-Estar, opondo-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados, retomando a

proposta de intervenção apenas como aquela necessária à manutenção da ordem de mercado, que teria soluções morais, mais “eficazes e convincentes”, para as questões relacionadas à justiça social e redução das desigualdades. O argumento neoliberal defende que “Estado de bem-estar”, querendo promover o bem-estar da população por meio de mecanismos de solidariedade, eximiu os indivíduos de suas responsabilidades, e gerou enormes custos financeiros. Em geral, tais políticas buscam focalizar benefícios ou iniciativas em determinados grupos sociais considerados “mais vulneráveis”, mas a desigualdade racial é pouco utilizada como critério dessa fiscalização. Mesmo tendo sido observada uma redução nas desigualdades nos países europeus que desenvolveram Estados de bem-estar mais bem estruturados e políticas mais abrangentes, por volta dos anos 1970 e 1980, as desigualdades voltaram a crescer, mesmo que tenham sido mantidos os orçamentos voltados para as políticas sociais. O debate voltou-se para a forma como tais políticas são construídas, sobre as estruturas sociais que fundamentam as desigualdades e sobre a capacidade das instituições de assegurar uma relativa “equidade” social, passando pela justiça social e pelas questões dos direitos de grupos sociais historicamente invisibilizados, para além das estratégias de inserção no mercado de trabalho e de redução da pobreza extrema.

O debate conceitual sobre desigualdades também distingue as desigualdades de oportunidade e desigualdades de resultados. A igualdade de oportunidades é alcançada quando as circunstâncias nas quais vivem as pessoas em sociedade não influenciam o resultado de suas escolhas em realizar algo – inserir-se no mercado de trabalho, alcançar determinado padrão de rendimento e bem-estar, concluir uma determinada trajetória educacional etc. O conceito de igualdade de oportunidade é atraente e está nos discursos de movimentos sociais, atores políticos das sociedades e estudiosos do tema. O desenvolvimento e a liberdade têm como componente básica as oportunidades e perspectivas relacionadas às instituições que existem na sociedade. A ação pública por educação, saúde, políticas sociais etc. e a forma como é feito o compartilhamento das oportunidades influenciam o desenvolvimento e a estrutura de desigualdades de uma sociedade (SEN, 2010 [1999]).

Ainda que exista um amplo compartilhamento de oportunidades, por exemplo, na educação, tal processo não reduz a importância do debate sobre as desigualdades de resultados. Ainda que os esforços políticos e sociais tendam a defender um certo “nivelamento” das condições de igualdade, ou, pelo menos, um esforço continuado de

redução das desigualdades de oportunidades, estas são um conceito *ex-ante*, ou seja, “todos deveriam sair do mesmo ponto de partida”. As desigualdades de resultados dizem respeito à atividade de redistribuição, preocupando-se com os resultados *ex-post*, sob a ideia de efetividade das políticas e ações. Ainda que as desigualdades de oportunidades sejam reduzidas na origem das trajetórias sociais (educacionais, profissionais, de condições de bem-estar etc.), tal redução não garante uma redução nas desigualdades de resultados (ATKINSON, 2015, p.32).

Os movimentos sociais que se fortaleceram desde os debates constituintes nos anos 1980 no Brasil reivindicaram direitos de grupos sociais historicamente excluídos da sociedade brasileira, trazendo elementos teóricos e conceituais debatidos nas universidades sobre esses grupos sociais desde o início do século XX para a pauta da política. As políticas de combate às desigualdades deveriam passar pela discussão da formação histórica da sociedade brasileira, as estruturas que explicam as desigualdades, sem a qual os resultados tenderiam a ser temporários ou pouco sustentáveis. O movimento negro foi um dos mais atuantes nesse processo, considerado um educador, como defende Nilma Lino Gomes (2017), da sociedade brasileira sobre a natureza das nossas desigualdades persistentes, evidenciando a discriminação e a violência racial presentes nas práticas cotidianas e nas instituições brasileiras, apesar de veladas por uma ideologia dominante de “democracia racial”.

O debate sobre racismo estrutural tem sido criticado por não revelar os sujeitos que exercem as atitudes racistas nas organizações sociais como a universidade. Mas autores como Silvio Almeida ou mesmo Pierre Bourdieu não negam a importância da dinâmica histórica e dos sujeitos e esfera pública<sup>6</sup> nas mudanças estruturais. As estruturas sociais e o espaço social no qual os indivíduos se posicionam, “bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço)” (BOURDIEU, 2014, p.26). Portanto, os estudos situados no paradigma das desigualdades devem ir além da análise das estruturas objetivas.

---

6 No sentido descrito por HABERMAS (2014).

## 1.2 Desigualdades persistentes no Brasil: as origens históricas e a centralidade das desigualdades raciais

Os estudos sobre desigualdades raciais no Brasil foram importantes para desmistificar a suposta “democracia racial” brasileira, trazendo evidências forte e difíceis de serem contestadas. Como explicar as elevadas distâncias entre ricos e pobres no Brasil? E como explicar a predominância de negras e negros entre os grupos sociais com indicadores de maior vulnerabilidade e pobreza? E a permanência dessas desigualdades secularmente?

Lia Vainer Schucman (2012) destaca em sua pesquisa sobre branquitude no Sudeste brasileiro que a ideia de raça, a racialização seja de pessoas negras ou brancas, é uma construção sócio-histórica que tem desdobramentos para a compreensão do racismo e das desigualdades contemporâneas. A autora destaca que “o fenômeno do racismo no Brasil é, ao mesmo tempo, produzido *pela* e produtor *da* categoria raça”, e pode ser considerado um fenômeno que justifica “as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos”. A ideia de raça é definidora da hierarquia social. Nessa linha de discussão sobre a racialização de grupos sociais, Franz Fanon afirmou que “o negro nunca foi tão negro como depois que foi dominado pelo branco” (FANON, 2005, p.245). A construção das raças se dá, portanto, dentro e para o processo de dominação, definindo hierarquias sociais e marcando as categorias das desigualdades.

Os Estudos de Relações Raciais passaram a se relacionar com pesquisas que abordam temáticas como desigualdades, estratificação social, gênero e políticas públicas, e já tem um caráter mais transdisciplinar. Paula Barreto *et al* (2017) constroem uma reflexão sobre o campo de estudos da temática racial no Brasil. As autoras apresentam os Estudos Étnicos e Raciais que aconteceram no Brasil em período próximo ao movimento que vinha se fortalecendo nos Estados Unidos. Citando Guimarães (2004), com os estudos de Donald Pierson (1942) no Brasil, fomentados pela Unesco, deu-se início às pesquisas relacionadas com a Escola de Chicago, grupo de pesquisadores que abordou, no início do século XX, temas sobre as cidades, grupos étnicos que habitavam as cidades, psicologia social, antropologia, associando métodos quantitativos e qualitativos, assim como a noção de interação simbólica. Temas como preconceito e discriminação raciais, racismo e antirracismo foram fundamentais nos estudos pioneiros para o estabelecimento de uma sociologia das relações raciais; num segundo momento, as temáticas passaram pela desigualdade racial e

estratificação, considerando a interface entre raça e classe, e alguns trabalhos incluíram gênero, nos estudos inaugurados por Carlos Hasenbalg; um terceiro recorte trata da produção intelectual oriunda de uma inflexão política relacionada com o advento das políticas de ações afirmativas de acesso à educação superior pública ocorrido a partir dos anos 2000.

Edward Telles (2003) analisou dados quantitativos para levantar evidências das desigualdades raciais a partir da classificação racial, da segregação residencial e da discriminação racial e quais as implicações dessas desigualdades nas políticas sociais. Telles (2003) trata de reexaminar os argumentos apresentados por duas gerações de acadêmicos que buscaram pensar as relações raciais no Brasil. Por um lado, toda uma geração foi influenciada pela obra de Gilberto Freyre que defendia, na primeira metade do século XX, a existência, no Brasil, de uma “democracia racial” e uma tendência a integração do negro, dando ênfase às relações horizontais entre os indivíduos, ou seja, dentro de uma mesma classe social. Apesar de ainda muito presente no imaginário brasileiro e no senso comum, essas teses mostraram-se equivocadas pelas evidências empíricas levantadas por Carlos Hasenbalg, por exemplo, e estudos posteriores. Ao revisitar o termo “democracia racial”, Guimarães (2020) assinala que o termo “democracia racial” foi utilizado de diferentes maneiras, seja para se referir a uma sociedade democrática, com direitos civis, culturais e políticos previstos, em princípio, para todos indistintamente; seja referindo-se a uma sociedade civil sem linhas de cores demarcadas; ou ainda a convivência fraterna em uma sociedade racialmente miscigenada. Ainda que o termo não tenha sido originalmente cunhado por Freyre, mas já tivesse sido abordado por políticos e intelectuais latino-americanos e norte-americanos desde o século XIX, relacionando a democracia a estados-nações formados por uma diversidade de raças e castas, em contraste com sociedades aristocráticas.

Guimarães (2019) assinala que a democracia racial é uma noção que só faz sentido em determinado contexto histórico e hoje pode ser definida como um mito desmentido pelas evidentes e contínuas violências e desigualdades raciais no país. Para se contrapor ao racismo norte-americano, de segregação racial institucionalizada e *one-drop rule*<sup>7</sup>, por exemplo, os nacionalistas mexicanos forjaram o imaginário da nação mestiça ou raça cósmica, fundamentado nos impérios asteca, maia e inca. Para os brasileiros, o racismo contra

---

7 A regra de que são negras todas as pessoas que tenham pelo menos “uma gota de sangue” negro nas veias, ou seja, qualquer ascendência negra, independente do seu próprio fenótipo.

povos indígenas foi posto em segundo plano, após a preocupação com a “absorção de milhões de africanos escravizados trazidos para o Brasil ao longo de três séculos” (p. 17).

Foi Gilberto Freyre que propagou o imaginário do Brasil como um exemplo de sistema de relações sociais que não determinava a segregação em suas leis e que permitia relações sociais fraternas entre negros e brancos, inclusive permitindo a mobilidade social, ideais que influenciaram toda a historiografia da escravidão nas Américas, circularam internacionalmente e passaram a fazer parte da auto-imagem nacional. Ainda que Freyre utilizasse os termos “democracia social” ou “democracia étnica”, o termo “democracia racial” prevaleceu por conta da circulação de intelectuais brasileiros, como Arthur Ramos, entre intelectuais negros norte-americanos, que utilizavam a expressão em contraste com a ideia de “aristocracia racial”. Interessa aqui especificamente o uso político da ideia de “democracia racial” no plano doméstico, principalmente nos anos 1960 e 1970, durante a Ditadura Civil Militar, de forma a invisibilizar as desigualdades sociais brasileiras.

Segundo Roberto DaMatta (2000), existem fatores mais profundos relacionados à formação social, cultural e histórica do Brasil que permitem especular sobre a adoção e a permanência do “racismo” como ideologia e como tema de reflexão científica, de Sílvio Romero (“A fábula das três raças”) até os nossos dias. O “racismo à brasileira” é descrito por DaMatta como uma ideologia dominante que permite conciliar “impulsos contraditórios” da sociedade brasileira, caracterizada por formas de segregação social naturalizadas e de caráter profundamente hierarquizado.

Durante muitos anos forneceu e ainda hoje fornece, o mito das três raças, as bases de um projeto político e social para o brasileiro (através da tese do “branqueamento” como alvo a ser buscado); permite ao homem comum, ao sábio e ao ideólogo conceber uma sociedade altamente dividida por hierarquizações como uma totalidade integrada por laços humanos dados com o sexo e os atributos “raciais” complementares; e, finalmente, é essa fábula que possibilita visualizar nossa sociedade como algo singular - especificidade que nos é presenteada pelo encontro harmonioso das três “raças” (DaMATTa, 2000).

Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni (1960) trataram, no caso específico de Florianópolis, Santa Catarina, de como o processo de abolição formal da escravidão não resultou em mudanças na condição de dominação entre brancos e negros. A forma como os brancos viam os negros, chamadas de “avaliações sociais negativas” pelos autores, foi um meio de justificar a escravização, e esta visão não foi modificada com a Abolição.

A reação à escravidão foi feita com amplo apelo à argumentação humanitária. Além disso, na sua crítica, argumentos do tipo ‘a escravidão é uma nódoa para o Brasil diante do concerto das nações civilizadas’ eram frequentemente usados. Não implicou, pois, uma redefinição do negro aos olhos do branco, e aquele se tornou antes objeto de comiseração, do que ser humano ao qual se devesse fornecer os meios para reparar a espoliação social e econômica de que fora vítima na escravidão. Não surgiu nenhum grupo de brancos ou de negros que tivesse feito uma crítica mais profunda da escravidão e que propusesse medidas mais radicais na solução do problema do escravo, em termos do homem negro (CARDOSO; IANNI, 1960, p.136).

O Brasil conservaria as marcas da sociedade colonial escravista e da chamada “cultura senhorial”, com uma sociedade fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos, ainda que tais marcas se reconfigurem com o passar do tempo. Marilena Chauí (2001) afirma que “o autoritarismo social opera pela naturalização das diferenças”, que são postas como desigualdades e que se exprime nos modos de funcionamento da política e das instituições. A universidade é uma instituição social, portanto “uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (p. 35). A universidade se mostra como “parte integrante e constitutiva do tecido social oligárquico, autoritário e violento que marca a sociedade brasileira” (p. 37).

Eunice Durham (2003) apresenta o sistema de ensino superior brasileiro como inicialmente um número pequeno de universidades e de outras instituições de formação profissional dedicadas exclusivamente ao ensino, que atendiam a uma parcela muito reduzida da juventude. As universidades destinavam-se a formar os quadros das burocracias do Estado e da Igreja, a habilitar uns poucos profissionais liberais e a constituir uma minoria de intelectuais. As primeiras instituições de ensino superior foram criadas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando da década de 30 do século XX.

O caminho do conhecimento e da educação nos moldes coloniais europeus passa a ser a estratégia de ascensão social dos filhos da Casa Grande, que constituem a nobreza associada à funções do Estado, garantindo posições de privilégio com base na valorização do capital cultural. Esse mecanismo de distinção social (BOURDIEU; PASSERON, 2008[1970]) em relação aos de baixo será a marca das classes médias brasileiras, reproduzido principalmente no sistema de educação superior. As classes incluídas tinham na educação formal eurocentrada e colonial uma forma de distinção simbólica e material em relação aos

negros escravizados e proletarizados. A segregação no Brasil se dá em relação à raça, classe e região, desde a sua gênese.

Tendo em vista essa conformação histórica racializada da estrutura social brasileira, uma questão de pesquisa que coloco é qual universidade e quais sujeitos nela inseridos podem subverter o caráter colonial e hierarquizado que deu origem ao sistema de educação superior no Brasil? E tais sujeitos estão mais presentes hoje?

### **1.3 Desigualdades raciais e políticas antirracistas no Brasil**

Depois de uma trajetória reconhecida como protagonista nos estudos raciais no Brasil, o professor Carlos Hasenbalg (2014) narrou sua vida acadêmica e trajetória intelectual, na Argentina, seu país de origem, e no Brasil. E ao falar sobre sua trajetória acadêmica, Hasenbalg tratou o que chamou de “privilégios” que teve em sua vida estudantil e profissional. O professor tratou como um “privilégio” ter sido estudante de pioneiros da sociologia na Argentina e de sociólogos fundamentais da América Latina, durante o debate sobre a Teoria de Dependência nos anos 1960 e 1970, e ter migrado para o Brasil e em seguida ter feito seu doutorado em Berkeley, nos Estados Unidos, cujo Departamento de Sociologia era, segundo o autor, “o número 1 dos departamentos de Sociologia dos Estados Unidos” na época, onde iniciou seus estudos no tema das relações raciais. Atuar na pesquisa sobre este tema foi considerado um privilégio pelo autor.

Hasenbalg (2005) escreveu uma das principais referências sobre as desigualdades raciais no Brasil, situando sua pesquisa, como uma contribuição aos já então tradicionais estudos raciais brasileiros, no âmbito da discussão acadêmica internacional e destacando a importância dos movimentos sociais negros na luta contra as desigualdades e a discriminação. Desenvolve suas análises com o objetivo de entender a história social dos brasileiros de descendência africana, a partir da dinâmica das relações de classe e nos processos de estratificação social. O autor considera que os negros estão expostos a um “ciclo de desvantagens cumulativas” e existem formas específicas de dominação a que os brasileiros negros estão sujeitos: aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados, mas sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas



que provêm de sua condição racial (HASENBALG, 2005: 20). A ideia de causas cumulativas das desigualdades foi discutida por Gunnar Myrdal<sup>8</sup> em 1944, ao tratar da questão racial nos Estados Unidos, indicando a “profunda contradição da sociedade estadunidense, que se divide entre a crença nos valores liberais e democráticos, enquanto sustenta uma discriminação racial sistêmica contra a população negra” (ALMEIDA, 2018). Estereótipos racistas são reforçados nesse ciclo intergeracional e duradouro de acumulação de desvantagens na educação, na saúde, no mercado de trabalho e nas posições sociais. As possibilidades de mobilidade social intergeracional e intrageracional dos negros são menores que as dos brancos de mesma origem social, seja pela educação ou pelo trabalho. A constatação destas desvantagens foi parte dos fundamentos de defesa das ações afirmativas no Brasil, liderada pelo movimento negro.

Considero que a ideia de “ciclo de desvantagens cumulativas” acrescenta a perspectiva temporal a um conceito que passou a ser importante nas análises das desigualdades sociais que é o de interseccionalidade, ou seja, as desvantagens se concretizam em características socialmente estabelecidas que podem ser definidas na estratificação social, que se reproduzem no tempo, permanecem, ainda que possam ser modificadas em ciclos – definidos por mudanças históricas, econômicas e políticas. Na sua tese de doutorado de 1979, Hasenbalg faz uma revisão bibliográfica de estudos sobre relações raciais realizados no Brasil até aquele momento, sempre na perspectiva comparativa com os Estados Unidos, mas admite que conhecer as causas da permanência da subordinação social, ou melhor, da posição social do negro na organização social brasileira é uma tarefa bastante complexa para uma pesquisa de doutoramento. Mesmo com o discurso de igualdade formal desde a abolição da escravidão no Brasil, “aqueles que ocupam posições dominantes raramente se mostram impacientes para abrir mão de seus privilégios e aceitar uma ordem social mais justa, como simples consequência de ideais esclarecidos” (HASENBALG, 2005:1979, p.18). A colocação de Hasenbalg está em sintonia com debates atuais relacionados às políticas sociais de democratização da educação superior e de ações afirmativas raciais, aproximando-se dos argumentos da Teoria da Justiça<sup>9</sup>, e com o debate sobre branquitude<sup>10</sup>.

---

8 Gunnar Myrdall Myrdal viria a dividir o Prêmio Nobel de Economia com Friedrich Hayek em 1974.

9 Sobre o debate sobre a relação das ações afirmativas com a Teoria da Justiça, ver produção do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, mais especificamente o projeto “Justificação das políticas de ação afirmativa nos planos da teoria moral e do direito”, disponíveis em <<http://gema.iesp.uerj.br/justificacao-das-politicas-de-acao-afirmativa-nos-planos-da-teoria-moral-e-do-direito/>>

10 Sobre branquitude, ver SCHUCMAN, 2012 e BENTO, 2002.

Hasenbalg (2005) faz a crítica ao que chama de efeitos das ideologias de “branqueamento” e “democracia racial”, como uma visão otimista da singularidade da situação racial brasileira, de carácter liberal e conservador, quando comparadas a contextos internacionais com formas extremas e violentas de racismo, segregacionista de forma institucionalizada – a exemplo do sistema *Jim Crow* Norte-americano e o *Apartheid* Sul-africano<sup>11</sup>. Para o autor, tais ideologias à brasileira, incluindo o mito da “democracia racial”, são um poderoso instrumento de controle social, cuja função é legitimar a estrutura vigente de desigualdades raciais e impedir que a situação real se transforme numa situação pública, levando ao debate sobre políticas e ações de enfrentamento. Os estudos sobre a desigualdade social no Brasil colocavam a questão racial em segundo plano, colocando as pessoas negras seja como integradas harmoniosamente em uma democracia racial ou com seus destinos vinculados às massas populares de uma economia dependente e periférica. Os trabalhos de Hasenbalg tiveram o papel importante de precisar formas específicas de dominação, desqualificação e desvantagens competitivas a que estão submetidas as pessoas negras no Brasil, a partir da estratificação racial e dos mecanismos societários que reproduzem as desigualdades raciais. Interessa-me especialmente a estratificação vertical e horizontal, assim como seus mecanismos, no âmbito da organização social “Sistema de Educação Superior”.

Trata-se de reduzir a ênfase no legado do escravismo e levantar elementos empíricos que aproximam a explicação das relações raciais contemporâneas do racismo, da discriminação e do domínio do patriarcado, tendo como perspectiva as ideias de “ciclo de desvantagens cumulativas” e de interseccionalidade. Hasenbalg chega a incluir em seus estudos a “intersecção” regional como relevante na conformação das desvantagens cumulativas, o que também será fundamental para minha pesquisa. Ele afirmou que “a concentração acentuada da população não-branca nas regiões subdesenvolvidas do país – e a decorrente escassez de oportunidades econômicas e educacionais – é assinalada como uma das principais causas das desigualdades raciais contemporâneas” (p.23). Mesmo discordando dessa relação causal determinística afirmada pelo autor, a sua contribuição para a colocação da questão geopolítica – ainda que dentro das fronteiras nacionais – pode ser associada ao debate de colonialidade do saber, o que será desenvolvido mais à frente. Desde seus estudos

---

11 Sobre as formas institucionalizadas de segregação, atualizadas com o encarceramento em massa, ver ALEXANDER, 2018.

realizados em 1979 até o momento da escrita desta tese, permanecem acentuadas as desigualdades raciais, ainda que tenham sido observados movimentos ascendentes de mobilidade social, impulsionados pelas políticas de ações afirmativas que tomaram corpo, principalmente desde o início do século XXI. E os marcadores regionais são relevantes, eu defendo que são mesmo indispensáveis, para compreendê-las. As desigualdades regionais brasileiras, que hierarquizam regiões e territórios mais e menos desenvolvidos, permanecem.

Com o fortalecimento do Movimento Negro (GOMES, 2017) nos anos 1970, temas como a denúncia do racismo e da discriminação racial e a valorização da cultura negra como eixo de constituição de uma identidade racial positiva entraram no debate de forma protagonista, embasando as reivindicações por direitos no processo de democratização. Hasenbalg associou seu conhecimento acadêmico ao debate político de então, o que fica claro quando divide a autoria do livro *Lugar de negro* com Lélia Gonzalez em 1982. O amadurecimento desses debates configurou um novo padrão de demandas e reivindicações, centrado na adoção de medidas antidiscriminatórias e na formulação de políticas de ação afirmativa na década de 1990.

O debate no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 considerava o colonialismo interno na América Latina, inspirado em pensamentos do movimento negro norte americano e em outras minorias sociais. Os chamados “Estudos Étnicos” norte-americanos, dos anos 1950 e 1960, foram pioneiros em propor uma agenda de trabalho crítico, a partir da pressão de movimentos sociais dos anos 1960, antes mesmo de tratar de conteúdos epistemológicos ou estruturantes do processo de construção do conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2006). E teve como desdobramento uma maior clareza sobre a diferenciação dos processos de (des)colonização nas “Américas”, da África e da Ásia. Como resultado, difundiu-se o multiculturalismo, o reconhecimento das diferenças e nos Estados Unidos em alguns países da Europa ocidental, chegando à América Latina na década de 1990 no âmbito das teorias decoloniais.

Autores brasileiros e latino-americanos passaram a dissertar sobre as políticas sociais de ações afirmativas raciais nas primeiras décadas do século XXI na perspectiva do reconhecimento do caráter multicultural e multiétnico das sociedades latino-americanas em suas políticas sociais. Tendo como base a discussão sobre as relações e desigualdades raciais,

foi necessário fundamentar o debate nos conceitos de raça e etnia, tendo como referência a forma como tais conceitos são trabalhados nas ciências sociais e desmistificando a suposta “democracia racial” existente no Brasil.

Guimarães (2003) destaca que é necessário considerar o sentido histórico dos conceitos, específico para determinado grupo humano. No caso do conceito de “raça”, existe pelo menos dois sentidos analíticos que são predominantes: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia; e mais um uso “nativo” do conceito de raça. As explicações das ciências sociais sobre a vida em sociedade passam pelos sentidos subjetivos da ação social (Max Weber) e pela interação de elementos materiais e simbólicos. As ciências biológicas e naturais criaram a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em “subespécies”,

(...) tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Para ser sincero, isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. Todos sabemos que o que chamamos de racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. Foi ela que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou um certo racismo doutrinário (GUIMARÃES, 2003).

Pseudociência uma vez que ficou comprovado que é impossível definir geneticamente raças humanas e que a construção baseada em fenótipos não tem respaldo científico e são uma construção social, devendo ser estudadas pelas ciências sociais, no campo da cultura simbólica. Para a sociologia, “raças” seriam discursos sobre a origem de um grupo seja no que se refere à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue, entre diferentes gerações, mas também traços relacionados a lugares geográficos de origem e *habitus* a eles associados, que permitem a construção de uma identidade.

Guimarães (2009) defende o uso do conceito de “raça” propriamente sociológico, ou seja, que prescindia de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica, empregando de modo crítico uma noção ideológica. Para o autor, “as diferenças fenotípicas entre indivíduos e grupos humanos, assim como diferenças intelectuais, morais e culturais, não podem ser atribuídas, diretamente, a diferenças biológicas, mas devem ser creditadas a construções socioculturais e a condicionantes ambientais”. Nesta linha, Hasenbalg (2005) considera a “raça” como atributo socialmente elaborado e um “critério eficaz dentre os

mecanismos que regulam o preenchimento e de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social” (p.20).

Um conceito importante para nossa análise, que faz parte da classificação fenotípica, é o conceito de “cor”, que classifica com base na cor da pele. São considerados “brancos” os povos europeus colonizadores e, no contato com outros povos, os classificam como negros, amarelos, vermelhos. Este é um conceito naturalizado, portanto menos exposto a críticas, e utilizado na classificação das estatísticas oficiais brasileiras por exemplo. Mas tanto raça como cor têm uma historicidade enquanto conceito, culturalmente distintos em diferentes contextos sociais. Mesmo que não exista uma institucionalização explícita da discriminação racial, em termos materiais, o racismo está presente na reprodução da contradição entre uma cidadania ampla, garantida por leis e pelo direito formal, e uma realidade na qual os direitos são, em geral, ignorados, desconsiderados e estruturalmente limitados pela violência simbólica, cotidiana, e pelas desigualdades de classe.

O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas (Guimarães, 2009, p.59).

Lia Schucman (2012) menciona diferentes formas de construção do racismo, destacando duas delas: o racismo biológico e o racismo cultural. O racismo biológico se fundamenta nas características físicas herdadas e pelos fenótipos, inspirada nas teorias que defendiam a existência de uma raça “cientificamente” determinada. Já o racismo cultural “justifica as hierarquias sociais através de uma ideia essencialista de cultura em que as diferenças linguísticas, religiosas e de modos de vida de diferentes grupos são significadas como inferiores ou inassimiláveis à cultura dominante” (SCHUCMAN, 2012, p. 42).

Em termos de formas de manifestação do racismo, Silvio Almeida (2018) classifica em três concepções: individualista, institucional e estrutural. Compartilho da opção metodológica do autor de distinguir o racismo institucional do racismo estrutural. O racismo individual é entendido como atitudes e ações individuais de discriminação racial no âmbito das relações interpessoais, “fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados”, de certa forma uma “patologia”, que deve ser combatido a partir da sanção individual e moral. Muito da raridade das sentenças relacionadas aos crimes de

racismo no Brasil, apesar de previstos em lei, são consideradas como “injúria racial” tendo como referência principal que o racismo seria fundamentalmente individual, seria “preconceito”.

*Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Desse modo, o racismo, ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta. Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema (ALMEIDA, 2018, p. 25. grifos do autor).*

Já o racismo institucional “não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2018, p.25). As instituições ou organizações sociais<sup>12</sup> são constituídas historicamente, influenciam e são influenciadas pelos indivíduos e também pelas estruturas sociais. Comportamentos hegemônicos da sociedade tendem a ser reproduzidos nas instituições, que reproduzem desigualdades e hierarquias de poder. Essa concepção é importante para compreender as desigualdades raciais e de gênero nas Universidades e os argumentos de defesa das ações afirmativas como forma de mudança institucional – ponto de partida para mudanças estruturais mais amplas e duradouras, na perspectiva reformista<sup>13</sup>.

Por fim, o racismo estrutural é um avanço na concepção de racismo e nos estudos das relações raciais por ultrapassar a explicação causal do racismo como ação individual e configuração institucional. Comportamentos individuais, atitudes morais, regras e normas institucionais são influenciadas por estruturas sociais ou um “modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2018, p.31). Importante ressaltar mais uma vez que, ao contrário do que muitos críticos da concepção de Racismo Estrutural têm colocado no debate atual, Almeida e Bourdieu não descartam a possibilidade de mudança estrutural, mas defendem a importância de conhecer as estruturas para atuar sobre elas.

---

12 Organizações sociais no sentido mais amplo utilizado por Charles Tilly (2000).

13 Florestan Fernandes (1975) desenvolveu o debate sobre reforma ou revolução na Educação Superior brasileira nos termos da Reforma Universitária Latino-Americana, a partir do manifesto 21 de Abril de 1918, em Córdoba, Argentina, que será mencionado mais à frente. A chamada Reforma de Córdoba é considerada um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior (FREITAS NETO, 2011).

É por esse motivo que me situo no campo de estudos de desigualdades raciais na sua concepção estrutural, uma vez que conhecer as desigualdades em uma organização social como a Universidade e seus desdobramentos no mercado de trabalho é fundamental para a mobilização de estratégias para seu combate.

As políticas de ações afirmativas no Brasil, por exemplo, foram construídas com base em argumentos que vão além da valorização da diversidade e do multiculturalismo, pelo reconhecimento de diferentes culturas em espaços institucionais, ao tempo que também extrapolaram o argumento de criação de igualdade de oportunidades e mérito, de uma corrente mais liberal igualitária. Foram colocadas outras dimensões das desigualdades que devem ser consideradas em políticas sociais no Brasil. Vieira (2010) defendendo a constitucionalidade das cotas em audiência pública no Supremo Tribunal Federal, questionou a possibilidade da Universidade atender ao princípio constitucional de pluralismo sendo homogênea, e defendeu o critério “raça”, e não só “pobreza”, para o estabelecimento de ações afirmativas, uma vez que dados relacionados à classificação racial oficial – do IBGE e do MEC – “demonstram que gera uma desproporcional exclusão”.

Neste sentido, o debate teórico brasileiro deve ampliar o leque de dimensões analisadas até aqui, incluindo as especificidades da sociedade brasileira, sua configuração originada em um “racismo culturalista”, para fundamentar os argumentos em defesa das políticas sociais, como as de ações afirmativas, com base na interpretação estrutural do racismo, independente de resultados imediatos de curto prazo, restritos ao âmbito institucional, mas enquanto projeto de desenvolvimento de uma sociedade menos desigual, respeitando as diferenças.

Mesmo quando consideradas políticas de “discriminação positiva”, como preconizam os teóricos do liberalismo igualitário, as ações afirmativas provocaram e ainda provocam controvérsia pública pelo tratamento desigual dado a um determinado grupo da sociedade. No entanto, as evidências sobre o impacto dessas políticas sobre a vida dos indivíduos têm demonstrado sua importância, mesmo se mantido o caráter liberal – seleção de beneficiários, priorização de segmentos, valorização do mérito dentro dos grupos e acompanhamento rigoroso de resultados com condição de manutenção da política.

A resposta das instituições e dos governos à pressão social por ações afirmativas passou do modelo de adoção de cotas para acesso, no início dos anos 2000, a modelos bastante diversos de políticas sociais de ação afirmativa. Ao se discutir ampliação do acesso à educação entende-se que não se possa fazê-lo sem pelo menos colocar em questão temas como desigualdades raciais, de sexo/gênero, indígenas, deficientes, imigrantes e pessoas LGBTQIAP+<sup>14</sup>.

As críticas colocadas à abordagem estrutural do racismo como forma de interpretação das desigualdades dizem respeito à impossibilidade de mudança estrutural sem rupturas, que não estão no escopo das políticas de ações afirmativas, relacionadas a mudanças pontuais e de curto prazo. A ameaça recente a tais políticas com o acirramento das posturas conservadoras e autoritárias no Brasil confirmam essa posição.

#### **1.4. Abordagem Interseccional: raça, classe, gênero e território**

Uma escolha metodológica fundamental para a construção desta pesquisa foi a de incorporar à análise de marcadores sociais isolados, de acordo com a tradição da sociologia da estratificação, que delimitam as desigualdades de gênero, de classe social, e territoriais/geopolíticas, a perspectiva de transdisciplinaridade e interseccionalidade, no sentido de posicionamento político e atitude no processo de análise. O princípio da interseccionalidade “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A incorporação da perspectiva de gênero de forma simultânea às várias diferenças é uma forma de reconhecer a diferença em nome de uma maior equidade, seja entre mulheres

---

14 Terminologia mais atualizada sobre a população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, *queer*, intersexual, assexual e pansexual (LGBTQIAP+), sendo que o símbolo + foi acrescentado à sigla para abranger outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. As reivindicações de movimentos organizados dentro do movimento tornam a sigla dinâmica, incorporando suas transformações mais recentes. (ver REIS, T., org . Manual de Comunicação LGBTI+. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. ISBN: 978-85-66278-11-8 ou <https://aliancagbti.org.br/>).



e homens ou mesmo dentro de grupos de mulheres com diferentes identidades e lugares sociais.

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres. Como as experiências específicas de mulheres de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro de categorias mais amplas de raça e gênero, a extensão total da sua vulnerabilidade interseccional ainda permanece desconhecida e precisa, em última análise, ser construída a partir do zero (CRENSHAW, 2002, p. 174).

A discriminação interseccional pode gerar invisibilidade ou naturalização de situações e experiências específicas quando são feitas as análises segmentadas de desigualdades raciais, separadas das de gênero ou de outras formas de estratificação. As análises poderão levar à ‘superinclusão’ – “quando um problema ou condição imposta de forma específica ou desproporcional a um subgrupo de mulheres é simplesmente definido como um problema de mulheres”, em geral, sem o reconhecimento do papel do racismo ou de alguma outra forma de discriminação na questão – ou levar à ‘subinclusão’ – quando “um subconjunto de mulheres subordinadas enfrenta um problema, em parte por serem mulheres, mas isso não é percebido como um problema de gênero, porque não faz parte da experiência das mulheres dos grupos dominantes”, ou ainda quando existem distinções de gênero entre homens e mulheres de um mesmo grupo étnico ou racial.

Em resumo, nas abordagens subinclusivas da discriminação, a *diferença torna invisível* um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a *própria diferença é invisível* (CRENSHAW, 2002, p. 176).

A abordagem que associa os sistemas múltiplos de subordinação, chamada de “abordagem interseccional” por Crenshaw (2002) começou a ser utilizada pela autora em 1989 e ganhou maior visibilidade na época dos debates para a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu em Durban em 2001 (ONU, 2001). No entanto, a preocupação em entrelaçar distintas formas de desigualdades é bem anterior e foi tratada por autoras que são referências no debate sobre as múltiplas dimensões das desigualdades, especialmente gênero, raça e classe, como Angela Davis (2016 [1981]), Audre Lorde (1984), Barbara Smith (1983), bell hooks (2000, 2013),

Patricia Hill Collins (2019), Lélia Gonzalez (2020), Beatriz Nascimento (1985; RATTs, 2006), Luiza Bairros (1995; 2013) e Sueli Carneiro (2003; 2005; 2011; 2013).

Sueli Carneiro (2011), falando sobre a questão dos direitos humanos e o combate às desigualdades, critica “a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos.” A autora destaca que já temos acúmulo em diversas áreas do conhecimento sobre as conseqüências sociais do racismo e da discriminação social, qualificando a magnitude das desigualdades a ponto de podermos afirmar que vivemos em um país apartado racialmente, no qual as mulheres negras apresentam maior grau de exclusão, principalmente no mercado de trabalho. Para combater essa exclusão, propõe a capacitação de mulheres negras para o trabalho, o estímulo à participação política, à visibilidade, à formulação de propostas concretas de superação da inferioridade social gerada pela exclusão de gênero e raça e à sensibilização do conjunto da sociedade para as desigualdades dentro do que o racismo e a discriminação racial produzem, contribuindo para uma sociedade racialmente diversificada em todas as suas dimensões. Para Carneiro, a lógica explicativa das desigualdades raciais fica premente, por exemplo, no debate sobre ações afirmativas, que é permeado pela “ideia insuportável de ter que socializar com negros a espera e o acesso às mesas dos melhores restaurantes, escritórios, universidades etc.” (CARNEIRO, 2011, p. 168). As análises da autora também trazem a proposta de “mudança de paradigma exigindo um novo olhar” quando identifica o que Crenshaw denominou de “subinclusão” ao utilizar o exemplo do acesso a universidades e ao esforço educacional de mulheres negras.

(...) os homens entram mais cedo no mercado de trabalho com prejuízos para sua permanência no sistema educacional (...) apesar disso, estudos recentes sobre a mulher no mercado de trabalho revelam que elas precisam de uma vantagem de cinco anos de escolaridade para alcançar a mesma probabilidade dos homens para obter um emprego no setor formal. Para que as mulheres negras alcancem os mesmos padrões salariais das mulheres brancas com quatro a sete anos de estudos, elas precisam de mais quatro anos de instrução, ou seja, de oito a 11 anos de estudos. Essa é a igualdade de gênero e de raça instituída no mercado de trabalho e no retorno que as mulheres, sobretudo as negras, têm do seu esforço educacional (CARNEIRO, 2011, p.101).

A complexidade das análises de desigualdades raciais e de gênero pode, portanto, levar a diferentes conclusões quando se trata da educação superior. Barreto (2015) amplia o debate sobre a mudança de perfil de estudantes das universidades a partir da Lei de Cotas,

questionando “se, e quanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) que adotaram tais políticas estão se transformando, de maneira mais geral, no sentido de promover a igualdade racial, considerando a interface não apenas de classe social, mas também com o gênero.” Temas como “a criação de espaços institucionais e de projetos antirracistas e antissexistas, a inovação nos currículos e a situação dos docentes” estão cada vez mais em destaque na pesquisa sobre desigualdades na educação superior. “Em termos teóricos, a preocupação com a interface entre classe, gênero e raça cresceu na pesquisa sobre desigualdade, incentivada, por exemplo, pelos estudos que utilizam a abordagem interseccional” (BARRETO, 2015, p.40).

Mencionando autores como Rosemberg e Andrade (2008), Barreto (2015) destaca a importância de compreender a discriminação interseccional na educação superior fazendo uso do conceito de não sincronia entre gênero e raça quando se trata de desigualdade racial na educação, proposto pelos primeiros autores. A não sincronia amplia as análises sobre as assimetrias existentes entre homens e mulheres na educação superior, incluindo análises sobre se, e como, mulheres brancas e negras são afetadas de maneira distinta, em diferentes áreas do conhecimento, carreiras científicas e trajetórias profissionais, chegando à segregação ocupacional no mercado de trabalho.

Apesar das evidências sobre a redução da desigualdade racial na educação nas últimas décadas, em especial a partir dos anos 2000, persistem as desvantagens de pretos e pardos quando comparados aos brancos em termos de acesso a oportunidades educacionais: as desvantagens aumentam a partir do ensino médio e chegam ao máximo no ensino superior (graduação e pós-graduação). Já a comparação entre homens e mulheres, sem a intersecção de raça, mostra que as mulheres brasileiras têm apresentado melhores indicadores educacionais do que os homens, especialmente a partir do ensino médio. Portanto, a situação das mulheres em geral não é correlata à situação dos negros – ou seja, não há “sincronia e paridade entre raça e gênero quando se trata da desigualdade na educação, em especial, no ensino superior” (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008 *apud* BARRETO, 2015, p .44-45). Pelo menos no que diz respeito à presença de estudantes na universidade. Mas a questão de pesquisa que coloco para contribuir com esse debate é a seguinte: a não sincronia entre gênero e raça permanece nas posições de maior poder na universidade? Mas especificamente, nas posições de docência e em áreas do conhecimento socialmente mais “valorizadas”?

Os estudos sobre raça e gênero no Brasil tendem cada vez mais a incorporar uma perspectiva de interseção dessas categorias, sobretudo quando resultam, prioritariamente, do interesse político e acadêmico de pesquisadoras negras (CALDWELL, 2007 *apud* FIGUEIREDO, 2008). Refletem, portanto, o aumento da presença de mulheres negras na pesquisa acadêmica, que falam de uma localização particular nas relações de poder (BOURDIEU, 1987; MIGNOLO, 2003; FRASER; HONNETH, 2003; SPIVAK, 2010). Uma vez que a presença de pessoas negras, e especialmente de mulheres negras nas universidades e na pesquisa acadêmica, aumenta, a perspectiva interseccional se faz também mais presente, e torna-se uma forma de afirmar a legitimidade acadêmica de estudos interseccionais e o reconhecimento da autoridade de pesquisadores negras e negros. Na minha interpretação, a perspectiva interseccional não está relacionada apenas à representatividade e ao reconhecimento, mas sobretudo à possibilidade de transformação da instituição universitária, e do sistema educacional, quando permite contestar as visões dominantes e majoritárias no fazer acadêmico. A maior presença de estudantes, e principalmente de docentes, negras e negros, traz consigo o interesse político em transformar o conhecimento considerado universal, reivindicando o reconhecimento do conhecimento plural e decolonial. Universidade pode se tornar um espaço de reconhecimento e respeito mútuos, mas para tanto precisa ser vista e se reconhecer como instituição racializada e reprodutora de violências simbólicas estruturantes da sociedade brasileira.

Não se trata somente de contar com a educação como forma de mudança social – o que defendo na linha da Educação Transformadora de Paulo Freire e bell hooks – mas da universidade como espaço político de contestação do racismo estrutural da nossa sociedade.

Os limites que são colocados para a “operacionalização” da abordagem interseccional nas pesquisas são desafios que não são completamente intransponíveis, como afirmam pesquisadores que defendem o rigor positivista dos modelos quantitativos ou, por outro lado, os defensores das abordagens qualitativas a partir das experiências subjetivas dos sujeitos. Na linha de Carlos Hasenbalg (2014), defendo a complementaridade das abordagens, reconhecendo que o chamado “paradigma das desigualdades” só tem a ganhar com as contribuições das abordagens interseccional e decolonial. Certamente não existe uma resposta metodológica que dê conta da complexidade das experiências sociais e societárias. Mas começo pelas perspectivas múltiplas e complexas das desigualdades como ponto de partida e

pela defesa de métodos mistos<sup>15</sup>, que vêm crescendo muito nas pesquisas norte-americanas, associando evidências empíricas às experiências, trajetórias e subjetividades dos sujeitos.

### 1.5 Decolonialidade do saber e desigualdades na universidade

As atividades acadêmicas têm na pesquisa uma de suas principais atribuições, como meio de construir conhecimento e desenvolver um ambiente de crítica e debate. No entanto, falando do ponto de vista das Américas e dos povos colonizados, o termo “pesquisa” está ligado de forma inexorável ao imperialismo e ao colonialismo Europeus (SMITH, 1999). Relatos de viagens (cartas, diários, relatórios etc.) feitos por missionários, viajantes, comerciantes, exploradores, militares, administradores coloniais; pesquisas sobre “povos primitivos”; construção de teorias gerais e universais a partir da perspectiva europeia – são formas de pesquisa que deram início às atividades científicas dos colonizadores, cujos modelos e métodos passaram a ser considerados “tradição acadêmica” e permanecem nas universidades até hoje.

Edward Saïd (2007) afirmou que os conceitos de “Oriente” e “Ocidente” são construídos a partir do esforço humano de identificação do “Outro”, com o apoio de “instituições, vocabulários, estudos, imagens, doutrinas, ou mesmo burocracias e estilos coloniais”, que alimentam “conflitos reducionistas que agrupam pessoas sob rubricas falsamente unificadoras (...), inventando identidades coletivas para multidões de indivíduos que na realidade são muito diferentes uns dos outros”. Esse debate vale para apoiar a crítica a uma chamada “ciência universal” que, partindo de um determinado momento histórico e de um determinado lugar, se impõe como uma forma de conhecimento e de gerar conhecimento que domina a pesquisa e os currículos acadêmicos.

Uma importante contribuição dos Estudos Étnicos norte-americanos, por exemplo, nos anos 1950 e 1960, está na noção de que a universidade moderna deve encontrar um lugar para estudos interdisciplinares que, apesar das críticas<sup>16</sup>, tem ganhado certa legitimidade com o uso de novas tecnologias e descobertas nas ciências, que demandam uma aproximação multi ou interdisciplinar (MALDONADO-TORRES, 2006).

---

15 Jennifer Greene (2007) menciona um “*mixed methods way of thinking*”, no processo de comparação de dados quantitativos a análises de evidências qualitativas. Essa questão será mais desenvolvida no capítulo metodológico.

16 Ver Maldonado-Torres (2006).

Ainda que tenha havido uma grande expansão das epistemologias interdisciplinares nos Estados Unidos, os Estudos Étnicos não são vistos como parte de um esforço global contra dimensões problemáticas da episteme moderna. Tendem mesmo a ser vistos como mais uma invenção da academia estadunidense que, uma vez hegemônica, tem caráter imperial. E portanto enfrenta resistência no Brasil. Contra tais argumentos, Maldonado-Torres (2006) defende a ideia dos Estudos Étnicos como ciências decoloniais, que exigem não só um espaço na universidade, mas uma transformação nas suas bases epistemológicas. Conhecer as diferentes de etnias e sua história é uma abordagem descolanizadora do pensamento.

Grosfoguel (2007) vai além, e critica a pretensão de fazer dos Estudos Étnicos “estudos interdisciplinares”. Para o autor, “a interdisciplinaridade mantém intactas as identidades disciplinares (de padrão e epistemologia eurocentradas) e somente se abre ao diálogo interdisciplinar no interior da epistemologia ocidental, fechando-se ao diálogo transmoderno entre diversas epistemologias”. A contestação se dá pela rigidez que a divisão entre especialidades e disciplinas impõe à construção de conhecimento nas universidades, acirrando as disputas hierárquicas entre áreas de saber.

Sejam os Estudos Étnicos e Raciais no Brasil como nos Estados Unidos, essa temática é fundamental para a crítica ao pensamento hegemônico nas Universidades e a defesa da importância da representatividade de atores de grupos historicamente discriminados e tratados como objetos de pesquisa, e não como atores fundamentais na mudança na produção de conhecimentos acadêmicos. Nos Estados Unidos essa perspectiva da importância de uma educação democrática, que associe teoria e prática, foi o fundamento do pensamento de um filósofo clássico da educação, John Dewey, um dos principais filósofos norte-americanos da primeira metade do século XX, que influenciou educadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire, que por sua vez inspiram uma das autoras fundamentais do pensamento negro feminista, bell hooks (2013).

Dewey desenvolveu uma filosofia que defendia a unidade entre teoria e prática, tendo como exemplo sua própria atuação como intelectual e militante político. O pensamento dele baseava-se na convicção moral de que “democracia é liberdade” –, ao que dedicou toda sua vida, elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta convicção e militando para levá-la à prática (Dewey, 2010:1892, p. 8). O autor passou a ser referência na formação de educadores a partir dos anos 1950 no Brasil, com a valorização da experiência dos jovens e

dos docentes no processo educativo. Para o autor, o processo de construção do conhecimento envolve elementos intelectuais, emocionais e os da sensibilidade. Não há antítese entre práticas e usos. Há fusão do subjetivo com o objetivo ao produzir uma nova experiência. Para Dewey, a epistemologia era uma disciplina falsa ou sem significado, e o problema do conhecimento era uma questão a ser vivida, e não uma questão de elaborar arcos de pontes impossíveis entre o pensamento e o mundo no qual ele atuava. Para ele, o pragmatismo é mais um método que uma teoria, sobretudo, um método de filosofia, um método para pensar, que, originalmente, permitiria determinar o significado dos termos científicos e filosóficos a partir da experiência, mas não qualquer experiência. Aquela experiência que ocorre de forma contínua, porque a interação da criatura viva e das condições ambientais está no próprio processo de viver. Sendo assim, a construção do conhecimento e os processos educativos só têm significado se atrelados à prática de seus atores. A colonialidade do saber cria distâncias muitas vezes intransponíveis, “abissais” como preferiu Boaventura de Sousa Santos (2010), entre o conhecimento e a experiência de jovens e de docentes e o conhecimento que pode ser construído no seu fazer acadêmico, sob o cânone moderno ocidental.

Michel Foucault (1972) ao dialogar sobre os intelectuais e o poder com Gilles Deleuze, afirmou que “existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida” o discurso e o saber das massas, poder que está em toda a trama da sociedade e do qual os próprios intelectuais fazem parte. O papel do intelectual passa a ser o de lutar contra as formas de poder sendo, ao mesmo tempo, objeto e instrumento, onde a teoria é ao mesmo tempo prática. Na universidade essas relações hierarquizadas de poder e entre intelectuais encontram o *locus* de sua reprodução horizontal, entre “pares”. Dentro da academia, autores e perspectivas contra-hegemônicas de compreender a realidade e as formas societárias podem ser, literalmente, “apagados” por serem considerados pouco relevantes, influenciando toda a construção de conhecimento a eles subsequente. E o papel do intelectual seria lutar contra esse apagamento ou epistemicídio, que seria também o apagamento de uma prática local, situada, não totalizadora.

Alguns exemplos deste apagamento de intelectuais no campo da sociologia são W.E.B. Du Bois (1868-1963), nos Estados Unidos, Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982) e Lélia Gonzalez no Brasil. Patricia Hill-Collins (2016) comentando o livro “*The scholar denied: W. E. B. Du Bois and the birth of modern sociology*” de Aldon Morris (2015), concorda com a

tese do autor de que a sociologia norte-americana seria diferente se a obra de Du Bois tivesse sido incluída durante suas décadas formativas. O principal argumento de Morris é o de que o racismo manteve Du Bois fora da sociologia profissional, negando à sociologia norte-americana acesso a um de seus mais importantes fundadores. Tratando de uma das obras de Du Bois, Jason Stanley (2020) exemplifica esse processo de exclusão:

A obra-prima de 1935 de W.E.B. Du Bois, *Black Reconstruction* [Reconstrução negra], é uma refutação decisiva da então história oficial da era da Reconstrução. Como mostra Du Bois, os brancos do Sul, com o conluio das elites do Norte, puseram fim à era da Reconstrução devido ao medo disseminado entre as classes abastadas de que cidadãos negros recém-emancipados se unissem aos brancos pobres para desenvolver um movimento trabalhista poderoso a fim de desafiar os interesses do capital. Du Bois mostra como a era da Reconstrução foi um tempo de governança justa, quando os legisladores negros não apenas não governavam por interesse próprio, mas se esforçavam para acomodar os medos de seus concidadãos brancos. Na época, *Black Reconstruction* foi totalmente ignorado pelos historiadores brancos; mas na década de 1960, a história que Du Bois conta ali se tornou amplamente reconhecida como fato.

Foi por razões políticas que historiadores acadêmicos promoveram conscientemente uma falsa história da Reconstrução. (...) O último capítulo de *Black Reconstruction* é intitulado “A propaganda da história”. Nele, Du Bois denuncia duramente a prática de apelar aos ideais da erudição histórica, da verdade e da objetividade. Fazer isso, declara Du Bois, é minar a disciplina da história. Historiadores que apresentam uma falsa narrativa para obter ganhos políticos sob os preciosos ideais da verdade e da objetividade, segundo Du Bois, são culpados de transformar a história em propaganda (STANLEY, 2018. p.26-27).

Segundo Morris (2015), ainda que Du Bois tenha apresentado uma análise inovadora sobre raça e racismo em seu tempo, prevaleceram modelos biologicamente determinísticos que influenciaram pensamentos eugênicos nas ciências sociais como causas das desigualdades. Du Bois acreditava na importância da pesquisa empírica para a teoria social e política, rejeitando especulações desinformadas sobre causas biológicas do comportamento social humano, que levaram a estudos tendenciosos sobre uma suposta “inferioridade inata dos negros”, estudos estes que alimentam o imaginário do senso comum e o racismo até hoje. Morris defende que barreiras institucionais, além de interesses políticos, explicam, em parte, a exclusão de Du Bois da sociologia canônica e o reconhecimento de sua importância acadêmica.

Joaze Bernardino-Costa (2018) analisa a importância do brasileiro Guerreiro Ramos para os estudos sobre as relações raciais no Brasil nos anos 1940 e 1950, e sua convergência



com intelectuais do Atlântico Negro como Franz Fanon e W.E.B. Du Bois, cada qual tratando em suas obras as “maneiras específicas pelas quais foram construídas diferenças e desigualdades em torno da cor/raça em cada uma das formações históricas” nas quais estavam histórica, política e culturalmente situados. Compartilhando “o objetivo de trazer os intelectuais negros e suas contribuições para o centro do pensamento moderno”, Bernardino-Costa (2018, p. 249) trata da necessidade de incluir Guerreiro Ramos, como intelectual de referência, e outros intelectuais de língua lusobrasileira, no debate sobre “o silêncio imposto por uma história hegemônica do pensamento”.

Política, pensamento político-social, sociologia periférica e questão racial foram temas fundamentais na obra do sociólogo baiano Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), que pode ser considerado um precursor à crítica de um pensamento social eurocentrista e ao positivismo, dominantes nos meios acadêmicos ainda hoje. Cientista social que esteve no centro do debate intelectual nos anos 1950 e 1960, Guerreiro foi um pensador de grande influência no início de uma teoria pós-colonial que se propunha a adotar um padrão de pensamento mais pertinente ao trabalho sociológico em países periféricos, reconhecendo as particularidades da ciência social nos diferentes contextos nacionais. A proposta era a busca de uma teoria que permitisse a análise dos problemas brasileiros a partir de uma perspectiva mais adequada às condições periféricas e de passado colonial, reconhecendo os elementos sociológicos e políticos que fundamentam a unidade nacional.

Desde os anos 1990, a questão que tem sido colocada de forma cada vez mais contundente é a de que se é possível refutar os supostos epistemológicos que localizam a produção de conhecimento unicamente dentro dos cânones e paradigmas estabelecidos pelo cientificismo ocidental positivista dominante. O sociólogo Guerreiro Ramos tratou desta questão quarenta anos antes deste debate mais recente permear as discussões sobre uma teoria social latino-americana e periférica, buscando as possibilidades de construção de uma ciência social que fosse crítica à “herança colonial” de seus paradigmas, que contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente, mais especificamente da Europa e dos Estados Unidos, no Brasil e na América Latina. Guerreiro Ramos considerava o pensamento ocidental positivista e cientificista ideologicamente conservador, por não reconhecer as transformações dos fatos sociais contemporâneos, os processos históricos e culturais. Defendia um engajamento e uma atuação prática do cientista social, para permitir a

compreensão dos problemas sociais e políticos e a atuação política. Portanto, ao considerar as dimensões histórica, cultural e prática das ciências sociais, seria preciso reconhecer que o instrumental pretensamente universal da sociologia deveria ser adaptado às diferentes configurações de países onde ela se organizava, levando em conta a diversidade cultural e os diferentes problemas de cada nação. Trata-se de reconhecer a dimensão política como inseparável da atividade sociológica.

Tanto Guerreiro Ramos quanto Du Bois, em momentos e contextos diferentes, questionaram o chamado ‘problema do negro’. O problema de ser um problema significava que o negro discrepava do ideal de sociedade, portanto, o problema não era o negro, mas sim as respectivas sociedades nacionais hegemônicas.

Ser considerado um problema, para Guerreiro Ramos, era consequência de uma sociologia inautêntica, que transpunha literalmente conceitos e expectativas forjados na Europa e os adotavam acriticamente no Brasil (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 250).

As teses sobre o negro brasileiro apresentadas por Guerreiro Ramos foram rejeitadas formalmente por seus pares em congressos de Sociologia, que meramente repetiam categorias, valores e intencionalidades das sociologias europeia e norte-americana. Ramos propôs uma “sociologia autêntica”, que depois receberia o nome de “sociologia em mangas de camisa, isto é, uma sociologia que pensa com as mãos, em que teoria e prática não estão dissociadas” (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 251).

Historiadora, filósofa e militante do movimento negro, Lélia de Almeida Gonzalez (1935-1994) nasceu na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, viveu e lecionou no Rio de Janeiro, foi uma intelectual brasileira que denunciou o racismo e sexismo principalmente contra mulheres negras nas diversas esferas da sociedade, inclusive na universidade. É considerada uma das pioneiras dos debates que interseccionam classe, raça e sexo em fóruns internacionais, sendo considerada referência do feminismo negro e da luta antirracismo. Apesar do reconhecimento internacional, sua extensa e diversa obra ainda não faz parte dos currículos de formação nas ciências humanas no Brasil. Apenas em 2010, 16 anos após sua morte, foi publicado o livro que faz da coleção Retratos do Brasil Negro, trazendo à luz a trajetória da intelectual e uma apresentação do seu legado (RATTS; RIOS, 2010), mas sua produção continuou dispersa em textos impressos e livros com edições esgotadas. Lélia dividiu, como mencionei, a autoria de *Lugar de negro*, de 1982, com Carlos Hasenbalg, um exercício de abordagem mista e transdisciplinar sobre desigualdades raciais no Brasil. Um

esforço de compilação de sua extensa e diversa obra, assim como de entrevistas e depoimentos, partiu da União dos Coletivos Pan-Africanistas de São Paulo, no livro *Primavera Para as Rosas Negras*, com edição limitada em 2018. Apenas em 2020, uma coletânea de “ensaios, intervenções e diálogos” foi publicada de forma mais sistemática, organizada pelas sociólogas Flavia Rios e Márcia Lima. A publicação permitiu colocar Lélia Gonzalez no seu lugar de pioneira no debate intelectual sobre interseccionalidade e decolonialidade – ainda que tais termos não fossem utilizados pela autora então, seus textos apresentavam claramente tais abordagens como perspectivas de análise.

Herdeiras históricas das ideologias da classificação social (racial e sexual), bem como das técnicas legais e administrativas das metrópoles ibéricas, as sociedades latino-americanas não puderam deixar de se caracterizar como hierárquicas. Estratificadas racialmente, elas apresentam um tipo de contínuo de cor que se manifesta em um verdadeiro arco-íris classificatório (no Brasil, por exemplo, existem mais de cem denominações para designar a cor das pessoas). Nesse contexto, a segregação de mestiços, índios ou negros se torna desnecessária, porque as hierarquias garantem a superioridade dos brancos como grupo dominante. (...) Em relação aos negros, existem estudos abundantes sobre sua condição durante o regime escravista. Mas historiadores e sociólogos silenciam sua situação desde a abolição da escravidão até o presente, estabelecendo uma prática que torna esse segmento social invisível (GONZALEZ, [1988] 2020, p. 143).

Du Bois, Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez desafiaram os privilégios epistêmicos dos “cânones científicos dos seus respectivos contextos sociais”, principalmente no que diz respeito à conversão de pessoas negras em objetos de estudos, e rejeitaram o olhar desumano sobre os seres humanos. Suas teorias são “instrumentos de combate”, ferramentas para atuar local ou regionalmente contra o poder estabelecido e pela tomada de consciência (FOUCAULT, 1972). Esses intelectuais ficaram de fora, ou foram abordados de maneira secundária, na formação canônica de intelectuais da sociologia por longo período, como consequência de uma educação moderno-colonial hegemônica. Sueli Carneiro (2005), outra intelectual que continua pouco presente nos cânones formativos da academia brasileira, trata essa “negação da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento” (p. 96) como epistemicídio, inspirada na formulação de Boaventura de Sousa Santos (1997 *apud* CARNEIRO, 2005).

A construção de um diálogo entre conhecimentos em diferentes contextos sociais é

fundamental para superar a colonialidade do saber hegemônica e o epistemicídio como um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder. Assim como o debate de teorias sociais convergentes do Atlântico Negro, pensar o sistema educacional, e seus mecanismos de reprodução de privilégios epistêmicos faz parte desse processo de descolonizar saberes. A educação seria uma das principais formas de garantir a consolidação da República e o desenvolvimento do capitalismo no século XX para intelectuais como Florestan Fernandes (2019), que mencionou o “Manifesto dos Pioneiros” da educação nova, de 1932 como um dos grandes momentos que suscitaram a necessidade mudança. Ainda que tivesse apresentado ideais e valores do que chamaram de “educação nova”, a proposta era a de reformar a ordem dominante até os limites das potencialidades de transformação dessa ordem hegemônica vigente.

O sistema educacional brasileiro, reproduz de forma competente as técnicas sociais, as instituições-chave ou o sistema de valores de uma determinada civilização dominante, mas, para Florestan Fernandes, uma nação periférica não importará os dinamismos pelos quais esses se reproduzem, crescem e se transformam se tiver atores sociais comprometidos com a transformação da ordem vigente. Quando a educação está a serviço da dominação, tal qual a educação “civilizatória” dos jesuítas no período colonial, não existirá democracia. Ou melhor, a democracia será restrita a determinados grupos dominantes. E qualquer coisa parecida com uma “cultura cívica será acessível somente àqueles que fazem parte de uma minoria privilegiada, em termos de riqueza, em primeiro lugar, em termos de poder, em segundo lugar, e em termos de saber, em terceiro lugar. Essas três coisas eram interdependentes e se interligavam” (FERNANDES, 2019, p. 67). O pensamento de Florestan Fernandes tem correspondência com o conceito de colonialidade do saber e valoriza o papel de educadores e intelectuais como agentes da transformação do conhecimento.

Desde o final dos anos 1990, a relação entre a vida universitária e a colonialidade do saber tem sido objeto de estudos a partir dos debates crescentes acerca das teorias sociais pós-coloniais e decoloniais. O campo de Estudos Decoloniais foi se fortalecendo com base na crítica ao pensamento “universal” da modernidade ocidental, das epistemologias eurocentradas, que se caracterizam por um determinado padrão de pensamento. A “realidade” aludida pelas teorias sociais modernas e pós-modernas, bem como sua subsequente compreensão, passam necessariamente por uma interpretação particular de mundo, e não é

possível dissociá-las de aspectos culturais, sociais e geográficos que a conformam.

Noções de epistemologia territorial e geopolítica do conhecimento, elaboradas por Walter Mignolo, sintetizam bem a questão (MIGNOLO, [2000] 2003). Ao final do século XVIII e início do século XIX, o critério de hierarquização da inteligência e civilização dos povos passou a ser a “história”.

Os ‘povos sem história’ situavam-se em um tempo ‘anterior’ ao ‘presente’. Os povos ‘com história’ sabiam escrever a dos povos que não a tinham. No início do século XX, Max Weber transformou o discursos dos missionários sobre essa lacuna em celebração da conquista, pelo Ocidente, do verdadeiro saber como valor universal. (...) Weber nunca mencionou o colonialismo, não atentava para a diferença colonial e não refletiu sobre o fato de que oferecia uma imagem tão lisonjeira no auge da expansão colonial europeia e da acumulação de capital na história do sistema mundial colonial/moderno (MIGNOLO, [2000] 2003, p.23)

Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias são reconhecidos como projetos globais, uma episteme que articula o sentido e o perfil da colonialidade do poder e a partir da qual é canalizada a nova produção de conhecimento, por meio de estruturas funcionais nas quais a Universidade pode ser incluída. A defesa da descolonização dos currículos universitários passa pelo conhecimento da produção intelectual não coloniais, não europeus. “Os saberes subjugados se tornam subalternos na estrutura da colonialidade do poder” (MIGNOLO [2000] 2003). Darcy Ribeiro, no final dos anos 1960, articulou a noção da saberes “subalternos”:

Do mesmo modo que a Europa levou várias técnicas e invenções aos povos presos em sua rede de dominação... ela também os familiarizou com seu equipamento de conceitos, preconceitos e idiossincrasias, referentes simultaneamente à própria Europa e aos povos coloniais. Os colonizados, privados de sua riqueza e do fruto do seu trabalho sob a dominação colonial, sofreram, ademais, a degradação de assumir como sua a imagem que era um simples reflexo da cosmovisão europeia, que considerava os povos coloniais racialmente inferiores porque eram negros, ameríndios ou ‘mestizos’. Mesmo as camadas mais inteligentes dos povos não europeus acostumaram-se a enxergar-se e às suas comunidades como uma infra-humanidade, cujo destino era ocupar uma posição subalterna pelo simples fato de que a sua era inferior à da população europeia (RIBEIRO, 1968, p.63 *apud* MIGNOLO [2000] 2003, p.46).

Portanto, a Universidade, enquanto estrutura do sistema educacional como um todo, é mais um espaço de reprodução da epistemologia dominante do que um espaço de acolhimento da diversidade e dos diferentes saberes. Cabe questionar em que medida a universidade “faz”

o *homo academicus* e alimenta um processo de reflexividade na sociedade e na academia. Esta reflexão tem forte paralelo com o conceito de reprodução desenvolvido por Pierre Bourdieu tratando da universidade tradicional francesa e seu *homo academicus* (BOURDIEU; PASSERON, [1970] 2008; BOURDIEU, 1984; BOURDIEU, 2007), que traz elementos para a compreensão dos sistemas educativos e suas relações com as estruturas sociais. Por meio de um discurso crítico sobre a educação, a proposta teórica de Bourdieu se assenta na premissa de que as relações de poder contêm sempre uma dimensão de violência simbólica de imposição de valores de grupos sociais dominantes ao conjunto da sociedade, de forma a garantir a manutenção da estrutura social vigente e sua condição de dominação. Os processos educativos constituem-se em violências simbólicas na sociedade capitalista, uma vez que se inserem num quadro de relações de forças desiguais e, ao mesmo tempo, impõem significados e conteúdos que reproduzem a ordem dominante. Apesar das críticas a respeito de certo determinismo e sobre uma subjacente negação da possibilidade de mudança nesse processo de reprodução levado a cabo pelos sistemas educacionais, Bourdieu sai em defesa da sua análise. Ao reconhecer esse processo de violência simbólica, os atores dominados teriam elementos para reivindicar a sua transformação e ter reconhecimento da sua potência.

Ao refletir sobre a posição de mulheres intelectuais negras na universidade, Angela Figueiredo (2017) destacou a importância de deixar claro de onde se fala, e que esse lugar é fundamental para a construção de uma universidade descolonizada no século XXI. A perspectiva da colonialidade do poder articulada por Aníbal Quijano é associada à contribuição fundamental das feministas negras, incluindo também o debate sobre geopolítica do conhecimento, abordagem que adoto nesta tese. A produção do conhecimento se dá de um lugar de posição social dos sujeitos, em estruturas hierárquicas de poder e sujeita a interesses políticos, de manutenção de privilégios historicamente consolidados. Portanto, a abordagem decolonial das desigualdades na educação superior não está restrita à defesa da descolonização de currículos e conteúdos reproduzidos na universidade, mas à forma hierarquizada de estratificar os corpos negros nessas organizações. Seja em divisões sociais, raciais e de gênero das áreas de conhecimento, seja nas posições de poder dentro da organização universidade. Os estudos pioneiros sobre Relações Raciais no Brasil, de modo geral, negligenciaram a ausência – ou a presença rara – de “pesquisadores negros num campo que estava principalmente voltado para a compreensão da população afro-brasileira”. A academia tinha pessoas negras como objetos de estudos e os espaços acadêmicos de poder e prestígio não eram ocupados por elas. A estrutura da

sociedade brasileira dentro e fora da academia, expressa a manutenção das hierarquias raciais existentes, que permanecem e se reconfiguram no tempo, conforme apresentada com base na perspectiva da colonialidade do poder. A descolonização do conhecimento não fazia parte dos temas estudados na Universidade tradicional brasileira de construção de conhecimento situado.

A proposta de giro decolonial refere-se a um projeto relativamente recente, ainda que inspirado em alguns dos autores aqui já mencionados, que apresentaram elementos importantes para a sua teorização, mas que passou a constituir “um movimento de resistência política e epistêmica à lógica da modernidade/colonialidade” (BERNARDINO-COSTA, 2018). Além da colonialidade do poder e do ser, fundada na ideia de raça e racismo como princípios organizadores do sistema-mundo moderno colonial, interessa-me especialmente a colonialidade do saber, que deslegitima outras formas de conhecimento que não sejam o conhecimento do colonizador, considerados – por si mesmos – detentores do conhecimento válido, verdadeiro e universal. O giro decolonial é um projeto de resistência e reexistência que ultrapassa a luta política por descolonização e almeja um diálogo transversal e horizontal entre críticos das “periferias” ou externos os centros dominantes do sistema-mundo moderno/colonial. Uma crítica ao “universalismo abstrato” da modernidade europeia que deslegitima experiências e culturas e a defesa da pluriversalidade ou um “universalismo concreto” para superar o provincianismo ou particularismo eurocentrado.

Um dos limites colocados sobre a perspectiva de análise decolonial é a ausência de intelectuais negros brasileiros como referências. Bernardino-Costa (2018) alerta para o risco de dupla invisibilidade e propõe a radicalização da tese do corpo-geopolítico do conhecimento como forma de combater a subjugação ontológica e epistemológica dos povos. Considera que o intelectual negro – dialogando com o conceito de intelectual orgânico de Gramsci – é quem teria condições de criar consciência do papel dos grupos hierarquicamente subjugados pelas hierarquias raciais, de classe, de gênero e sexualidade moderno/coloniais. Poderiam ser consideradas “intelectuais negras e negros” todas aquelas pessoas “capazes de construir uma homogeneidade e consciência de grupo para a população negra, bem como capazes de apontar os caminhos da resistência e da reexistência”. Uma estratégia fundamental contra a colonialidade do saber é a afirmação do corpo e da geopolítica do conhecimento e a afirmação ontológica “torna-se um elemento central para a afirmação epistemológica”.

A universidade é um espaço de violências simbólicas que atingem, de formas diferentes, diferentes grupos de pessoas. A afirmação do corpo e da geopolítica do

conhecimento é considerada fundamental para a transformação institucional, ontológica e epistemológica desses espaços de pluriversalidade – que desejamos que se torne “pluriversidade”. As violências passam das relações interpessoais aos processos administrativos, da convivência entre “pares” aos conteúdos e currículos acadêmicos, das rígidas hierarquias que subalternizam estudantes e grupos inteiros e suas experiências. A luta por uma universidade menos desigual e menos hierarquizada, por políticas antirracistas e feministas, pelo diálogo de saberes, reduzindo a invisibilidade de conteúdos tradicionais e regionais, que sejam abordados em equivalência de destaque em relação às teorias europeias e norte-americanas e o reconhecimento da importância da educação superior para um desenvolvimento cidadão e sustentável do país são estratégias fundamentadas na teoria decolonial. Ao contrário do que alegam o discursos de negação da importância desse movimento pós-colonial e decolonial, não é pleiteada a negação do conhecimento científico dominante e “se partir do zero” em termos de construção do conhecimento. O que se reivindica é o não apagamento histórico, étnico, e de saberes ‘outros’ em nome de uma hierarquia de saberes, que não é reconhecida por muitos pesquisadores que já começam a dotar a linha de argumentação pós ou decolonial. E esse debate perpassa e orienta as análises desta pesquisa.



## 1.6 Reconhecimento, redistribuição ou mudança estrutural?

As reivindicações da sociedade brasileira relacionadas à educação têm se modificado, a partir de lutas e movimentos sociais que também se transformam historicamente. O que era antes uma demanda prioritária por acesso à educação pública e gratuita, em todas as etapas, passou à reivindicação de acesso à tradicionalmente elitizada educação superior. Nos últimos anos, a demanda por ingresso nas universidades mostrou-se insuficiente para dar conta da necessidade de representatividade e reconhecimento. A permanência, a conclusão dos cursos de graduação, o acesso a pós-graduação e políticas de ações afirmativas para ingresso na carreira acadêmica – principalmente na rede pública da educação superior passaram a fazer parte das lutas de movimentos sociais de grupos historicamente preteridos ou estigmatizados. Para além da presença, a crítica a práticas hierarquizadas e preconceituosas. Mais recente é a constatação de que reconhecimento e representatividade não são sinônimos de mudança nas estruturas racistas, patriarcais e elitistas das universidades. Aos desafios de ingressar na universidade e conseguir permanecer na universidade subjaz a convivência e sobrevivência de estudantes, pesquisadores e docentes com estruturas violentas, hierarquizadas e epistemologicamente centradas no conhecimento canônico europeu ou norte-americano, que reproduz as estruturas da sociedade.

O debate sobre a Luta por Reconhecimento surge principalmente a partir da demanda de grupos sociais que se consideram não alcançados pelas concepções de justiça universais, que não têm as suas especificidades e suas diferenças de trajetórias culturais e sociais levadas em consideração nos espaços acadêmicos. Não se refere apenas à identificação cognitiva de um indivíduo ou categoria social, mas a atribuição de um valor moral (positivo) a estes.

O tema levou a intenso debate entre os teóricos HONNETH e FRASER (2003) abrangendo aspectos culturais, passando pela ideia de igualdade a partir do respeito ao outro e do autorrespeito, acompanhados de afirmação da identidade e respeito à diferença. Axel Honneth, assim como Nancy Fraser, entendem que uma teoria social capaz de compreender a sociedade contemporânea passa necessariamente pela postulação do problema do reconhecimento como sua temática central (FRASER; HONNETH, 2003, p. 6). Fraser por sua vez, faz a distinção entre reconhecimento (de natureza identitária ou moral) e redistribuição,

incorporando a perspectiva material e econômica às lutas e conflitos sociais; as ações afirmativas não estariam restritas ao reconhecimento, que passa pela moral e o simbólico, mas deveria também incidir sobre a redistribuição de recursos materiais e de poder para combater formas diferentes de injustiças.

Axel Honneth (2003) é considerado atual representante ou terceira geração da tradição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, e tem sido importante na sociologia das relações de trabalho. De modo particular, no Brasil, tem-se feito presente também nas interpretações críticas da realidade educacional. A teoria do reconhecimento de Honneth tem como ponto de partida o conceito hegeliano de luta pelo reconhecimento, a partir de suas raízes na teoria dialética do senhor e do servo de Hegel. Ao fazer a interpretação da teoria de Habermas sobre a sociedade, destaca a necessidade de incluir a dimensão da intersubjetividade das relações sociais, utilizando como referência os estudos sobre experiência dos pragmatistas John Dewey e George Mead. A luta por reconhecimento poderia ser vista como uma forma de pressão dos sujeitos de direito na sociedade, sob a qual novas condições para a participação social vêm à tona permanentemente. Honneth (2003) distingue, a partir de diversas obras do jovem Hegel na sua fase de “Jena”, três esferas do reconhecimento: a do “amor”, a do “direito” e a da “eticidade”, nas quais os indivíduos interagem e se confirmam reciprocamente de forma intersubjetiva, pela afirmação ou pela negação.

Para complementar a filosofia dialética idealista de Hegel, Honneth passa a analisar a psicologia social materialista, voltada para a experiência social, de autores como George Mead e John Dewey, para chegar a três dimensões do reconhecimento como algo que se diferencia conforme se realize na rede dos afetos, na dos direitos ou na da solidariedade. Há certa hierarquia nessas três esferas, mas elas são interdependentes e complementares. De forma muito sintética<sup>17</sup>, a esfera dos afetos diz respeito às relações primárias entre as pessoas, desde a relação mãe e filho na primeira infância até relações interpessoais, familiares ou de amizade, espaço de construção da autoconfiança que será a base para as todas as relações sociais. A segunda esfera de reconhecimento seria a do direito, na qual as interações se dão no plano jurídico, entre sujeitos ao mesmo tempo portadores de direitos e de obrigações em face do outro, dos outros membros da coletividade. E a terceira esfera de reconhecimento seria a

---

17 Para análises mais detalhadas sobre a teoria da luta por reconhecimento, ver Honneth (2003), Albornoz (2011), Saavedra; Sobottka (2008), Ohlström et al (2011), Spinelli (2016).

da estima social ou *status* social, que permita que os indivíduos tenham referências positivas sobre suas características e capacidades concretas, fundamentadas em valores compartilhados pelos sujeitos envolvidos no plano das relações intersubjetivas ou sociais. Esta esfera tem relação com o conceito de distinção desenvolvido empiricamente também por Bourdieu na sociologia francesa e se relaciona com a ideia de posição no espaço social de diversas dimensões. Na universidade, as relações de reconhecimento são principalmente da esfera do *status* social, mas passam também pelos afetos e pelos direitos.

O Luta por Reconhecimento, portanto, não se refere apenas à identificação cognitiva de um indivíduo ou categoria social, ou da sua presença em determinado espaço ou organização social, mas a atribuição de um valor moral (positivo) a estes sujeitos ou grupos. O debate sobre crescimento da presença de pessoas negras, especialmente de mulheres negras, na educação superior tem a função de trazer à tona as evidências das conquistas políticas históricas dos movimentos sociais em defesa da diversidade e dos direitos de pessoas historicamente excluídas em espaços privilegiados, mas é insuficiente para a garantia de transformação social esperada a partir da universidade, quando invisibiliza a manutenção de hierarquias e espaços de privilégios. O debate sobre a pós-graduação e a docência ainda não tem sido encarado com a mesma intensidade que a graduação, e a revisão da Lei nº 12.711/2012 em 2022 está ameaçada pelo crescimento do discurso contrário às ações afirmativas nos últimos anos. Portanto, considero fundamental destacar as conquistas e debater os desafios que permanecem.

Na perspectiva da teoria da Luta por Reconhecimento, de Honneth, o reconhecimento diz respeito às relações intersubjetivas entre sujeitos, e se dá no encontro, nas relações sociais, tanto como autorreconhecimento (estima) quanto no reconhecimento pelo outro. A intersubjetividade nas interações sociais é o que permite a construção de identidade e se dá na esfera do amor, nas relações pessoais afetivas; na esfera jurídica-moral, nas relações de direito e autorrespeito; e na esfera da estima social, nas relações de solidariedade. Os conflitos sociais, entre eles as desigualdades, existiriam a partir da negação do reconhecimento nessas esferas sociais. A Luta por Reconhecimento, portanto, surge principalmente a partir da demanda de grupos sociais, que se consideram não alcançados pelas concepções de justiça universais, de terem as suas especificidades e suas diferenças de trajetórias culturais e sociais levadas em consideração. Não se refere apenas à identificação cognitiva de um indivíduo ou categoria social, mas a atribuição de um valor moral (positivo) a estes. Podemos expandir essa

interpretação de reconhecimento pelas conquistas de espaços simbolicamente valorizados dentro do sistema de educação superior, espaços de poder para transformar as estruturas desiguais e excludentes.

A partir da proposta de Nancy Fraser, trata-se de associar aspectos culturais, passando pela ideia de igualdade a partir do respeito ao outro e do autorrespeito, acompanhados de afirmação da identidade e respeito à diferença, com aspectos econômicos de redistribuição de ganhos do trabalho. Fraser faz a distinção entre reconhecimento (de natureza identitária ou moral) e redistribuição, incorporando a perspectiva material e econômica às lutas e conflitos sociais; as ações afirmativas não estariam restritas ao reconhecimento, mas deveria também incidir sobre a redistribuição para combater formas diferentes de injustiças. Considero relevante a inclusão na esfera da redistribuição do acesso a espaços de poder e a posições hierárquicas de destaque, simbolicamente valorizadas nas universidades, incluindo o poder de erguer a voz e ser ouvido. O sentido da redistribuição não estaria vinculado à perspectiva material ou econômica, mas pode ser traduzido em redistribuição de poder e em políticas sociais concretas – que a autora chama de “remédios” – que venham a solucionar as distorções – ou o “mal estar”.

Nancy Fraser trata da luta por reconhecimento como associada à luta pela redistribuição, considerando a importância da esfera cultural, mas deslocando sua elaboração teórica para a noção de *status* paritário e paridade de participação. Para a autora, o conceito de reconhecimento pode ser ampliado e tem mais potencial para a luta por justiça, que inclui o autorreconhecimento e o reconhecimento pelo outro, mas também a redistribuição socioeconômica. A desigualdade material está presente e é crescente no sistema/mundo capitalista – na renda, no acesso ao trabalho, na educação. Fraser propõe o desenvolvimento de “uma teoria crítica do reconhecimento, uma teoria que identifique e defenda apenas versões da política cultural da diferença que possa ser coerentemente combinada com a política social de igualdade” (FRASER, 2001).

A posição social dos atores nas relações de produção não depende necessariamente do reconhecimento intersubjetivo, mas é uma característica do capitalismo e deve ser analisada tanto na perspectiva cultural como na perspectiva econômica e material: “longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural estão normalmente imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente”. No entanto, quando se trata de desenvolver

políticas sociais, os “remédios” de reconhecimento ou de redistribuição aparentam ter efeitos e fins contraditórios.

A autora coloca uma possível contradição entre políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição, uma vez que as primeiras tendem a promover a diferenciação e as segundas tendem a minar isso. Tomando como exemplo as políticas sociais antirracistas. Nos Estados Unidos, as relações raciais tinham um padrão de relações violento, segregacionista e sancionado por regras precisas de filiação racial, vulgarmente conhecido como “Jim Crow”; apenas com os Movimentos pelos Direitos Humanos, de base liberal, passou-se a defender políticas antirracistas que fossem universalistas, promovendo a igualdade de todos “perante a lei”. Com o desmantelamento da segregação racial, passaram a ser evidentes mecanismos sociais mais complexos que garantiam a permanência de desigualdades e conflitos, apesar das mudanças institucionais. Segundo Guimarães (2009):

(...) a denúncia das desigualdades raciais, mascaradas em termos de classes sociais ou de *status*, passou a ser um item importante na pauta antirracista. Os racismos brasileiro e norte-americano, tornaram-se, portanto, muito mais parecidos entre si (GUIMARÃES, 2009, p.43).

As críticas ao debate entre Honneth e Fraser dizem respeito ao dualismo do debate sobre reconhecimento, redistribuição, ou ambos, como reprodução dos padrões duais ocidentais coloniais, que tendem a estimular uma polarização política e intelectual entre os defensores de cada uma das formas de realização da justiça. Fraser vê a interligação entre mecanismos econômicos e culturais na geração de injustiças sociais e desigualdades, mas não abre mão do dualismo, que compartimentaliza as estratégias de compreender e combater as desigualdades, mesmo que colocado em graus e matizes de combinação dos dois extremos. Ainda que existam especificidades em cada um dos mecanismos, as disparidades sociais por eles geradas não podem ser claramente distintas e apenas a associação de ambos levaria a uma visão mais ampla da sociedade e à realização da justiça, entendida por Fraser como paridade de participação (BRESSIANI, 2011). Mas Fraser se mantém no paradigma dualista e fragmentado ocidental, por um lado recorrendo ao par conceitual redistribuição e reconhecimento, e seguindo, ao analisar possíveis “remédios” (políticas), ainda que critique, assim como Honneth, o dualismo social de Habermas.

No caso do Brasil, o papel do movimento negro é fundamental, uma vez que tal movimento tinha a noção de autorreconhecimento como base para as reivindicações de

políticas sociais: não existe política que provoque mudança de *status* na condição do negro, se o negro não se reconhece como tal (como sujeito negro dominado). O movimento negro tem a função pedagógica de demonstrar a importância social e histórica do povo negro na constituição da sociedade brasileira e de estimular o autorreconhecimento dos sujeitos negros na construção da sua própria história (GOMES, 2017). Ainda que existissem leis abolicionistas e antirracistas, prevendo a igualdade de direitos entre todos os cidadãos, elas só começaram a ter alguma efetividade quando os negros começaram a se reconhecer como sujeitos sobre os quais agia o preconceito e a opressão. A democracia racial era apenas um mito e os dados da realidade demonstravam isso. Mais recentemente, grande parte das políticas de ações afirmativas, raciais e de outras vertentes, passaram a ser contestadas por irem de encontro a princípios liberais de universalidade de direitos e promoverem uma discriminação, ainda que “positiva”. Os critérios de acesso a educação superior, por exemplo, passaram a valorizar a “promoção da diversidade” em detrimento de identificação a determinado grupo social (racial, de gênero, classe social ou nacionalidade, por exemplo). No Brasil, o sistema de cotas raciais e de classe social, entre outros grupos, que determina a reserva de vagas em universidades públicas (2012) e no acesso a concursos públicos (2017), foi considerado constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em dois diferentes julgamentos, nos quais a corte considerou as informações históricas sobre desigualdades apresentadas como argumentos que fundamentam as ações afirmativas como um dever de reparação histórica decorrente da escravidão e de um racismo estrutural existente na sociedade brasileira.

Portanto, apesar de muitas vezes o racismo brasileiro ser analisado sob a perspectiva de debates políticos e conceituais norte-americanos, nosso sistema tem origem, características e desdobramentos bem diferentes.

Ainda assim, debates como o de Angela Davis (2016) e Lélia Gonzalez (2020) sobre a necessidade de se compreender as origens históricas na escravidão, assim como as conexões entre raça, classe e gênero têm sido fundamentais para a leitura das desigualdades e das possibilidades de ações no sentido de reduzi-las. A perspectiva das mulheres negras trouxe ao debate teórico uma complexidade que deve ser enfrentada, sob o risco de superficialidade e fragilidade na construção de políticas sociais afirmativas. Em sua obra *Mulheres, raça e classe*, de 1981, Davis já denunciava os “séculos de privação educacional” e “a ideologia

dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais” e o esforço conjunto de mulheres brancas e negras determinadas a eliminar as elevadas taxas de analfabetismo no Sul entre os milhões de ex-escravas e ex-escravos.

No Brasil, a taxa de analfabetismo era de 65,3% da população na vidade do século XX (6 milhões de pessoas em 1900) e de 13,6% na vidade do século XXI (16 milhões em 2000). Em 2019, 6,7% das pessoas de 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever, o que representava 11,3 milhões de pessoas, sendo que 74,8% eram pretas ou pardas. Por outro lado, 12,6% da população tinham nível superior completo em 2019, sendo que deste grupo apenas 1/3 (35,1%) eram pretas e pardas, segundo a PNAD Contínua do IBGE.

Os dados aqui apresentados e na sequência suscitam análises do perfil de estudantes de graduação e de pós-graduação, de titulados como mestres e doutores e de docentes com nível superior e que atuam na educação superior. As evidências fortalecem os argumentos de Fraser de que marcadores como sexo e raça/cor são modos ambivalentes de coletividade, que contêm tanto uma face político-econômica que os traz para o âmbito das políticas de redistribuição, mas também uma face cultural-valorativa, que os traz simultaneamente para o âmbito de políticas de reconhecimento, por serem resultado de um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. Concordando com autoras feministas que defendem as abordagens interseccionais de análise mais recentes, como Davis, Crenshaw e Collins, Fraser defende que reparar injustiças para tais grupos requer mudanças na economia política e na cultura. Para resolver o dilema da redistribuição/reconhecimento, são necessários, ao mesmo tempo, remédios afirmativos e remédios transformativos, que promovam a reestruturação profunda da produção e do reconhecimento, desestabilizando ou mesmo eliminando diferenciações entre grupos sociais marginalizados.

Além dos marcadores de sexo e cor ou raça, o território, ou as diferenças regionais são outro marcador relevante a ser considerado na compreensão das desigualdades. Guerreiro Ramos (MAIO, 2015) propõe, contrapondo-se à ideia de “democracia racial” disseminada pela missão da Unesco no Brasil em meados do século XX, a existência de manifestações do racismo brasileiro de diferentes formas em diferentes regiões; a questão racial não é uniforme no Brasil, tendo expressões diferenciadas nos diversos territórios, que se constituíram historicamente de formas diferentes. Em 1950, buscando contribuir de forma

crítica com o programa de estudos proposto pela Unesco no Brasil sobre relações raciais, Guerreiro Ramos privilegiou a experiência do ativismo negro e de uma sociologia de cunho eminentemente prático, “em mangas de camisa”, com clara definição de seus objetivos políticos. Ao considerar as dimensões histórica, cultural e prática das ciências sociais, seria preciso reconhecer que o instrumental pretensamente universal da sociologia deveria ser adaptado às diferentes configurações de países onde ela se organizava, levando em conta a diversidade cultural e os diferentes problemas de cada nação ou de cada território (MAIO, 2015). O território é, portanto, uma dimensão relevante para a compreensão das desigualdades.

À medida que exploramos a estratificação vertical do sistema de educação superior – partindo do perfil de estudantes de graduação e de pós-graduação, para o de titulados como mestres e doutores e de docentes da educação superior isso fica claro. Há diferenças significativas e que permanecem ao longo do tempo nos resultados para as diferentes regiões do país. Com base no cruzamento de informações quantitativas, farei o exercício de interseccionar, dentro das limitações existentes no uso dessas informações e dados secundários, elementos relativos à cor ou raça, sexo, classe e território, com o objetivo de contribuir para a compreensão das mudanças complexas e permanências recentes da educação superior brasileira.

No próximo capítulo serão analisadas as transformações nos últimos 40 anos de perfil dos estudantes universitários da graduação, grupo que tem sido objeto de grande número de pesquisas sobre o impacto das cotas de ingresso na educação superior pública. Ainda que as ações afirmativas sejam mais amplas, é esse grupo que tem gerado afirmações otimistas sobre a possibilidade de se atingir uma “igualdade racial” na educação superior brasileira<sup>18</sup>. Esse tipo de análise comprova a importância das conquistas em termos de redução das desigualdades no ingresso na educação superior nas últimas décadas, que veremos a seguir são significativas e expressivas e têm comprovadamente reduzido distâncias e ausências históricas.

A partir de dados secundários, parto da abordagem clássica de desigualdades raciais e

---

18 Ver reportagem do jornal Folha de São Paulo intitulada “Brasil pode atingir equilíbrio racial no ensino superior na próxima década”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/06/brasil-pode-atingir-equilibrio-racial-no-ensino-superior-na-proxima-decada.shtml> Acesso em: 28 jun.2021.



de gênero, e trago como contribuição para o giro analítico deste paradigma duas perspectivas: primeiro, a abordagem consolidada por feministas negras de interseccionalidade; e segundo, a perspectiva decolonial, na defesa da decolonialidade do saber e da proposta de uma pluriversidade. Tratando dos estudantes de graduação, farei a defesa da manutenção e mesmo expansão das políticas existentes, especialmente a Lei nº 12.711/2012, que está em vias de entrar em processo de avaliação e revisão em 2022, e da necessidade de um olhar mais apurado sobre a permanência e a conclusão da graduação. O perfil dos estudantes mudou, com veremos no capítulo a seguir, e há um caminho ainda a ser trilhado na efetiva transformação na pós-graduação e na docência, temas desenvolvidos nos demais capítulos, para ampliar a presença e representatividade de pessoas negras, especialmente mulheres negras, nos espaços de poder, nas suas mais elevadas posições hierárquicas, aumentando a força dos atores em direção à transformação de um sistema tradicional e rígido, ainda inacessível para grande parte dos brasileiros.

## Capítulo 2. A democratização desigual: estudantes universitários

No ano de defesa desta tese, um dos jornais de maior circulação no país trouxe como manchete uma constatação animadora: “Brasil pode atingir equilíbrio racial no ensino superior na próxima década”.<sup>19</sup> Essa boa nova teve como fundamento um indicador que aponta a distância, nas 27 unidades da federação, entre a proporção de pessoas negras com 30 anos ou mais e nível superior concluído e sua proporção no total da população residente<sup>20</sup>. Certamente é uma notícia a ser celebrada, ainda que seja condicionada à manutenção do ritmo de aumento na inclusão racial visto nos últimos anos. Mesmo utilizando métodos clássicos de mensuração das desigualdades, como a análise das dimensões educação, renda e saúde, a perspectiva racial entrou na construção da metodologia com destaque, inclusive especificando o acesso à educação superior. É interessante notar que a perspectiva interseccional, pelo menos no que diz respeito a classe, cor ou raça e território, está presente na construção metodológica do indicador da reportagem.

Ao pensar sociologicamente o fenômeno do crescimento do ensino superior brasileiro, Edilza Sotero (2013) faz referência a escritos sobre a educação de Pierre Bourdieu e colaboradores, que analisaram o fenômeno na França dos anos 1960. Mesmo com o ingresso dos grupos chamados de *novas clientelas* no ensino superior, as estruturas desiguais de diferenciação permanecem, fenômeno que a autora chamou de hierarquização do ensino superior, ao qual farei referência de forma recorrente ao analisar a graduação, a pós-graduação e a docência. A hierarquização se dá pela origem dos estudantes, mas também nas áreas de conhecimento, nas redes pública e privada, e por mecanismos de diferenciação interna do sistema de educação superior, tais como a permanência e continuação da carreira acadêmica. Com a expansão ou massificação do acesso ao sistema – a graduação – a diferenciação interna conduz à manutenção de privilégios, pois:

“as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuam sendo exclusivas como foram no passado” (Bourdieu e Champagne, 1998, p. 223). Para os autores, as desigualdades em um sistema de ensino aberto a todos não tendem a diminuir: ao contrário, o sistema de ensino tem a façanha de reunir aparências da “democratização” com a realidade de

---

19 Ver nota de anterior.

20 O índice trata das dimensões educação (ensino superior completo), renda (presença no topo da distribuição de renda) e saúde (posição na pirâmide etária); para saber mais: <https://arte.folha.uol.com.br/cotidiano/ifer-indice-folha-de-equilibrio-racial/> Acesso em: 28 jun.2021.

reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (op. Cit.) (SOTERO, 2013, p.43, destaque da autora).

Neste capítulo tratarei da porta de entrada ao sistema de educação superior – a graduação – e de como a mudança de perfil dos estudantes universitários tem sido uma conquista histórica que pode ser a semente de transformações mais estruturais na sociedade brasileira. Considero que a crescente força do debate sobre desigualdades raciais está relacionada com essa maior presença de jovens negros na academia, que dificilmente serão silenciados em suas reivindicações por representatividade simbólica, material e epistêmica no futuro próximo. Como Carlos Hasenbalg compreendeu na sua trajetória de pesquisa<sup>21</sup>, tratar “equilíbrio educacional” na educação superior restrito à graduação e sem incluir gênero na análise é insuficiente para a compreensão das desigualdades; assim como deixar de lado as posições de poder mais elevadas – a pós-graduação e a docência, que serão analisadas nos capítulos seguintes da tese. Talvez atingir um “equilíbrio racial”, sobretudo sabendo que corremos o risco de perda de direitos e conquistas que levaram à comemoração enunciada na reportagem citada, seja um horizonte ainda distante, mas a defesa desse projeto é o que fundamenta essa pesquisa.

O sistema de Educação Superior no Brasil é relativamente recente, e para sua implantação foi necessário trazer professores e pesquisadores e adotar o modelo de organização já experimentados em outros países, destacadamente da Europa do final do século XIX. O objetivo principal era acolher uma elite econômica, no primeiro momento, na formação cultural e profissional de seus herdeiros como bachareis, médicos ou profissionais liberais e quadros para a burocracia estatal. A obtenção de um diploma de nível superior significava a formação de “aprendizes do poder”, que exerceriam papéis de lideranças políticas na incipiente burguesia brasileira. A adaptação do modelo europeu à realidade brasileira provocou questionamentos sobre seus limites e idiossincrasias, e foram questionadas as relações entre bacharelismo, liberalismo e autoritarismo na formação social do Brasil.<sup>22</sup>

---

21 Sua aproximação do feminismo negro de Lélia Gonzalez sinaliza essa constatação do autor, assim como sua resposta às críticas sobre as limitações do paradigma das desigualdades raciais em sua produção acadêmica.

22 Sobre este debate, ver ADORNO (2019) e FERNANDES (1976).

Senkevicks (2021) chama a atenção da desigualdade abissal que marcou o sistema de educação superior até meados dos anos 1990, um sistema de elite, no qual a oferta de ensino superior era tão diminuta que beneficiava apenas as populações mais privilegiadas, com três em cada quatro jovens que acessavam a educação superior pertencentes ao segmento mais rico da sociedade, e quase que exclusivamente branco. O autor indica como uma das consequências dessa desigualdade o que chama de “silêncio racial” (SENKEVICKS, 2018), que existe tanto nas temáticas e conteúdos dos currículos, e também na identificação da presença de pessoas pretas e pardas nas universidades, com elevados subregistros nas bases de dados acadêmicas sobre estudantes, docentes e pessoal técnico administrativo. Ainda que tenham sido empreendidos esforços nas últimas décadas para institucionalizar ações que visem à superação das desigualdades raciais nas universidades, ainda há resistência institucional em implementar e acompanhar a execução de políticas de ação afirmativa, ou mesmo incluir o quesito cor/raça em formulários de coleta de dados em todos os níveis de ensino público e privado, o que favorece a manutenção das hierarquias pela falta de evidências para estudos que se aprofundem sobre a temática racial.

A universidade chegou a ser definida por Immanuel Wallerstein (2006) como “uma instituição moribunda desde o século XVI, por ter estado estreitamente unida à igreja antes deste período”, mas reviveu ao final do século XVIII e começo do XIX como principal instituição para a criação do conhecimento. A formação profissional de médicos era mais técnica e aplicada; os chamados “cientistas naturais” não dependiam tanto das universidades por terem a capacidade de obter apoio social e político com base nas suas promessas de “produzir resultados práticos de utilidade imediata”, argumento até hoje utilizado para defender a superioridade hierárquica dentro dos campos de conhecimento. Por sua vez, na faculdade de filosofia (e em menor medida, na faculdade de direito) foram construídas as modernas estruturas de conhecimento e suas múltiplas disciplinas, que dependiam mais das academias reais para continuar seus trabalhos. As universidades foram criadas, portanto, como estruturas institucionais desenhadas tanto para produzir conhecimento como para reproduzir os produtores de conhecimento (WALLERSTEIN, 2006, p.19).

Rosana Heringer (2018) destacou a desigualdade “inaceitável” na educação superior, gritante no início dos anos 2000:

Em 2001, o IBGE divulgou dados sobre o acesso ao ensino superior no Brasil, mostrando que apenas 2,2% dos jovens pretos e 3,6% dos jovens pardos frequentavam universidades e faculdades. Estes dados confirmavam uma informação que já era conhecida pela sociedade brasileira, principalmente por aqueles que frequentavam o ambiente universitário: o sistema de ensino superior no país era majoritariamente branco, elitizado, com a maior parte dos seus estudantes vindo de escolas particulares (HERINGER, 2018, p.15).

Os debates sobre a necessidade de mudança nesse quadro perpassou tanto argumentos relacionados à justiça e à equidade social, como a sua importância para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. O movimento negro liderou críticas ao sistema público de educação superior, que apesar de ser de qualidade reconhecida internacionalmente, permaneci seletivo e excludente. A expansão do ensino superior a partir do início dos anos 2000 ganhou destaque no debate público justamente por afetar essas instituições mais seletivas. A mudança no perfil dos estudantes universitários foi alvo de resistências, sobretudo nos primeiros anos de sua implantação, e podem voltar a ser objeto de debates politicamente acirrados em 2022, quando se prevê a avaliação e provável alteração da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

Maria Lígia Barbosa (2015), ao coordenar estudos sobre a expansão, diversificação e democratização do ensino superior no Brasil afirma que este nível de escolarização tem, basicamente, duas funções: “profissionais para o mercado de trabalho (reproduzir conhecimento) e lidar com a questão do conhecimento (produzir conhecimento e formar pessoas para produzir esse conhecimento)”. Ao tratar de forma funcionalista o papel da educação superior de forma genérica, sem levar em conta as especificidades da realidade brasileira por exemplo, este tipo de abordagem não consegue dar conta das desigualdades que são reproduzidas nas instituições de ensino superior, nas suas hierarquias rígidas e relações de poder internas, homogeneizando o sistema como se fora igual dentro do Brasil ou mesmo comparável entre diferentes países, com modelos muito diferentes e sociedades bem menos desiguais que a nossa. Neste sentido, a autora reconhece que as desigualdades sociais devem ser relacionadas à pesquisa sobre acesso diferenciado ao ensino superior, assim como às questões relativas à permanência e ao sucesso.

François Dubet (2014a; 2014b; 2015) destaca a complexidade das relações sociais na educação superior e analisa o chamado processo de “democratização”, questionando as

diferenças existentes entre diferentes modelos de democratização no mundo, fundamentados em diferentes concepções de igualdade de oportunidades. No entanto, o que o autor chama de “massificação”, ou mesmo “democratização”, está muito longe do que as evidências aqui apresentadas retratam. Ainda que as instituições da educação superior tenham “aberto suas portas a alunos provenientes de classes sociais mais modestas”, cerca de 50% dos jovens europeus na faixa etária adequada a este nível de escolarização frequentam a educação superior, enquanto no Brasil, após mais de uma década de políticas sociais inclusivas, não chegamos aos 20%. Isso em média nacional. Veremos aqui que as desigualdades regionais, raciais e de gênero são relevantes para compreender o longo percurso que ainda temos pela frente.

Edilza Sotero (2013), tratando das transformações no acesso ao Ensino Superior Brasileiro e algumas implicações para os diferentes grupos de cor ou raça e sexo, demonstrou que a expansão do ensino superior a partir dos anos 1990 não teve grandes impactos na desigualdade no acesso até aquele ano, 2013, logo após a publicação da Lei nº 12.711/2012. Embora o número de pessoas negras nesse nível de ensino tenha aumentado de forma mais acelerada que o de brancos, o ponto de partida de homens e mulheres negras era muito baixo.

A porcentagem de jovens brancas no ensino superior passou de 9,9% em 1995 para 23,8% em 2009. No caso de jovens negras, a proporção passou de 2,37% para 9,91%. Como veremos neste capítulo, as desigualdades caíram mais rapidamente no final dos anos 2000 e nos anos 2010, o que podemos considerar um diferencial de impacto da implementação das ações afirmativas após uma década.

Nos anos 1990 e início dos 2000, o aumento da oferta no nível superior se deu a partir do crescimento da rede federal e, principalmente, da rede privada. Desde 2002, começaram a ganhar força iniciativas de ação afirmativa, basicamente em universidades públicas estaduais, com a implementação de cotas ou bônus para estudantes oriundos de escolas públicas e negros e indígenas. Para a autora, o crescimento da participação de mulheres negras no ingresso ao ensino superior “atesta a efetividade e a necessidade de continuação destas medidas, visando à contínua diminuição, e até a superação, das desigualdades no acesso e na permanência no ensino superior” (SOTERO, 2013, p.49). Mas a autora chama a atenção para a necessidade de problematizar a forma como se dá a entrada, em que instituições e cursos, ou seja, a hierarquização e a segmentação internas ao sistema.

Com o crescimento do ingresso de grupos subalternizados ou das *novas clientelas*, a hierarquização intensifica-se e fica mais evidente o *status* de determinados estabelecimentos e áreas do conhecimento da educação superior, que são mais ou menos valorizados, e as posições de poder que se mantêm como privilégios de determinados grupos. No caso brasileiro, uma das formas que essa diferença se dá é na divisão entre instituições públicas e particulares. As primeiras são na maioria universidades, com maior estrutura e autonomia, enquanto as faculdades e centros universitários se concentram no setor privado. Uma segunda hierarquização ocorre na regionalização de recursos e financiamento no território nacional. Também na manutenção quase inalterada em décadas da proporção de pessoas brancas como titulados (mestres e doutores) e docentes.

No caso das carreiras universitárias, a distribuição desigual de mulheres e homens, brancos e negros têm determinantes sociais históricos e relacionados com a divisão social e sexual do trabalho, que atribuem simbolicamente lugares que “podem ou não podem” ser ocupados pelos diferentes grupos, o que veremos adiante ao tratar das áreas do conhecimento e do perfil dos estudantes e docentes em cada uma delas.

## **2.1 Panorama histórico do Ensino Superior no Brasil**

Boaventura (2009 *apud* SILVA, 2019) considera que o desenvolvimento tardio das universidades no Brasil tem relação com o temor da metrópole de revoltas, mas não pode se limitar tanto. Segundo o autor, Portugal não tinha uma cultura de ensino superior desenvolvida: enquanto a Espanha contava com oito universidades já no século XVI, Portugal tinha apenas uma: a Universidade de Coimbra. Pela falta de disponibilidade de mão de obra qualificada para enviar as colônias, Portugal preferia dar bolsas aos estudantes brasileiros, para estes estudarem na metrópole, principalmente na Universidade de Coimbra. O autor segue na sua problematização ao afirmar que é preciso uma investigação, para confirmar se com relação ao conteúdo, os Colégios Jesuítas, na Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro, Olinda e Pará se equiparavam ou não as universidades hispânicas. Mesmo após a independência, a tentativa de crescimento das universidades no Brasil foi barrada pelo imperador, que mantinha um forte controle estatal das instituições. Apenas na Primeira República, houve a criação das primeiras Universidades brasileiras, por meio da junção das Faculdades que já haviam sido

criadas em período anterior. Inicialmente o número de estudantes não ultrapassava 3.000, mas no final da chamada República Velha, o conjunto de estudantes já alcançava número de 20 mil.

As primeiras universidades no Brasil surgiram em meados da década de 1930, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou após a independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808<sup>23</sup> - quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias.<sup>24</sup>

A importância da Educação Superior não está apenas na formação das elites econômicas e políticas do país, mas sobretudo no elemento multiplicador deste nível de escolarização. A formação de professores em Educação Superior pode trazer melhorias na qualidade da Educação Básica, assim como ganhos de produtividade para o mercado de trabalho. Por conta disso, ter um diploma é considerado um símbolo de mobilidade social, não apenas por aumentar a probabilidade de obtenção de melhores rendimentos, mas também pela redução das desigualdades de oportunidades, reduzindo distâncias entre diferentes grupos da sociedade.

Nos anos 1930, destacam-se as criações da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que teve uma existência efêmera quando o governo federal resolveu dissolvê-la, integrando-a à Universidade do Rio de Janeiro. A primeira universidade católica, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) foi criada em 1940. Em 1946, Universidade Federal da Bahia começou o processo de integração de Artes, Letras, Humanidades e Ciências, chegando em 1950 como Universidade que integrava escolas isoladas e outros cursos. Entre 1946 e 1960 foram criadas dezoito Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e dez IES privadas. No ano de 1960 a

---

23 Em 1808, com a transmigração da corte portuguesa, o Brasil se eleva à condição de Reino. Nesse ano são criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos mais tarde, em 1810, é fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ. Em 1814, é criado o curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura e Escultura (SAMPAIO, 1991).

24 Falarei um pouco mais sobre a hierarquização de áreas do conhecimento ao final deste capítulo e no capítulo dedicado aos professores.



matrícula era de 93 mil estudantes, dos quais mais da metade eram absorvidos pelo setor público (SAMPAIO, 1991; NEVES; MARTINS, 2016).

Após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil passou por programas de implantação da indústria e substituição de importações, e desde o período de Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961, o discurso era o de fomentar o crescimento econômico a um ritmo acelerado. Essa tendência se aprofundou ao longo nos anos de 1960, e ficou clara a necessidade de profissionais com formação universitária para enfrentar o processo de desenvolvimento econômico. O país passou por um processo de indução da industrialização, acompanhado de rápida urbanização e crescimento demográfico. Em meados da década de 1960, o governo federal acelerou a construção de uma rede de universidades federais, públicas e gratuitas, abarcando praticamente todos os estados da Federação. Em função desta política, em 1965 o número de matrículas cresceu, atingindo cerca de 352 mil estudantes. Destes, 56% encontravam-se no setor público (DURHAM, 2003 *apud* NEVES; MARTINS, 2016).

“Em 1964 ocorreu o Golpe Militar no Brasil, que instaurou um regime de ditadura que perdurou até 1985. Durante os sucessivos governos militares, deu-se início a um projeto desenvolvimentista autoritário, com um processo amplo de internacionalização da economia. Apesar da relativa expansão do sistema de ensino superior público, ele mostrava-se incapaz de aumentar suas matrículas, fenômeno este que mobilizou intensamente as organizações estudantis, visando à sua ampliação. O aumento da demanda por ensino superior, neste período, foi provocado pelos setores médios urbanos, que passaram a disputar a promoção nas burocracias públicas e privadas por meio do investimento maciço na escolarização e na obtenção de um diploma de ensino superior (Cunha, 1975; Durham, 2003). Ao mesmo tempo, o movimento estudantil criticava o funcionamento do ensino superior, destacadamente a ausência da realização de pesquisa no interior das universidades. Foi neste contexto que os governos militares introduziram reformas educacionais no ensino superior, com o objetivo de ajustá-lo às necessidades do desenvolvimentismo brasileiro” (NEVES; MARTINS, 2016).

No debate sobre qual modelo de universidade atenderia melhor as necessidades de formação de profissionais e de construção de conhecimento no Brasil, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes foram autores atuantes e produziram documentos que até hoje inspiram pela sua atualidade. Darcy Ribeiro, em *La Universidad necesaria* (1967), discute a precariedade do sistema de educação superior na região da América Latina, relacionada com a condição de nações neocoloniais dos países que dela fazem parte. Seu trabalho inspirou a criação da Universidade de Brasília e de universidades em outros países da América Latina, como na Argentina e no Uruguai. Defendeu a mudança dos marcos estruturais e institucionais que se oporiam ao seu desenvolvimento, sem copiar modelos de países “mais adiantados”,

mas repensando o contexto brasileiro a partir de remodelações intencionais e planejadas. Segundo Ribeiro, a colonização cultural da universidade brasileira se dava por meio da ação de fundações, banqueiros e governos “estrangeiros”, que orientam a pesquisa via patrocínio e financiamento.<sup>25</sup> Submetendo-se ao argumento da defesa da internacionalização e de uma postura cosmopolita, os intelectuais brasileiros relevavam a segundo plano a integração regional na América Latina e os interesses nacionais.

Por este motivo a formulação teórica da reforma nos anos 1960 seria tão indispensável como foi a Reforma Universitária de Córdoba de 1918, para enfrentar a ameaça da colonização cultural e prever riscos de crescimento “espontâneo e anárquico”, que o autor descreve com projeções de crescimento até os anos 2000 que se mostraram realistas. Os princípios da Reforma de Córdoba de 1918 chegam no Brasil tardiamente, com menor intensidade que a luta estudantil ocorrida na Argentina, que defendia a autonomia universitária, a liberdade de cátedra e a democratização da universidade. Democratização no sentido mais amplo que o acesso, mas principalmente na distribuição de poder dentro do sistema de educação superior. Ou seja, a gestão acadêmica deveria ser realizada não só pelos professores, mas também pelo corpo técnico e pelo corpo estudantil, este último entendido não como “passageiro” ou “clientela”, mas como motivo mesmo da existência da instituição. Porém, a primeira universidade pública federal no Brasil só chega na década de 1920, quando foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro, da fusão de três escolas criadas depois da vinda da família real portuguesa, em 1808: a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, da área de engenharia, a Faculdade Nacional de Medicina e a Faculdade Nacional de Direito. Na década seguinte, se somaram a Escola Nacional de Belas Artes e a Faculdade Nacional de Filosofia, sob o nome de Universidade do Brasil. Portanto, posterior ao movimento latinoamericano da Reforma de Córdoba do início do século XX.

A Reforma Universitária culminou na promulgação da Lei nº 5.540, de 1968. E outro cientista social que acompanhou de perto as discussões foi Florestan Fernandes, que escreveu o ensaio “A universidade brasileira: reforma ou revolução?” (2020[1975]), se posicionando contra o teor da lei enquanto resposta das forças conservadoras à demanda por uma ampla reforma do sistema de ensino superior brasileiro – demanda anterior ao golpe de 1964 e que transcendia o espaço estudantil e acadêmico. Como Darcy Ribeiro, Florestan

---

25 Voltarei a abordar resumidamente a proposta de Darcy Ribeiro no capítulo final da tese.

Fernandes também foi um defensor da autonomia universitária – tema fundamental em tempos de regime militar autoritário e centralizador. Mas diferente de Ribeiro, que utilizou com destaque o argumento da eficácia e da modernidade tecnológica para formação de trabalhadores eficientes que impulsionassem o desenvolvimento nacional, Fernandes acentuou o papel transformador da universidade em seu sentido “civilizatório”, seu potencial para mudar a sociedade brasileira. Ribeiro defendeu como função da universidade não apenas a pesquisa científica, mas também a criatividade e a difusão cultural; seu modelo de universidade teria um papel central no desenvolvimento da América Latina a “sociedades que alcançaram determinado nível de civilização e se estratificaram em classes sociais” (RIBEIRO, 1967, p. 16).

A Reforma criou elementos de profissionalização da academia, institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e incrementou uma política de formação de recursos humanos com vistas à criação do potencial científico-tecnológico nacional. Até então o modelo de Ensino Superior era fundado em faculdades isoladas e profissionalizantes, cátedras vitalícias e na ausência de pesquisa nas universidades existentes.

Segundo Sampaio (1991), a reforma promulgada pelo Governo Federal em 1968 correspondia a uma versão conservadora do projeto proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, que incorporava muitas das novas ideias do movimento docente e estudantil. Trazia também propostas do movimento pela Escola Nova, ocorrido na década de 1930, cujo grande expoente foi Anísio Teixeira. Foi conservadora e, por isso mesmo, extensa e profunda. Entre outras medidas, ela:

- 1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa.
- 2) Implantou o sistema de institutos básicos.
- 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante.
- 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade.
- 5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo.

Se por um lado esta reforma definiu a universidade como o modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior, tendo por função o ensino, a pesquisa e a extensão, assim como estabelecida a opção de tempo integral para o contrato dos professores e a necessidade de obtenção de títulos de mestre e de doutor pelos docentes como condição para progressão na carreira acadêmica (FÁVERO, 2006; NEVES, 2002, *apud* NEVES; MARTINS, 2016), por outro ela foi construída no contexto conservador do regime autoritário que estava no poder, esvaziando seu conteúdo inovador e democrático.

Florestan Fernandes (2020[1975]) considerou que a Reforma de 1968 consolidou o caráter elitista da Universidade brasileira, valorizando a formação em profissões liberais e vinculando suas funções culturais à consolidação da ordem existente.

O novo modelo foi implantado, a partir de 1969, sob um regime político extremamente autoritário, que mantinha as universidades sob intensa suspeita e vigilância policial; as antigas escolas profissionais resistiram com sucesso à sua dissolução em institutos e departamentos; e havia, no fundo, uma contradição insolúvel entre os ideais de democratização e participação estudantil das universidades e o modelo de universidade de elite que havia sido copiado das ‘research universities’ norte americanas, e implantado, por um ato legal, para todo o país (SAMPAIO, 1991, p.16).

Ficaram para trás alguns dos principais elementos defendidos por Florestan Fernandes (2020[1975]), tais como a democratização da universidade no sentido mais amplo, por meio da garantia de participação institucionalizada do corpo estudantil, a defesa e priorização da universidade pública e gratuita, o fortalecimento da pesquisa e da extensão universitária, esta última como espaço de cumprimento do que Florestan chamou de “função social da universidade”. Não se tratava apenas de prestar serviços à sociedade por meio de hospitais universitários ou na formação de professores para a educação básica – atuações que cresceram após a reforma – mas de realizar trocas de saberes entre universidade e sociedade civil organizada. A universidade pública defendida por Florestan Fernandes teria a importante função social de superar o subdesenvolvimento, a dependência cultural e a heteronomia cultural, nos termos do autor, que têm clara relação com o debate atual da descolonização do conhecimento. Deveria ser uma universidade socialmente referenciada, o que não ficou tão explícito na Reforma de 1968. A conformação tardia e conservadora da universidade brasileira em relação ao processo ocorrido na América Latina teria, segundo Florestan Fernandes, relação direta com a revolução burguesa dependente que ocorreu no Brasil, portanto, a ideia

de autonomia, função social e democratização da universidade não tiveram eco nas elites brasileiras.

As diretrizes estabelecidas pela Reforma de 1968 esbarraram na capacidade e na decisão política sobre os investimentos públicos voltados para o Ensino Superior nos anos seguintes. Profissionalizar as carreiras docentes e técnico-administrativas, financiar instituições multifuncionais que associavam ensino, pesquisa e extensão exigia investimentos razoáveis, de preferência em curto espaço de tempo, uma vez que a demanda por novas vagas continuava a crescer. Ainda que tenha mantido no âmbito federal e estadual o princípio de universidades públicas e gratuitas, o número de vagas permaneceu limitado e o acesso cada vez mais concorrido.

O poder público (Ministério da Educação – MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE) responderam à pressão por mais vagas contrariando a orientação da reforma universitária, com a permissão para a multiplicação dos estabelecimentos isolados e integrados, oferecidos pela iniciativa privada. A demanda, como mostram as análises da época, foi atendida com a oferta do setor privado, até porque ela apresentava razoável poder aquisitivo (Cunha, 1975; 1988). Em contraposição, isto permitiu manter contidos os investimentos públicos, evitando a massificação do ensino de graduação nos estabelecimentos públicos e diminuindo as tensões políticas (Neves, 2009) (NEVES; MARTINS, 2016).

Dos anos 1940 aos 1960, houve crescimento lento das matrículas no sistema de Ensino Superior, atingindo pouco mais de 97 mil matrículas em 1960, mas mantendo cerca de 44% na rede privada. A universidade era prioritariamente pública. Nos vinte anos seguintes, a importância da Educação Superior cresce no projeto de industrialização do Brasil e, depois da Reforma de 1968, a participação da rede privada sai do patamar de 44% e cresce até 63% em 1980.

Desde os anos 1980 até o final dos anos 1990, o crescimento do número de instituições de ensino superior foi lento no Brasil, chegando a 973 instituições em 1998, sendo que apenas 153 eram universidades (16%), entre as quais 76 eram privadas (50%). Mais da metade das instituições do sistema de ensino superior brasileiro (61%) eram estabelecimentos isolados da rede privada (595 unidades). De acordo com Sotero (2013):

Para entender melhor a proposição formulada, é preciso atentar para a diferença de atribuições entre os tipos de instituições que devem compor o ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, define o que são universidades, centros universitários e faculdades tal como apresentado a seguir.

- 1) As universidades são instituições que gozam de autonomia plena, não precisam de autorização do Ministério da Educação (MEC) para criar ou fechar cursos e sedes, gerir as vagas oferecidas e expedir diplomas. As universidades devem obrigatoriamente ter indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também precisam ter 70% do corpo docente formado por professores estáveis e oferecer cursos em, pelo menos, cinco áreas do conhecimento.
- 2) Os centros universitários, instituídos a partir da LDB, possuem certa autonomia e também precisam ter 70% de professores estáveis. Entretanto, ficam desobrigados de realizar pesquisa e oferecer pós-graduação stricto sensu.
- 3) As faculdades têm autonomia restrita, precisando da autorização do MEC para registrar diplomas e abrir novos cursos. Não são obrigadas a ter professores estáveis numa porcentagem de 70% e só podem oferecer cursos de graduação (SOTERO, 2013, p.37-38).

Com base em recente estudo divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>26</sup> sobre a pesquisa científica no Brasil entre 2011 e 2016, praticamente só há produção de pesquisa científica em universidades públicas, há pouco impacto internacional na produção científica brasileira e, no que diz respeito ao investimento privado em pesquisa científica, apenas Petrobras e indústrias farmacêuticas realizam investimento relevante nessa área no país. De vinte universidades destacadas no estudo, 19 eram federais e uma estadual (ou seja, todas públicas); 16 delas estavam localizadas nas regiões Sudeste e Sul do país, uma em Brasília (UnB) e apenas três no Nordeste (as federais de Pernambuco, Ceará e Bahia).

Essa estrutura de poucas instituições de ensino superior públicas e de grande concentração regional e da produção intelectual em poucas universidades públicas federais permeia o debate sobre o perfil das universidades brasileiras como sendo “universidades operacionais”. Marilena Chauí (1999; 2018) descreve a “universidade operacional” como sendo aquela que é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual. Nessa universidade operacional não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Esse modelo já é dominante nas universidades mais destacadas no país; tendo em conta o sistema

---

26 Clarivate Analytics (2018). Research in Brazil: a report for Capes. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso em: 25 mar.2018.

dominado por instituições privadas, a formação resultante desse modelo leva a uma sociedade voltada para a criação de mão de obra flexível para o mercado de trabalho, com espaços restritos de pensamento crítico.

Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universalidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. (...) Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 1999, p.7).

O efeito multiplicador desse modelo se espalha pelas áreas da sociedade onde atuam os profissionais formados pela universidade operacional, com a perpetuação de hierarquias excludentes e elitizadas, relações competitivas nas empresas e nas universidades submetidas à mesma lógica empresarial. Os conteúdos e os padrões de excelência acadêmica são reproduzidos no Brasil sem espaço para o diálogo crítico de saberes dominantes – dos Estados Unidos e Europeus – com os saberes sobre a realidade social e econômica locais e muito menos os saberes mais tradicionais.

A mudança desse modelo de instituição se dá na forma de mudança estrutural da esfera pública<sup>27</sup>, que acontece apenas no âmbito de tensões entre Estado e sociedade, ou seja, as transformações na estrutura da universidade, enquanto instituição pública, dificilmente partirão de dentro de sua própria estrutura, mas de tensões da sociedade e demandas de grupos sociais organizados. Segundo Habermas (2014), uma vez que as atividades que eram designadas para a formação social e vinham de instituições públicas passam a ser promovidas por organizações cuja atividade não é pública, a mudança estrutural dependerá da mobilização de um público de pessoas privadas pensantes que assumam funções críticas. Na modernidade, constitui-se uma esfera pública e tornam-se factíveis as trocas democráticas, não apenas individuais mas por meio de um grande número de novos movimentos sociais, que seriam os novos pilares de sustentação do projeto esclarecedor e de mudança estrutural na própria forma de construir conhecimento. No caso da universidade, ao manter uma estrutura tradicional e pouco permeável às mudanças da “modernidade”, a função de formação social e crítica do conhecimento teria deixado de ser prioridade da academia, e caberia aos atores sociais críticos

---

27 Sobre esse conceito de esfera pública, ver HABERMAS (2014).

organizados em torno de reivindicações de seus grupos a pressão pela mudança, ou mesmo qualquer possibilidade concreta de mudança.

Florestan Fernandes criticou duramente o processo de Reforma Universitária de 1968. Um dos pontos levantados foi a constituição de uma comissão MEC-USAid, ou seja, Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development* representava para o autor um “conluio do espírito conservador com o controle imperialista de nossa vida cultural” e a intensificação da tutela externa, que visava a impedir qualquer atividade contestatória e inovadora. A universidade foi, para o autor, “esterilizada politicamente” com “a colaboração de professores e estudantes adeptos da contrarrevolução e do regime ditatorial”. Naquele período, a universidade teria se convertido na “universidade do silêncio”.

“Os elementos rebeldes ou independentes, que se identificavam com as antigas bandeiras de luta, ficaram amplamente marginalizados e em uma situação comparativamente pior que a dos companheiros ‘punidos’ e expulsos do convívio universitário. O que explica por que não surgiu uma universidade de resistência e porque só agora volta à tona a questão cultural e política da reconstrução da universidade” (FERNANDES, 1979c, p. VIII *apud* OLIVEIRA, 2010a, p.66).

Apesar de reconsiderar, em textos posteriores, grande parte de suas reflexões deste período como fruto de uma situação histórica que não iria se repetir, Florestan continuou acreditando que elas eram uma contribuição para o estudo da escola superior tradicional, que ele chamou de “universidade conglomerada” e da passagem necessária a uma universidade nova – que ele descreve como uma “universidade multifuncional e integrada” – que respondesse à realidade histórica contemporânea, voltada para conquistas na ciência e na tecnologia científica, mas que sobretudo contribuísse para a consolidação da democracia como concepção de mundo e estilo de vida. Tais reflexões me parecem muito atuais em face das recentes ameaças à autonomia universitária e à própria existência de um Ensino Superior democrático, gratuito, público e comprometido com o pensamento crítico e com as transformações sociais necessárias no Brasil. Em 2020 o livro de Florestan Fernandes (2020 [1975]) foi reeditado, ano em que o sociólogo completaria 100 anos de nascimento, sendo tema de diversos debates e reedições, confirmando que grande parte de suas reflexões permanecem atuais.



Para Florestan Fernandes, a universidade deveria deixar de ser uma simples agência de nobilitação do “letrado” para se tornar uma agência de produção original de saber, uma das instituições-chave da autonomização cultural progressiva das nações emergentes. Para a configuração desse quadro histórico, a universidade deve adquirir por base uma filosofia democrática da educação, de cunho pragmático e de orientação nacionalista – passando a definir-se e a organizar-se, institucionalmente, segundo uma visão multifuncional de seus fins essenciais.

Primeiro, para atender à “missão cultural”, que consiste na transmissão e na conservação do saber. Segundo, na realização de sua “missão investigadora”, da qual depende o incremento e o progresso do saber. Terceiro, para satisfazer sua “missão técnico-profissional”, vinculada à formação, em número e em qualidade, do pessoal de nível superior que a sociedade necessita. Quarto, para preencher sua “missão social”, que a leva a manter-se a serviço da sociedade, como um dos fatores dinâmicos do estilo de vida intelectual e da evolução da cultura (FERNANDES, 2020 [1979], p. 248).

Essa “concepção multifuncional e integrada de universidade”, sonhada pelo sociólogo, seria o símbolo de nossa maturidade intelectual nos marcos da civilização vigente, uma resposta concreta e digna à demanda pela democratização das oportunidades educacionais e das diversas formas de saber e, por fim, um importante instrumento de autonomização cultural para o país. Segundo Florestan, ao atingir o referido patamar, a nação emergente ganha condições intelectuais para negar e superar os laços visíveis ou invisíveis da dependência cultural em relação ao exterior (FERNANDES, 1979c, p. 248 *apud* OLIVEIRA, 2010a).

A proposta de democratização da universidade no Brasil foi vencida na Reforma de 1968, levando a certa estagnação até o final dos anos 1990. No entanto, o debate ampliou-se com a redemocratização política do país no final dos anos 1980 e os movimentos sociais, com liderança do movimento negro, passaram a reivindicar direitos negados historicamente pela sociedade brasileira. Desde a promulgação da constituição de 1988, que determinou a soberania universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 207) e garantiu os preceitos básicos da participação do setor privado na oferta de ensino (art. 209), e da lei nº 9.394 (BRASIL, 1996 *apud* SOUZA *et al*, 2019), que determinou o regimento e as

bases da educação nacional, houve uma grande expansão universitária no país, ainda que muito abaixo da demanda existente (SOUZA *et al*, 2019).

Desde o início dos anos 2000, a adoção de políticas de ações afirmativas para a educação superior, principalmente as políticas de acesso por meio de cotas (REIS, 2020) e a ampliação da adoção do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)<sup>28</sup>, que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)<sup>29</sup> têm ampliado as possibilidades de mobilidade social por meio de educação nos anos recentes. A condição migratória das pessoas que têm acesso à educação superior também passou a ser mais diversa. Aumentou a presença de pessoas que conseguiram sair de outras regiões ou do interior e passaram a viver nas metrópoles, frequentando o ensino superior e buscando melhores oportunidades de trabalho associadas a uma melhor qualificação.

Ainda que este processo de ampliação da educação superior seja inegável do ponto de vista quantitativo (oferta de vagas, ingresso de jovens de origem popular, negros e de fora das capitais e grandes centros urbanos), o debate sobre democratização problematiza as desigualdades internas da educação superior, seja em relação aos procedimentos de seleção ou, muitas vezes, em relação a barreiras quase intransponíveis de acesso e permanência em cursos de maior *status* social. François Dubet (2015) chama de massificação a ampliação do acesso à educação superior e considera que tal ampliação tem um papel democrático ao aumentar, ainda que de maneira desigual para jovens de diferentes grupos sociais, as possibilidades antes muito restritas de fazer estudos longos e obter um diploma socialmente reconhecido. Considerando a sociedade em seu conjunto, a ampliação do acesso teria efeitos positivos de “aumentar o capital social da população”, influenciando no desenvolvimento econômico e no enriquecimento da sociedade, além da modernização e da democratização de valores.

O processo recente de expansão universitária no Brasil foi orientado pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010) que fixou metas para o aumento do investimento e do número de estudantes atendidos. Em 2003 foi criado o Plano de Expansão do Ensino Superior

---

28 O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010. É o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem.

29 O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa.

Federal, conhecido como *Reuni*, estimulando o crescimento da oferta de educação superior pública para fora das capitais (REIS, 2020).

As políticas sociais de expansão e as mudanças recentes no perfil das universidades brasileiras foram, principalmente, resultado de demandas sociais que se consolidaram desde nos debates constituintes nos anos 1980. No Brasil, esse debate estimulou a defesa por políticas como as ações afirmativas na educação e no trabalho, que foram e ainda são muito contestadas como forma de dividir a sociedade e reforçar a racialização, no caso das ações afirmativas raciais.

No Brasil, os Estudos Étnicos e Raciais passaram a relacionar as temáticas como desigualdades, estratificação social, gênero e políticas públicas, e se constituíram na sua origem com caráter mais transdisciplinar. Conforme reflexão apresentada por Barreto *et al* (2017) anteriormente mencionada sobre o campo de estudos da temática racial no Brasil, do ponto de vista da produção sociológica, nos últimos quarenta anos, os estudos sobre a situação racial brasileira deixaram de se constituir em um campo altamente isolado, separado dos demais. Tratar as desigualdades raciais torna necessária uma exploração transdisciplinar, interseccional e decolonial como forma de olhar a realidade brasileira como ela é: múltipla e complexa.

A mudança do perfil dos atores das comunidades universitárias não para no ingresso de estudantes – as estruturas e as epistemes passam a ser temas de debates no interior das instituições, contestando hierarquias da gestão, processos de seleção de professores, currículos e metodologias de ensino, pesquisa e extensão, e analisando os efeitos da política na sociedade. E “as ações afirmativas se constituíram como um campo profícuo de estudos” dentro da própria academia (BARRETO *et al*, 2017, p.130). Essa mudança pode ser observada na oferta de vagas e no perfil da comunidade universitária.

### ***2.1.1 Breve fotografia da oferta de vagas e IES***

Os levantamentos de dados oficiais no Brasil partem de duas fontes: o Ministério da Educação, com o Censo da Educação Superior (anual) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o Censo Demográfico (decenal) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Aqui opto por comentar a importância do uso dessas fontes de informação, cuja construção envolve elevados recursos públicos (financeiros e humanos) e os resultados são amplamente utilizados em pesquisas acadêmicas de diversas áreas. Apesar de o Brasil ter grande disponibilidade de dados oficiais abertos, com séries históricas relativamente longas, esses dados nem sempre são explorados pesquisas nas Ciências Sociais, e o uso de metodologia quantitativa de pesquisa, seja estatística descritiva ou uso de indicadores compostos e complexos, é visto com desconfiança por muitos pesquisadores. O debate metodológico não é secundário para mim, que tenho formação básica utilizando métodos quantitativos. Utilizar dados de fontes secundárias como INEP e IBGE é valorizar o investimento público em conhecimento, cujo planejamento da amostra, a coleta nacional e a sistematização dos resultados seriam impossíveis para uma pesquisadora realizar individualmente. Concordando com Baquero (2009), parto do princípio que existem mais pontos de convergência que de divergência entre métodos quanti e quali, utilizados de forma crítica e sem confundir método com epistemologia. A pesquisa científica em Ciências Sociais só tem a se beneficiar com o uso de métodos mistos de pesquisa para pensar quali-quantitativamente os fenômenos sociais, mantendo sempre o questionamento sobre as vantagens e limitações sem estabelecer superioridade de um método sobre o outro. Isto posto, utilizarei estatísticas descritivas, georreferenciadas e índices complexos para fundamentar minha análise neste e nos capítulos que seguem.

Dados nacionais do Censo da Educação Superior são importantes para compreender a demanda reprimida por educação superior no Brasil. Em 2002, eram oferecidas cerca de 1,8 milhão de vagas no sistema, sendo que apenas 295 mil estavam na rede pública (17%), ao tempo que 53% dos candidatos pleiteavam uma vaga na rede pública. Dez anos depois, em 2012, 3,3 milhões de vagas passaram a ser oferecidas na Educação Superior – um crescimento de 88% na oferta de vagas. Mas o número de candidatos cresceu mais que o dobro (119%), enquanto as vagas nas universidades públicas cresceram

expressivos 82,7%, na rede privada o crescimento foi de 88,5%. Apenas 18% dos candidatos conseguiram ingressar no ensino superior em 2012, sendo que 77% na rede privada.

Em 2017, com os marcos legais de ações afirmativas para ingresso na graduação estabelecidos e outras conquistas como as cotas para concursos públicos e mesmo na pós-graduação o número de candidatos só cresceu, enquanto as vagas oferecidas na rede pública diminuíram em relação a 2012, uma vez que a rede estadual reduziu em 11% a sua oferta de vagas, e a rede federal aumentou em 14% a oferta. Ainda assim, a rede privada recebeu os mesmos 77% dos novos ingressantes em 2017. Em 2019 a tendência de crescimento da oferta de vagas na educação superior aumentou significativamente, triplicando em relação a 2017, mas na rede pública cresceu 18%, e na rede privada mais que triplicou.

Portanto, a expansão da oferta de vagas é uma realidade, mas como disse Florestan Fernandes (2020, p.75) “nada tem de democrática e democratizante”, mas “meramente contribuiu para alargar um pouco mais o restrito número de privilegiados que atingem o ápice da pirâmide”. E este foi um dos argumentos no início dos anos 2000 em defesa das cotas para ingresso na Educação Superior pública.

Tabela 1: Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior) – Brasil, 2002-2019

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Instituições											
	2002			2012			2017			2019		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	<b>1.637</b>	592	1.045	<b>2.416</b>	846	1.570	<b>2.448</b>	874	1.574	<b>2.608</b>	918	1.690
Pública	<b>195</b>	72	123	<b>304</b>	96	208	<b>296</b>	98	198	<b>302</b>	99	203
Federal	<b>73</b>	48	25	<b>103</b>	64	39	<b>109</b>	65	44	<b>110</b>	66	44
Estadual	<b>65</b>	24	41	<b>116</b>	32	84	<b>124</b>	33	91	<b>132</b>	33	99
Municipal	<b>57</b>	-	57	<b>85</b>	0	85	<b>63</b>	0	63	<b>60</b>	0	60
Privada	<b>1.442</b>	520	922	<b>2.112</b>	750	1.362	<b>2.152</b>	776	1.376	<b>2.306</b>	819	1.487

Fonte: MEC/INEP/DEED – Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior.

Uma constatação cruel é que, ainda que a oferta de vagas na rede pública tenha crescido, o crescimento na rede privada (associado ao ensino tecnológico e à educação à distância, onde predominam estudantes da classe trabalhadora) foi muito maior. Em relação ao número de instituições de ensino superior (IES), ainda que a rede pública tenha crescido 55% entre 2002 e 2019, 88,4% das IES são privadas e mais de 2/3 estão fora das capitais

(Tabela 1). A rede pública de melhor qualidade continua sendo “um ensino de *elite* para a *elite*” (FERNANDES, 2020, p. 79, grifos do autor). De acordo com dados do MEC/INEP, o total de matrículas<sup>30</sup> no Ensino Superior em 2019 ultrapassou os 6 milhões, sendo a maior parte delas na rede privada (4,2 milhões que representam 69%).

Observando apenas esses números de acesso às diferentes redes, pública e privada, da educação superior, podemos concordar com François Dubet (2015), que o aumento do acesso não significa necessariamente uma democratização se tomarmos como base o “critério de igualdade de oportunidades oferecidas a todos os indivíduos, de todos os grupos sociais”, ou seja, “a democratização exigiria que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades e que a população dos estudantes retratasse a sociedade.” (DUBET, 2015, p.257) Mesmo com os avanços recentes, as grandes desigualdades históricas da sociedade brasileira devem ser evidenciadas para compreendermos as dificuldades práticas de um modelo que almeje a igualdade de oportunidades. E os desafios a enfrentar.

A possibilidade de ingresso na educação superior, apesar de deixar de ser um sonho distante para jovens negros e pobres no país, ainda significa percorrer longas distâncias reproduzidas socialmente ao longo do tempo, conforme analisado por François Dubet (2015). O crescimento do ingresso na educação superior não significa necessariamente democratização do sistema, uma vez que permanecem desigualdades internas e são reproduzidas desigualdades sociais duradouras (TILLY, 2000). A questão da democratização foi uma das bandeiras defendidas por Florestan Fernandes, que ficou secundária na Reforma de 1968 e só foi retomada nos anos 1990 no Brasil.

Para Bourdieu, por exemplo, o sucesso escolar não depende exclusivamente das condições subjetivas dos indivíduos. Desejar concluir o ensino médio e conseguir ingressar, permanecer e concluir a educação superior dependerão de condições sociais que vão além do mérito individual. As condições objetivas são fundamentais, tais como o capital econômico, o capital social e o capital cultural institucionalizado, de que possam dispor ele próprio e sua família. Portanto, as políticas sociais são fundamentais para difundir o entendimento de que o investimento em educação terá um retorno explicitado em mobilidade social, o que passou a fazer parte do senso comum para grupos sociais que até 15 anos atrás não cogitavam em

---

30 O registro de Matrículas do Censo da Educação Superior pode corresponder a mais de uma matrícula por estudante, caso ele esteja cursando mais de uma graduação.

seguir uma trajetória acadêmica mais prolongada. No entanto, existem questões objetivas que nem sempre fazem parte deste entendimento. As diferentes classes sociais, com acesso diferenciado a capital econômico, social ou cultural, farão diferentes investimentos na escolarização formal de seus filhos. A dedicação das famílias em manter seus filhos na escola por mais tempo terá relação com suas próprias experiências do retorno possível desses tempo e recursos dedicados ao sistema escolar (BOURDIEU, 2007).

## 2.2 Jovens frequentando a Educação Superior nas últimas quatro décadas

Uma vez apresentada uma breve fotografia da oferta de vagas e instituições registradas no Censo da Educação Superior, passo a analisar as pesquisas amostrais do IBGE<sup>31</sup> que me permitem captar as mudanças desde 1980 até 2019 na frequência de jovens de 18 a 29 anos<sup>32</sup> na Educação Superior. A perspectiva aqui será comparar a presença de jovens na Educação Superior em relação ao total da população de jovens ao longo do tempo, as conquistas recentes e as desigualdades a serem superadas hoje e no futuro próximo. As distâncias diminuíram até 2019, mas a conjuntura recente aponta para uma preocupação com a manutenção dos ganhos, ou mesmo com a reversão do que foi conquistado até aqui. Alguns dados levantados já nos permitem sinalizar essa perda de conquistas, como veremos adiante.

Desde 1980, a proporção de jovens de 18 a 29 anos frequentando a educação superior cresceu de 4,2% para 17,5% em 2019, crescimento expressivo. Em termos comparativos, a Unesco considera uma média de 21% de frequência de jovens (18 a 22 anos) no Nível Superior na América Latina e Caribe e de 55% na Europa e América do Norte.<sup>33</sup> De acordo

---

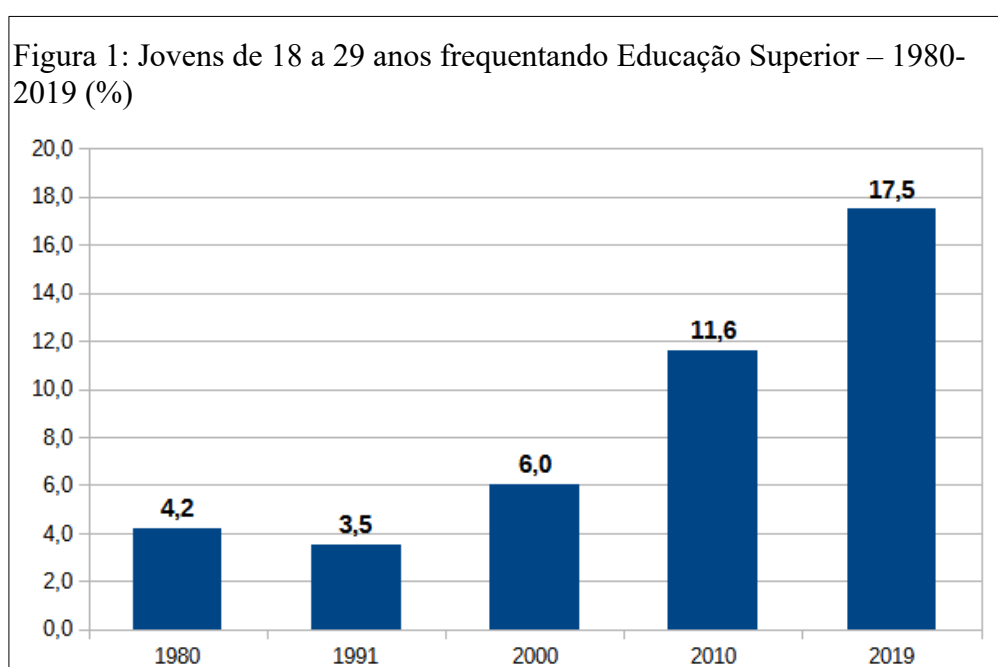
31 As pesquisas amostrais do IBGE são domiciliares e levantam informações pessoais dos residentes nos domicílios selecionados, diferente do Censo da Educação Superior (INEP), cujas respostas são dadas pelas instituições de Ensino Superior ao MEC com base em seus registros administrativos. A partir desta seção, serão utilizados microdados do IBGE tabulados por mim para as análises sobre estudantes.

32 O critério de escolha desta faixa etária associa a expectativa de idade de conclusão do Ensino Médio, que é de 18 anos (com base na Resolução do MEC/CNE nº 2 de 9 de Outubro de 2018, disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192)) e o limite de idade superior definido no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)). Considerarei relevante também o elevado atraso escolar existente no Brasil e a tendência de entrada na Educação Superior de jovens em idade mais avançada.

33 UNESCO, Global Education Monitoring Report 2020, disponível em [https://www.education-inequalities.org/indicators/higher\\_1822/#?sort=mean&dimension=all&group=all&age\\_group=attend\\_higher\\_1822&countries=all&population=yes](https://www.education-inequalities.org/indicators/higher_1822/#?sort=mean&dimension=all&group=all&age_group=attend_higher_1822&countries=all&population=yes).

com o Plano Nacional de Educação, a meta para 2024 seria uma taxa líquida de matrícula de 33% de jovens (no caso do PNE, de 18 a 24 anos) na Educação Superior.<sup>34</sup>

É importante ter conhecimento desses parâmetros médios nacionais e internacionais para analisar as desigualdades que são objeto desta tese e como elas permanecem no tempo, ainda que eu tenha optado por ampliar a faixa etária de jovens analisada para os 29 anos. O total de jovens de 18 a 29 anos frequentando Educação Superior passou de 1 milhão em 1980 para 6,6 milhões em 2019, confirmando o crescimento significativo no país, ainda que se mantenha uma expectativa de ampliação quando comparamos aos dados médios internacionais – mesmo com projeções pouco otimistas quanto à manutenção deste crescimento a partir de 2020.

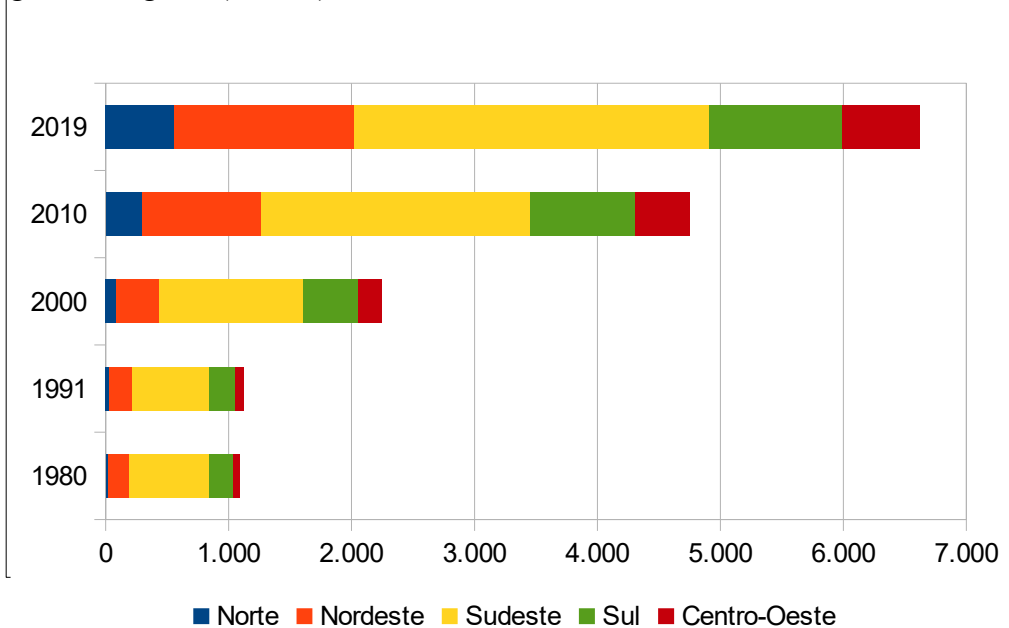


Fontes: IBGE/Censos demográficos 1980, 1991, 2000 e 2010; PNADC 2019; microdados; Elaboração própria.

<sup>34</sup> BRASIL, Lei nº 13.005 de 2014, disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Vale observar que a meta do Brasil faz referência à matrícula, e não à frequência (*attendance*) como analisada pela Unesco.



Figura 2: Jovens de 18 a 29 anos frequentando a Educação Superior por ano e grandes regiões (em mil)



Fontes: IBGE/Censos demográficos 1980, 1991, 2000 e 2010; PNADC 2019; microdados; Elaboração própria.

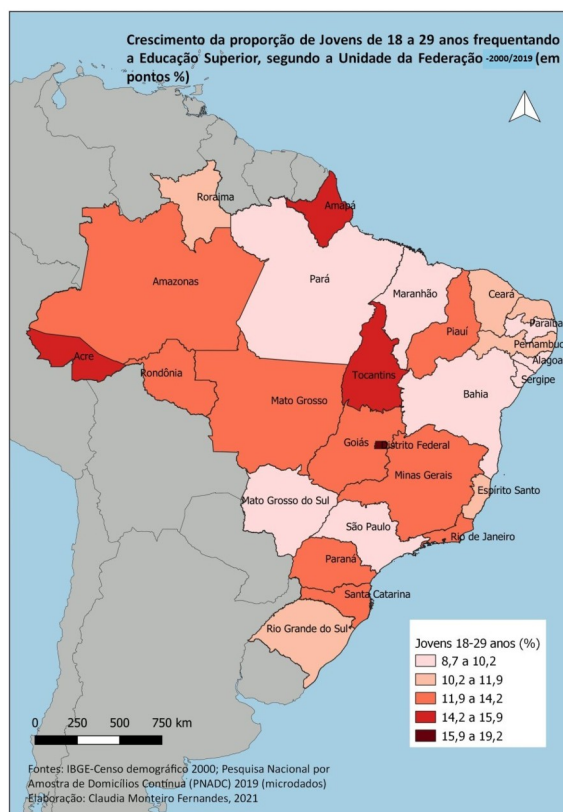
Desde a década de 1980, a região Sudeste do Brasil tem o maior número de jovens frequentando a Educação Superior e, ainda que mantenha o maior número absoluto de estudantes, sua participação relativa vem caindo ao longo do tempo. Em 1980, o Sudeste tinha 60,3% do total de estudantes de 18 a 29 anos na Educação Superior e, em 2019, passou a ter 43,6%. Cresceu a participação da região Nordeste (de 15% em 1980 para 22,1% em 2019), segunda região com maior número de jovens estudantes.

A comparação desses números indica uma redução das desigualdades regionais, quando consideramos o grupo etário e as regiões. A partir daqui, passo a analisar as desigualdades dentro dessas médias. Um exemplo dessas diferentes maneiras de analisar as mudanças recentes é observando as fotografias mais atuais (2019) de jovens, e mais especificamente de jovens mulheres negras, que frequentam a educação superior, e como foi a variação em cada estado brasileiro.

Figura 3: Mapa Jovens 2019



Figura 4: Mapa Jovens 2000/2019



A presença de jovens de 18 a 29 anos na educação superior foi representada em mapas nas figuras 3 e 4. O Distrito Federal tem a maior proporção de seus jovens frequentando a educação superior em 2019 (30,3%), seguido pelos estados da região Sul do Brasil e pelo Rio de Janeiro, que têm cerca de 20% de jovens frequentando a educação superior (proporções equiparadas às recomendações internacionais esperadas para a faixa etária em países latino-americanos). Levando em consideração as variações de 2000 a 2019, o Distrito Federal se mantém como unidade da federação com maior crescimento em pontos percentuais, mas estados da região norte seguem o DF (Acre, Tocantins e Amapá).

Figura 5: Mapa Mulheres Negras 2019

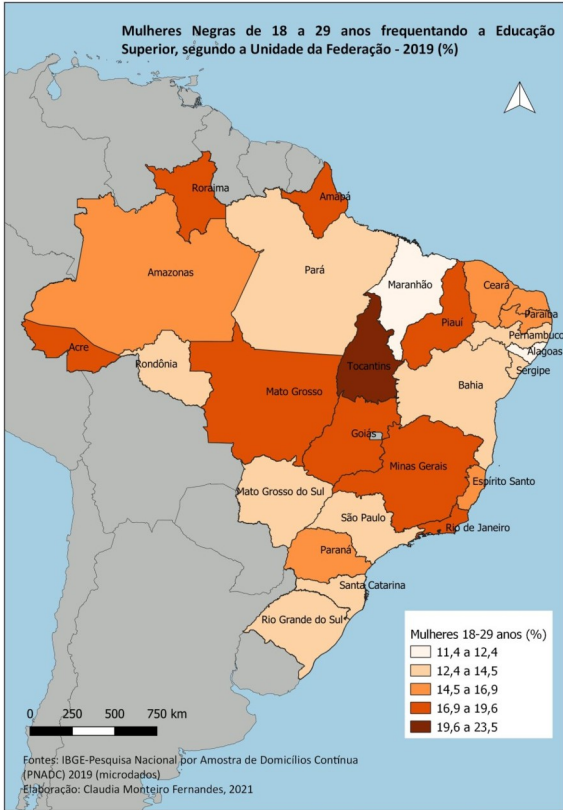
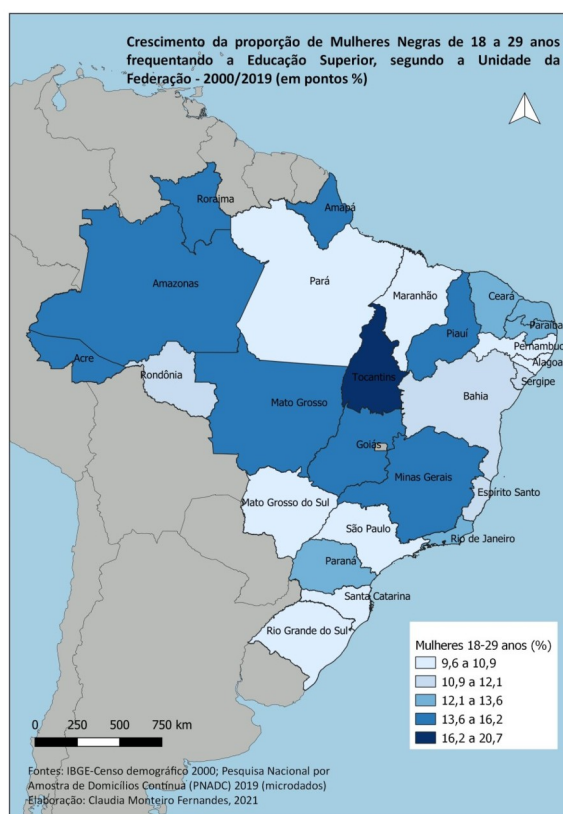


Figura 6: Mapa Mulheres Negras 2000/2019



Analisando apenas as mulheres negras, a proporção delas frequentando a educação superior é maior também no DF (28% das jovens nesta faixa etária frequentavam ES em 2019), mas os estados que se destacaram na sequência foram Tocantins (23,5%), Goiás, Mato Grosso (ambos acima de 19%), Amapá, Acre, Piauí, Roraima (acima de 18%). Quando analisadas a variação da presença de jovens mulheres negras comparando os anos 2000 e 2019, o DF permanece no topo com maior crescimento, seguido por Tocantins, Acre, Amapá, Goiás, Mato Grosso, Piauí e Minas Gerais. Essa diversidade entre presença e crescimento nos diferentes estados é apenas um indicador da diversidade das desigualdades no Brasil. Cada unidade da federação teve ritmos próprios de alteração no perfil dos estudantes da educação superior, tanto no total de jovens em idade considerada adequada, como grupos específicos como o de mulheres negras.

Uma forma de explicitar de maneira mais simples e clara as desigualdades regionais, interseccionando sexo<sup>35</sup>, cor ou raça<sup>36</sup> e condição ocupacional<sup>37</sup>, foi trabalhar com índices compostos de concentração. Os índices ou indicadores compostos ou sintéticos permitem compilar várias dimensões empíricas da realidade em uma só medida, reduzindo o uso de tabelas e estatísticas descritivas, combinando indicadores simples. Na seção seguinte, apresentarei e passarei a utilizar o Índice de Concentração Educacional, adaptado da obra de Carlos Hasenbalg (2005[1979]) para analisar as desigualdades entre as grandes regiões, interseccionando as características de sexo e cor ou raça. Quando da publicação da sua tese em 1979, Hasenbalg defendeu a abordagem tradicional de estudos internacionais das relações raciais, sobretudo norte-americana, partindo da revisão da literatura disponível na época, passando pela teoria para a constituição histórica das desigualdades raciais no Brasil, com a descrição de dados quantitativos sobre a evolução das desigualdades raciais, e incluindo com o estudo da mobilidade social condicionada por um ciclo de desvantagens cumulativas no qual estão as pessoas negras, e as (im)possibilidades de (des)mobilização política.

Os índices foram utilizados pelo autor como instrumento para fundamentar, por meio de evidências empíricas, sua crítica à perspectiva assimilacionista, que considerava a integração dos negros na sociedade industrial moderna como inevitável, uma vez que a racialização e a hierarquização de grupos sociais pela “raça, etnia e outros atributos adscritivos” se tornariam “desprezíveis como fontes de clivagens sociais, formação de grupos e distribuição de posições na estrutura social” (HASENBALG, 2005 [1979], p. 85). Para o autor, um complexo conjunto de práticas racistas têm o efeito cumulativo de reproduzir os mecanismos sociais que perpetuam a estratificação racial, reproduzindo as posições sociais inferiores das pessoas negras. Ele analisou a estrutura das desigualdades raciais, empregando o Sudeste e o resto do país como unidades geográficas de análise, esperando que a região mais industrializada e urbanizada gerasse mais oportunidades e menos desigualdade no mercado de trabalho que as demais. Sua hipótese foi testada à luz das teorias assimilacionistas

---

35 Optei por manter o nome da variável de análise “sexo”, uma vez que as pesquisas do MEC/INEP e IBGE são restritas às categorias “feminino” e “masculino”, portanto não permitem análises de gênero. A partir da interpretação de outros estudos e referências, poderei expandir as principais conclusões da pesquisa para uma perspectiva de gênero, mas os dados quantitativos permitem uma *proxy* (aproximação) deste debate.

36 Também mantida como nos levantamentos do MEC/INEP e do IBGE. A variável “cor ou raça” foi padronizada nessas pesquisas em cinco categorias: preta, branca, parda, amarela e indígena. As categorias “preta” e “parda” serão agregadas como “negras” nas análises, corroborando com a defesa desse procedimento pelo movimento negro, conforme debatido no capítulo anterior.

37 A condição de ocupado será uma aproximação da condição de classe dos estudantes da educação superior. Estudantes ocupados, da classe trabalhadora, tendem a ter mais dificuldades em frequentar a educação superior uma vez que associam estudo e trabalho, em jornadas prolongadas.

predominantes então. Com relação à educação, com a ampliação das posições abertas no sistema educacional resultante do processo acelerado de urbanização, a tendência esperada seria o aumento do acesso de “não-brancos” no sistema educacional.

Como resultado do uso de índices de concentração, Hasenbalg demonstrou que “o desenvolvimento econômico não elimina as desigualdades raciais, mas apenas modifica seu nível relativo” (*Idem*, p. 184). Ele analisou categorias ocupacionais selecionadas, comparou a região Sudeste com o resto do país e criou três “pontos de corte” que representavam hierarquias nas posições na ocupação no mercado de trabalho. Chegou à conclusão sobre o grau de desigualdade relativa em ambas as regiões, com concentração desproporcional de “não-brancos” nos segmentos inferiores da hierarquia ocupacional. “Em outras palavras, a cor de uma pessoa opera mais fortemente como critério negativo de seleção quando mais próximo se chega ao topo da hierarquia ocupacional” (p. 186). Seus dados confirmaram um grau de desigualdade menor na região Sudeste quanto mais qualificada fosse a ocupação, mas no topo da hierarquia ocupacional (profissionais, executivos, dirigentes e empregadores) o padrão foi invertido, ou seja, o autor atribuiu a razões históricas e sociológicas à sub-representação de “não-brancos” nessas posições de maior *status* social. Em relação às desigualdades educacionais, Hasenbalg afirmou que:

Em contraste com os dados ocupacionais, as desigualdades raciais na educação são mostradas em sua verdadeira magnitude. A desigualdade racial de oportunidades educacionais – definida como diferenças na realização educacional de acordo com a adscrição racial – aparece claramente na distinta distribuição de pessoas brancas e não brancas na hierarquia educacional. O grau de exclusão da população não-branca cresce exponencialmente quando os níveis educacionais superiores são considerados. (...) Em outras palavras, quanto maior o nível educacional, maiores são os efeitos da discriminação na geração de desigualdades raciais na esfera educacional (HASENBALG, 2005 [1979], p.193).

Inspirada na elaboração de análises com diversos cortes, períodos e comparações regionais, adaptei a metodologia proposta por Hasenbalg para atualizar o retrato das desigualdades educacionais o sistema de educação superior, desde a graduação até a docência, comparando cada uma das regiões do país, e não apenas Sudeste *versus* “resto do país”, como ele fez. Mesmo que o trabalho de Hasenbalg tenha sido criticado por inferir a respeito da discriminação racial com base em dados quantitativos limitados para tanto, considero que seu método foi pioneiro e avançou no uso interseccional de aspectos diferentes da realidade social para analisar as desigualdades, e contribuiu e ainda contribui para fundamentar com evidências a pertinência de políticas de combate a desigualdades persistentes na sociedade

brasileira, mesmo após ganhos significativos recentes. Os estudos voltados às análises qualitativas são fundamentais para a compreensão das discriminações raciais no Brasil, mas considero que a proposta de diálogo quantitativo e qualitativo de Hasenbalg fortalece essa linha de abordagem que, infelizmente, tem sido colocada como escolha metodológica oposta e não complementar nos estudos sociológicos no Brasil.

### 2.3 Concentração educacional dos estudantes no Brasil

Para analisar as desigualdades de educacionais serão apresentadas estatísticas descritivas e serão construídos *Índices de Concentração*, a partir dos microdados dos Censos e da PNAD Contínua. Em linhas gerais, Hasenbalg utilizou o índice como uma medida que permitiu estabelecer o grau de desigualdade relativa experimentado pelos jovens negros, em referência a uma situação hipotética em que houvesse igualdade de oportunidades entre os dois grupos raciais (negros e brancos). Assim, é necessário partir de um modelo de igualdade perfeita de oportunidades para medir as diferenças entre os valores observados e os esperados, através de um índice de desigualdades relativa.

Além de utilizar o Índice de Concentração Educacional para jovens negros de 18 a 29 anos, calculei seus valores para o total de mulheres, mulheres negras e ocupados na mesma faixa etária. Ao cruzar essas informações com as regiões brasileiras e os períodos de 1980 a 2019 poderemos tirar conclusões importantes sobre as principais mudanças no perfil de jovens estudantes da educação superior, que poderão ser complementadas com tabelas de estatísticas descritivas.

Originalmente, o índice é definido por um limite inferior e um limite superior que correspondem, respectivamente, a uma situação de desigualdade perfeita para as pessoas brancas e uma situação de desigualdade perfeita para as pessoas negras, além de um ponto de referência intermediário que corresponde a uma situação de participação proporcional de pessoas negras na Educação Superior (HASENBALG, 2005[1979], p.184, com adaptações).

O índice de concentração pode ser interpretado da seguinte forma:

1.  $I_c = 0$  → Indica uma participação proporcional das pessoas negras;
2.  $I_c = 1$  → Indica o monopólio da posição estipulada pelas pessoas negras, ou uma situação de desigualdade perfeita para as pessoas brancas;



3.  $I_c = -1 \rightarrow$  Indica a completa exclusão das pessoas negras da posição estipulada, ou uma situação de desigualdade perfeita para as pessoas negras.

Ampliando a análise feita pelo autor, o Índice de concentração educacional será calculado para jovens de 18 a 29 anos que frequentam a educação superior, no seu conjunto por cor ou raça (pessoas negras, que é o somatório de pretos e pardos, e brancas), apenas mulheres e mulheres negras, e jovens ocupados nas diferentes regiões brasileiras. Serão utilizados microdados dos Censos Demográficos para os períodos de 1980, 1991, mas principalmente de 2000 e 2010, e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019.

O ano de 2012 foi um marco temporal de referência da pesquisa por ser, de certa forma, um momento de amadurecimento nos debates sobre políticas sociais inclusivas no Brasil, no contexto de governos progressistas do Partido dos Trabalhadores, dentre elas as ações afirmativas de ingresso na educação superior com a publicação da Lei de Cotas – Lei nº 12.711 – ainda que muitas Instituições de Ensino Superior tenham elaborado regras próprias desde o início dos anos 2000.<sup>38</sup> O ano de 2019 é aquele com dados oficiais mais recentes disponíveis quando da elaboração desta tese, e representa uma inflexão política e econômica, que poderá significar uma ameaça à sustentabilidade nos ganhos até então registrados, após a crise política com o Golpe que levou ao impedimento da presidenta Dilma Roussef em 2017 e com a pandemia de Covid-19 de 2020. Sobretudo tendo em vista a retomada do debate sobre reserva de vagas previsto na Lei para o ano de 2022.

A primeira abordagem foi calcular os Índices de Concentração Educacionais nacionais, considerando o conjunto de jovens de 18 a 29 anos. A tabela 2 e a figura 7 trazem os resultados obtidos.

---

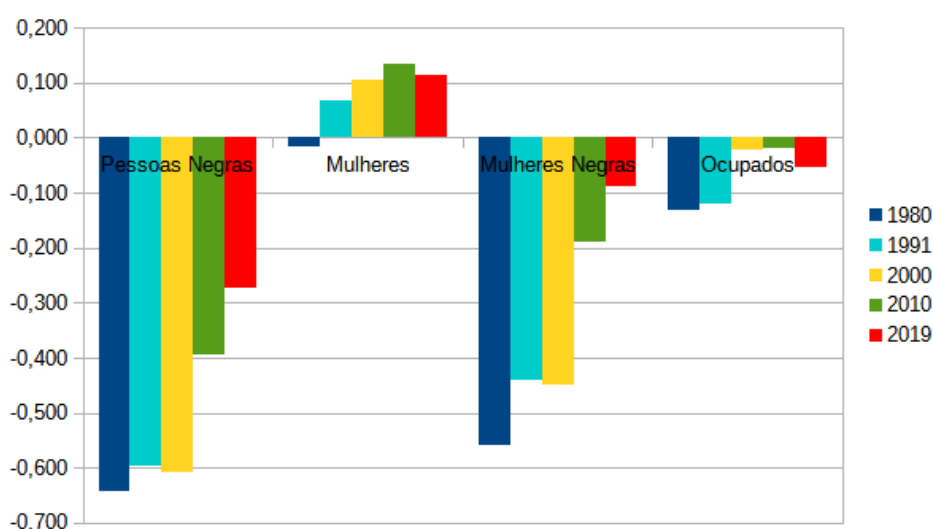
38 Ver exemplo das Universidades do Nordeste, levantados e sistematizados por Dyane Brito Reis (2020).

Tabela 2: Índices de Concentração Educacional de Jovens de 18 a 29 anos – Brasil, 1980-2019

Anos	Categorias selecionadas			
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras	Ocupados
1980	-0,643	-0,016	-0,558	-0,131
1991	-0,595	0,067	-0,442	-0,121
2000	-0,608	0,104	-0,450	-0,022
2010	-0,393	0,134	-0,190	-0,017
2019	-0,274	0,115	-0,087	-0,054

Fontes: IBGE – Censos demográficos 1980, 1991, 2000 e 2010; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

Figura 7: Índices de Concentração Educacional Graduação - Brasil 1980-2019



Fontes: IBGE – Censos demográficos 1980, 1991, 2000 e 2010; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

Analisando o conjunto de jovens negros, os índices foram todos negativos, desde 1980, o que significa que existe uma sub-representação desses jovens em relação aos jovens brancos frequentando a educação superior. No entanto, confirmando os dados absolutos de crescimento da presença de jovens negros na educação superior, essa sub-representação diminuiu de 1980 a 2019. Mesmo assim, os jovens negros são o grupo com menores índices de concentração educacional entre os grupos analisados. Olhando a figura 7, percebe-se ainda que de 1980 a 2000, períodos anteriores às políticas sociais inclusivas (lei de cotas e outras), ocorreu uma pequena desconcentração de 1980 para 1991 – que poderíamos imputar ao

processo de redemocratização da sociedade brasileira com o fim da ditadura e a promulgação da Constituição de 1988. Mas em 2000 a concentração volta a aumentar para os jovens negros. A redução da concentração é mesmo visível a partir de 2010.

Para o conjunto de mulheres de 18 a 29 anos, o índice resultou em sub-representação apenas em 1980. Nos demais períodos analisados, há uma sobrerrepresentação de mulheres na educação superior. Como já mencionei, essa maior presença de mulheres foi analisada por Barreto (2015) por meio do conceito de não sincronia entre gênero e raça quando se trata de desigualdade racial na educação.<sup>39</sup> O resultado obtido com o índice de concentração educacional para o total de mulheres confirma essa discussão. Delcele Queiroz (2000) destaca que o peso do ingresso de mulheres no ensino superior aumenta a partir dos anos 1970, como parte do processo histórico de conquista dos espaços públicos antes negados às mulheres. Somente a partir do final do século XIX as mulheres brasileiras adquirem o direito de ingressar no ensino superior, mas as mulheres só começam a aumentar a sua presença nas carreiras tidas como mais “tradicionais” apenas a partir dos anos 1940.

Voltando para nossos dias, desde o censo de 1991 os índices para o conjunto de mulheres são positivos e apenas em 2019 acontece uma redução no índice, mas mantendo-se positivo. Tal redução da representação de mulheres na educação superior pode estar relacionada à saída delas em direção ao mercado de trabalho com o agravamento da crise política e econômica do Brasil. Nas conjunturas de perda de renda familiar, muitas jovens têm que abrir mão – temporária ou definitivamente – da educação superior para se dedicar ao trabalho e complementar renda das suas famílias, ou apoiar outros membros da família nas atividades de reprodução (trabalho de cuidados dentro de casa).

Analisando os índices de concentração educacional agora mais especificamente para as mulheres negras isso fica evidente. Os índices foram negativos em todos os períodos selecionados, com tendência de melhoria principalmente a partir de 2010 e um pouco melhores que o total de jovens negros. Portanto, a presença de mulheres negras frequentando a educação superior é um pouco maior do que a de homens negros (por exclusão, comparando com os índices do conjunto de jovens negros). Mas bem menor que a de mulheres brancas – lembrando que o índice leva em conta a representação no total da população.

Por fim, mas não menos importante, vem a análise dos jovens trabalhadores que frequentam a educação superior. Em pesquisa anterior (FERNANDES, 2008), trabalhei com

---

39 Ver debate sobre a não sincronia da presença de mulheres na Educação Superior no Capítulo 1.

dados sobre a inclusão de jovens no mundo do trabalho. Os jovens brasileiros são trabalhadores e em grande parte associam estudo e trabalho desde muito cedo. Mesmo quando não encontram trabalho, tendem a continuar buscando (“pressionando” o mercado de trabalho) e conformam a força de trabalho (seja como ocupados ou como desempregados). Muitos jovens abandonam a educação formal ao entrar para o mundo do trabalho, o que é um prejuízo incalculável para a sociedade brasileira em termos de formação de uma sociedade crítica e cidadã. Entendo que, mesmo que o mercado de trabalho não “absorva” jovens com maior escolaridade, a educação é mais que um meio para ingresso e melhor colocação em termos profissionais e de *status* social. Ao contrário do que dizem as análises sobre *overeducation*<sup>40</sup>, considero a educação como um direito, assim como previsto na Constituição brasileira, e a base da formação cidadã de uma sociedade.

Os índices de concentração educacional dos jovens ocupados são todos negativos, o que significa uma sub-representação dos jovens trabalhadores, que precisam conciliar sua jornada de trabalho às aulas na faculdade ou universidade, em relação aos demais jovens. Em 2000 e 2010, os índices aumentaram, ou seja, os jovens ocupados conseguiram frequentar mais a educação superior, se aproximando de uma participação proporcional à dos jovens que não estavam ocupados. Mas em 2019 o índice voltou a cair, refletindo uma menor presença dos jovens ocupados na educação superior. Os motivos para essa queda são equivalentes aos analisados para o conjunto de mulheres. Com o agravamento da crise política e econômica no país, a necessidade de complementação da renda familiar tende a retirar jovens da educação superior, quando priorizam o trabalho, a busca de mais de uma ocupação ou aumento da jornada, em detrimento da frequência à universidade ou escola.<sup>41</sup> Mesmo com esse crescimento, o índice de 2019 não voltou ao patamar de 1980 e 1991, anterior às políticas de ampliação do acesso.

---

40 Tratarei um pouco mais sobre o tema da *overeducation* à página 131.

41 Esse processo de *trade off* entre escola e trabalho também foi analisado na minha dissertação de mestrado, em outro contexto de crise cíclica da economia capitalista (Ver FERNANDES, 2008).

## 2.4 Desigualdades territoriais: concentração educacional nas regiões brasileiras

Trazendo mais uma característica interseccional à análise, calculei os índices de concentração educacional para as grandes regiões brasileiras (sequencia de Tabelas 3, 4 e 5). A principal conclusão refere-se ao grau de desigualdade relativa para os jovens negros em todas as regiões. Todos os valores do índice de concentração são negativos, indicando uma concentração desproporcional de pessoas negras frequentando a Educação Superior. Os valores negativos mais elevados do índice em 2000 foram para a região Sul do país, seguida das regiões Sudeste e Nordeste. Em 2010, os índices de concentração educacional para jovens negros permanecem negativos, e em 2019 as distâncias em relação a uma situação de proporcionalidade se reduzem principalmente para as regiões Norte e Nordeste. Destaca-se a redução do Índice no Norte, região que mais se aproximou de uma proporcionalidade em 2019. No Sudeste a redução foi também importante, assim como no Sul, mas as duas regiões mantêm-se com maiores desigualdades, ou seja, com maior distância entre a presença de jovens negros e brancos na educação superior em relação à sua presença na população.

Para as mulheres negras de 18 a 29 anos, os índices de concentração eram negativos para todas as regiões em 2000, ainda que inferiores aos índices do conjunto dos jovens negros – o que mais uma vez confirma a hipótese da não sincronia entre gênero e raça na educação superior. As mulheres então mais presentes frequentando este nível de escolarização. Em 2010, a região Norte já passa a ter um índice positivo, mesmo que próximo a zero (participação proporcional entre brancas e negras). As demais regiões continuam com índices negativos. As regiões Sul e Sudeste apresentam distâncias mais elevadas ao ideal esperado e influenciam a média nacional a manter-se em elevada desigualdade. Em 2019, além da região Norte, a região Nordeste passa a ter índice positivo (próximo a zero), e a região Centro-Oeste fica bem próxima à proporcionalidade (zero), mas ainda com índice negativo – sub-representação de jovens mulheres negras na educação superior da região. Destaca-se que para o conjunto de jovens mulheres, os índices são sempre positivos, o que denota a diferença entre mulheres brancas e negras. Na seção a seguir veremos que as mulheres brancas são maioria entre as estudantes.

Finalmente, entre os jovens ocupados, existe sempre uma sub-representação na frequência à educação superior. Os jovens trabalhadores têm mais dificuldade em frequentar a educação superior, ainda que muitos tenham que trabalhar para pagar faculdades particulares.

Tabela 3: Índices de Concentração Educacional de Jovens de 18 a 29 anos – Brasil e grandes regiões, 2000

Brasil e Grandes Regiões	Categorias selecionadas 2000			
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras	Ocupados
Brasil	-0,608	0,104	-0,450	-0,022
Norte	-0,423	0,168	-0,128	0,064
Nordeste	-0,523	0,127	-0,256	-0,014
Sudeste	-0,623	0,083	-0,498	-0,064
Sul	-0,647	0,117	-0,565	-0,107
Centro-Oeste	-0,470	0,142	-0,274	-0,093

Fontes: IBGE – Censo demográfico 2000 (microdados). Elaboração própria.

Tabela 4: Índices de Concentração Educacional de Jovens de 18 a 29 anos – Brasil e grandes regiões, 2010

Brasil e Grandes Regiões	Categorias selecionadas 2010			
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras	Ocupados
Brasil	-0,393	0,134	-0,190	-0,017
Norte	-0,301	0,191	0,011	0,022
Nordeste	-0,337	0,171	-0,054	0,002
Sudeste	-0,399	0,109	-0,230	-0,063
Sul	-0,423	0,139	-0,299	-0,121
Centro-Oeste	-0,289	0,138	-0,082	-0,107

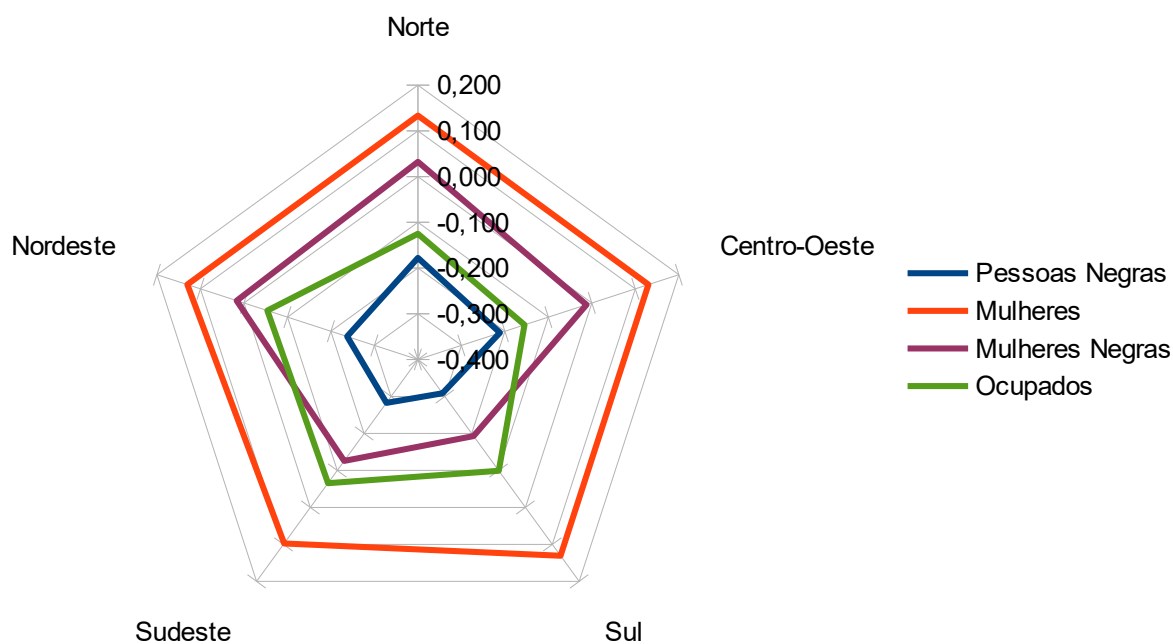
Fontes: IBGE – Censo demográfico 2010 (microdados). Elaboração própria.

Tabela 5: Índices de Concentração Educacional de Jovens de 18 a 29 anos – Brasil e grandes regiões, 2019

Brasil e Grandes Regiões	Categorias selecionadas 2019			
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras	Ocupados
Brasil	-0,274	0,115	-0,087	-0,054
Norte	-0,178	0,134	0,032	-0,125
Nordeste	-0,237	0,130	0,017	-0,054
Sudeste	-0,283	0,097	-0,126	-0,066
Sul	-0,308	0,131	-0,193	-0,099
Centro-Oeste	-0,211	0,130	-0,012	-0,155

Fontes: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

Figura 8: Índices de Concentração Educacional para Jovens na Graduação, segundo categorias selecionadas, por grandes regiões - 2019



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

A figura 8 ilustra os índices de concentração nas grandes regiões brasileiras. O formato de gráfico em radar facilita a visualização das cinco grandes regiões concomitantemente –

quanto mais próximo ao centro do radar, maior a sub-representação. Para o conjunto de mulheres, os índices são sempre positivos, confirmando a sobrerrepresentação de mulheres em comparação aos homens na graduação, em todas as regiões do país. Já em relação às mulheres negras, isso se modifica, com a quase proporcionalidade nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, mas com índices negativos no Sul e Sudeste. A inserção no mercado de trabalho também é diferenciada entre jovens que frequentavam e não frequentavam a graduação – nas regiões Norte e Centro-Oeste é menos provável que um jovem associe trabalho e frequência à graduação, mesmo assim, os índices são negativos em todas as regiões, ou seja, os jovens trabalhadores são sub-representados entre aqueles que frequentam a graduação. Essa pode ser uma inferência da relação negativa entre trabalhar e estudar no Brasil. Por fim, jovens negros apresentaram maior sub-representação entre os cortes analisados, principalmente nas regiões Sul e Sudeste.

O crescimento da presença de jovens e mulheres negras na Educação Superior tem sido estudados qualitativamente a partir da trajetória dessas jovens em projetos recentes, que associam informações qualitativas fundamentais a esses achados quantitativos dessa pesquisa. Dyane Brito Reis (2020) apresentou dois estudos que tratam dessas trajetórias no contexto da expansão universitária no Nordeste. Neles, jovens e mulheres negras de 20 a 30 anos relataram o impacto do acesso à universidade por meio de cotas, em sua maioria mulheres, que são pioneiras em suas famílias ingressar em uma universidade e são consideradas exemplos para outros membros de suas famílias e de suas comunidades. A maior parte tem pais e mães com baixa escolaridade, que estimulam e investem em educação como forma de mobilidade social, como uma mudança do lugar subalterno imposto pela sociedade a seus filhos, um lugar diferente do que experimentaram.

Além dos determinantes mais clássicos para o sucesso escolar, como estrutura familiar, renda ou escolaridade dos pais, A autora destaca um conjunto de “elementos constitutivos das trajetórias escolares bem-sucedidas, incluindo as práticas ou estratégias utilizadas por pais e filhos no processo de escolarização” (REIS, 2020). Não são elementos específicos ou pontuais, como muitas vezes categorizados na pesquisa quantitativa aqui desenvolvida, mas a combinação de estratégias de formas diferentes que garantem o sucesso no ingresso, permanência e conclusão da educação superior. E não são estratégias individuais: o papel de família, professores e comunidade é relevante nessas estratégias.



Da mesma maneira, diversos fatores compõem barreiras estruturais, materiais e simbólicas para esse processo de sucesso e longevidade escolar. Ser oriundo de escola pública e ter a pele preta ou parda são elementos que afetam negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. Algumas estudantes são trabalhadoras e cuidam do trabalho em suas próprias casas e relatam esta condição como um obstáculo à permanência na educação superior, o que confirma a minha análise com base no índice de concentração para os jovens ocupados, por exemplo. A dificuldade de “afiliação” à vida acadêmica é outro importante obstáculo: o acesso não garante que será possível se integrar adequadamente às atividades da sala de aula, ao cotidiano entre desiguais enquanto minoria, muito menos à iniciação científica ou à participação em grupos e coletivos que possam facilitar esses “ritos de afiliação” (COULON, 2008) e mediar a vida na universidade “tanto do ponto de vista institucional quanto intelectual para entender suas regras e jogar com elas, conhecer os códigos acadêmicos e se inserir em atividades que poderão ser o passaporte para uma permanência com qualidade” (REIS, 2020, p.37). Os estudos qualitativos, sobretudo aqueles que analisam as complexas e diversas trajetórias dos estudantes contribuem para a compreensão desse processo de afiliação e sucesso escolar, o que não é o objetivo desta tese e sugere desdobramentos em outras pesquisas.

## **2.5 Algumas características complementares dos estudantes**

Cresceu a presença de jovens negras e negros frequentando a Educação Superior, mas em que proporção? E qual a distância em relação a jovens brancos que ainda precisa ser reduzida? Esse crescimento se dá de formas diferentes em diferentes áreas do conhecimento?

Inicialmente fazendo o cruzamento de sexo e cor ou raça, mesmo observando a manutenção da predominância de mulheres brancas e homens brancos (chegavam a 83,3% em 1980 e estavam em 53,1% em 2019), a presença de mulheres negras cresceu de 7,1% em 1980 para 26,3% em 2019 e a de homens negros de 6,7% para 19,6% no mesmo período (Tabela 6). Apesar desse crescimento, frequentar a universidade permanece sendo um privilégio de poucos jovens. No Brasil, 15,4% das jovens negras frequentavam a Educação Superior em 2019, e 11,5% dos jovens homens negros. Em relação às mulheres brancas, maior grupo de estudantes em números absolutos (1,9 milhão), elas eram 25,5% do total de jovens brancas brasileiras. Os homens brancos que frequentavam a educação superior eram 1,6 milhão ou

21,5% do total desses jovens. Os jovens indígenas eram apenas 0,1% dos estudantes, o que justifica a manutenção ou mesmo a expansão das ações afirmativas de ingresso conforme previsto na legislação, ou seja, duração de dez anos, até 2022 e mesmo após esta data limite, e ainda por algum tempo.

Tabela 6: Estudantes frequentando Educação Superior segundo Sexo / Cor ou raça – Brasil 1980-2019

<b>Sexo e Cor/Raça</b>	<b>1980</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>	<b>2019</b>
Mulheres Negras	77.613	118.513	223.352	922.505	1.738.839
Homens Negros	72.980	90.726	169.044	655.949	1.295.927
Mulheres Brancas	452.300	476.718	998.481	1.732.991	1.944.503
Homens Brancos	456.452	415.113	808.136	1.360.564	1.570.046
Mulheres Amarelas	12.972	10.818	17.155	39.863	26.331
Homens Amarelos	15.224	10.677	16.217	29.815	25.669
Mulheres Indígenas	n.d.	167	1.627	3.928	7.505
Homens Indígenas	n.d.	77	1.308	2.992	8.797
<b>Total*</b>	<b>1.091.295</b>	<b>1.124.826</b>	<b>2.245.789</b>	<b>4.748.617</b>	<b>6.619.196</b>

Fontes: IBGE/Censos demográficos 1980, 1991, 2000 e 2010; PNAD Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.  
\*Inclui “Ignorados” quando houver. n.d.= informação não disponível

Tabela 7: Distribuição de jovens de 18 a 29 anos frequentando Educação Superior segundo Sexo / Cor ou raça – Brasil 1980-2019 (%)

<b>Sexo e Cor/Raça</b>	<b>1980</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>	<b>2019</b>
Mulheres Negras	7,1	10,5	9,9	19,4	26,3
Homens Negros	6,7	8,1	7,5	13,8	19,6
Mulheres Brancas	41,4	42,4	44,5	36,5	29,4
Homens Brancos	41,8	36,9	36,0	28,7	23,7
Mulheres Amarelas	1,2	1,0	0,8	0,8	0,4
Homens Amarelos	1,4	0,9	0,7	0,6	0,4
Mulheres Indígenas	n.d.	0,0	0,1	0,1	0,1
Homens Indígenas	n.d.	0,0	0,1	0,1	0,1
<b>Total*</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fontes: IBGE/Censos demográficos 1980, 1991, 2000 e 2010; PNAD Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria. \*Inclui “Ignorados” quando houver. n.d.= informação não disponível

De maneira geral, a presença de estudantes beneficiados pela principal política de ação afirmativa – o ingresso de estudantes egressos de escola pública e que se auto-identifiquem como negros – a Lei nº 12.711 em 2012, ou Lei de Cotas de 2012 aumentou de 2012 para 2019 em todas as grandes áreas de cursos de graduação, mas os que ingressaram por reservas de vagas representavam 9,7% dos estudantes, sendo que 99,3% deles estavam matriculados na rede pública em 2019. Houve uma redução dos ingressantes por reserva de vagas em áreas mais elitizadas, como Medicina, o que pode estar relacionado à crise

econômica que dificulta a permanência nesses cursos mais caros. É fundamental portanto explicitar que não se pode afirmar que todo o aumento de jovens egressos de escola pública e de jovens negros seja resultado da Lei de Cotas. Políticas como o PROUNI<sup>42</sup> tiveram impacto importante para a inclusão de estudantes na rede privada, que é maior que a rede pública de educação superior. O que se observa nas informações do MEC e do IBGE é que diminuiu a diferença de participação entre brancos e negros. Nos cursos considerados mais tradicionais das universidades públicas, de maior prestígio social e portanto, mais concorridos, a presença de estudantes brancos continua expressivamente mais elevada, mesmo após a Lei, como é o caso das Engenharias e de Medicina. Também nas Humanidades e artes a presença de brancos mantém-se mais elevada que de negros. A universidade brasileira abriu um pequeno espaço para o ingresso de jovens mais diversos, mas ainda está muito longe de deixar de ser um privilégio de brancos, sejam homens ou mulheres.

Tabela 8: Matrículas na graduação presencial, estudantes cursando, Brasil, 2019

Área do conhecimento *	2019						
	Total	Branças/os	Pardas/os	Pretas/os	Mulheres	Egresso de Esc.Pública	Reserva de vagas
Agricultura e veterinária	228.683	114.227	70.329	14.209	116.730	161.148	37.084
Ciências sociais, negócios e direito	1.812.798	808.287	527.536	132.058	1.024.816	1.199.211	103.203
- Direito	710.109	318.570	208.537	48.785	388.153	444.486	20.986
Ciências, matemática e computação	329.940	151.676	95.151	24.369	82.177	216.097	56.670
Educação	670.535	220.133	248.974	73.974	433.113	496.758	126.876
Engenharia, produção e construção	814.625	386.132	231.413	52.862	272.988	517.018	87.380
Humanidades e artes	134.164	66.831	31.133	11.481	72.047	72.733	18.870
Saúde e bem-estar social	1.146.662	489.049	353.274	78.858	818.465	740.225	69.234
- Medicina	167.394	102.025	37.781	5.387	100.390	47.999	17.029
Serviços	82.116	34.321	25.348	6.696	58.258	58.060	5.615
<b>Total</b>	<b>5.219.523</b>	<b>2.270.656</b>	<b>1.583.158</b>	<b>394.507</b>	<b>2.878.594</b>	<b>3.461.250</b>	<b>504.932</b>

Fonte: MEC/INEP/Censo da Educação Superior 2019 (microdados). Elaboração própria.

\*Notas – 1. Codificação de áreas proposta pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, conforme documentação dos microdados do Censo da Educação Superior 2017.

2. O subregistro de cor ou raça do Censo 2019 (categorias não declarado e não informado pela instituição) foi de 16,2% do total de matriculados.

42 O Programa Universidade para Todos (Prouni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos a instituições que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem conjugando inclusão ao mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (Conforme <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>, consultado em 15 de janeiro de 2019).

Enquanto na maior parte das áreas de conhecimento, agregadas na tabela 8 acima, a proporção de matriculados que se autodeclararam brancos tenha ficado em torno de 44%, no curso de Medicina, por exemplo, essa proporção era de 60,9% em 2019, um curso com maior número de matriculados que toda a área de humanidades e artes. As mulheres eram 55,2% dos matriculados em 2019, mas chegavam a 71,4% na área de Humanidades e artes, 70,9% em Serviços e 64,6% na Educação. As pessoas pretas eram 11,0% dos matriculados na área de Educação, e os pardos 37,1% (proporção esta maior que a de brancos: 32,8%), que também possuía a maior proporção de egressos da rede pública no ensino médio (74,1%) e a mais elevada proporção de ingressantes por reserva de vagas (18,9%).

Nas universidades públicas, principalmente as federais, espaço de aplicação de políticas de ações afirmativas específicas de ingresso, já existia grande presença de estudantes provenientes de escolas públicas, o que se manteve entre 2012 e 2019. Em 2012, 57,9% dos estudantes matriculados em graduações presenciais, públicas e privadas, eram oriundos de escola pública; essa proporção cresceu para 66,3% em 2019. Especificamente na Medicina, um dos cursos mais elitizados da Educação Superior, a proporção de estudantes oriundos da escola pública era de 29,5% em 2012, cresceu para 40,7% em 2017, mas voltou a cair para 28,7% em 2019. Com a crise econômica, a presença em um curso de elevado custo de permanência tornou-se mais difícil para jovens de famílias populares. As matrículas de estudantes negras e negros cresce em todas as áreas observadas entre 2012 e 2017, e volta a cair em 2019 em todas as áreas, exceto nas Engenharias, produção e construção. Na área de Medicina, a presença de estudantes negras e negros cai significativamente – de 32,2% em 2012 para 29,0% em 2019. A área de Educação mantém-se com grande presença de estudantes negras e negros em relação às demais áreas, chegando a quase 60%.

No que diz respeito à reserva de vagas, em 2012 foram registrados 97.661 estudantes que ingressaram por meio algum tipo de reserva de vagas, e em 2017, foram 426.644, um número quatro vezes maior, e em 2019, 504.932. Mesmo com o expressivo crescimento, os que ingressaram por reserva de vagas representavam 3,6% dos regulares em 2012, 7,6% em 2017 e 9,7% em 2019. E o principal tipo de reserva de vaga de ingresso foi para estudantes egressos da rede pública de ensino. Em 2012 foram 60.474 (61,9% egressos da rede pública), em 2017 foram 356.804 (83,6%) e em 2019 foram 429.123 egressos da rede pública que ingressaram por reserva de vaga (85% de todos os que ingressaram desta forma).

Mulheres negras e homens negros são a maioria entre os ingressantes por reserva de vagas, seja étnica/racial ou de outros tipos, mas principalmente étnica/racial e oriundos de ensino público. Infelizmente, a comparação entre 2012 e 2019 fica prejudicada pelo grande número dos que não declararam cor ou raça no primeiro período. Ainda assim percebe-se que em 2012 mulheres brancas e homens brancos se beneficiavam do ingresso por meio de reservas para de ensino público e por baixa renda familiar. Essas condições continuaram a ser importantes para alunas e que se declararam brancos em 2017 e 2019. E a reserva por declaração étnica foi coerentemente acessada por estudantes negras, negros e indígenas. O que significa dizer que a política tem atingido corretamente os beneficiários para os quais foi criada.

Ainda que existam outros elementos além da reserva de vagas e das políticas de ações afirmativas de ingresso na educação superior, fica patente a maior presença de jovens, inclusive mulheres negras, mesmo que existam diferenças regionais e dentro das áreas de conhecimento. A continuidade dessas políticas é fundamental para que essas desigualdades continuem a cair, uma vez que existem longas distâncias que permanecem no Brasil e dentro do sistema de Educação Superior – ou melhor, desde a Educação Básica.

## **2.6 Destinos no mercado de trabalho**

Embora não seja o objeto principal desta tese, considero relevante trazer algumas mudanças significativas entre grupos ocupacionais com foco nas pessoas que obtiveram um diploma de nível superior, especialmente pessoas negras, mulheres e mulheres negras. Diversos estudos apontam que a obtenção de um diploma de nível superior é um fator importante para facilitar a mobilidade social ascendente nas sociedades contemporâneas, que permite a ampliação não apenas de conhecimentos profissionais, mas de acesso à informação e ampliação de visões de mundo. A educação superior passou a fazer parte da configuração de vida dos indivíduos, uma vez que as evidências são claras de que aqueles que terminam uma faculdade conseguem melhores colocações no mercado de trabalho e geralmente conquistam melhores condições de vida em relação a seus pais e seus pares. As pessoas mais escolarizadas, em geral, estão mais protegidas em momentos de crise num mercado de trabalho profundamente desigual como no Brasil (HERINGER, 2018; VIEIRA, 2021; ZUCCARELLI, 2021).

Com a expansão do acesso à educação, ainda que desigual como vimos antes neste capítulo, é importante analisar algumas das mudanças mais perceptíveis na estrutura da

ocupação no Brasil nos últimos anos. Será destacada, mais uma vez, abordagem interseccional de cor ou raça e sexo, e não apenas os grupos ocupacionais. Como analisou Delcele Queiroz (2000), o acesso de mulheres, especialmente mulheres negras, é muito diferenciado no Brasil, e os resultados na transição para o mundo do trabalho também, com mulheres em carreiras mais “tradicionais” e a elas socialmente definidas na divisão sexual do trabalho, o que a autora chamou de “divisão das carreiras por gênero”, e especialmente mulheres negras em ocupações de menor prestígio e *status* social.

Estabelecia-se assim, de modo tácito, que aos homens estariam destinadas as áreas de ‘valor social’ e possibilidades econômicas e às mulheres aquelas voltadas à preparação para o ensino secundário e à ‘cultura humanística’. (Passos, 1997:142) (...) Também os estudos mais contemporâneos seguem sinalizando para essa tendência a uma “guetização” das mulheres em certas carreiras consideradas “tipicamente femininas”. (...) a expansão crescente da educação formal feminina não tem sido suficiente para fazer convergir as carreiras escolares e profissionais seguidas por homens e mulheres (ROSEMBERG; AMADO, 1992; p.65 *apud* QUEIROZ, 2000, p.2).

Alguns dos estudos mais consolidados em estratificação social dizem respeito à estrutura do mercado de trabalho e desigualdades sociais ao longo da vida (HENRIQUES, 2001; HASENBALG; VALLE SILVA, 2003, THEODORO, 2008; PAIXÃO, 2013; ARRETCHE, 2015). Indicadores socioeconômicos e características sociodemográficas são amplamente analisadas, tais como a distribuição de renda, o nível de escolarização, o acesso a bens e serviços, de forma a acompanhar o progresso rumo ao desenvolvimento, que seria a tendência “natural” da industrialização nas sociedades modernas.

Marcelo Paixão (2013, p. 134) trata associação da industrialização com a expectativa de ruptura com “os termos da antiga divisão internacional do trabalho”, o que levaria à superação de resquícios do antigo sistema colonial – tal perspectiva fundamentava-se no “mito da democracia racial”, o que levou muitos estudiosos a tratar das desigualdades de classe, ou econômicas, como hierarquicamente mais relevantes que outras dimensões das desigualdades. Hasenbalg (2005 [1979]) também fez uma interpretação crítica do que chamou de “perspectiva assimilacionista”, ou seja, de que o preconceito e a discriminação raciais seriam incompatíveis com as modernas sociedades industriais. Em contraponto ao que defendeu Florestan Fernandes, o autor considera que existem “deficiências” na “abordagem sociológica convencional em que a raça, como critério para alocação de posições sociais e formação de grupos, é vista como incompatível com o industrialismo” (p.115) – a crescente industrialização não eliminaria a raça como critério de estruturação das relações sociais. A

ideia do “desenvolvimento gradual da igualdade de condições”, conforme preconizado por Alexis de Tocqueville (SOUZA, 2018, em epígrafe), no entanto, perpassa a maior parte dos estudos sobre desigualdades no Brasil e no mundo, ainda que concentrados nas desigualdades de renda.

Recentemente, um robusto e brilhante estudo sobre a história da desigualdade no Brasil, desde os anos 1926 até 2013, teve como enfoque a concentração de renda entre ricos, e realizou uma detalhada revisão da literatura a respeito do tema desigualdades, também relacionada à renda, e às políticas econômicas que as influenciaram (SOUZA, 2018, prêmio ANPOCS de melhor tese em 2017). No desenrolar da tese, o termo “desigualdade” passa a ser “naturalmente” relacionado à dimensão da renda e torna-se desnecessário especificar “desigualdade de que” – desigualdade é necessariamente de renda e classe, esta última definida pela renda economicamente mensurável. Curiosamente, ilustrava a capa da primeira edição do livro uma famosa gravura de Jean-Baptiste Debret (intitulada “O retorno à cidade de um proprietário de chácara”<sup>43</sup>), na qual, pessoas negras escravizadas carregam um homem branco em uma rede, utilizada como liteira. Mas as múltiplas dimensões das desigualdades, como a racial e a colonialidade, passam ao largo das análises na premiada tese, mesmo nas suas três últimas páginas dedicadas a “Limitações, lacunas e caminhos futuros” (*Idem*, p.380-382).

Estudos como os de Carlos Hasenbalg (2005 [1979]), seja em co-autoria com Lélia Gonzalez (1982) ou por ele organizados com Nelson do Valle Silva (2003), foram fundamentais para que as múltiplas abordagens das desigualdades passassem a fazer parte dos estudos de estratificação no Brasil, contestando o mito da democracia racial e da tendência inexorável ao progresso com a “natural” eliminação das desigualdades raciais nas sociedades industrializadas contemporâneas. Hasenbalg, concluiu a introdução de *Origens e Destinos* (2003) da seguinte forma:

Um balanço preliminar das tendências observadas nas duas últimas décadas do século XX permite afirmar que houve uma elevação nos patamares de vários indicadores das condições e qualidade de vida da população brasileira. Basta lembrar, entre outros, a queda da mortalidade infantil, o aumento da expectativa de vida e a melhoria na educação de crianças e adultos. A evolução do emprego e dos rendimentos constitui o

---

43 Retour, a la ville, d'un propriétaire de chacra. Litière pour voyager dans l'interieur. 1835. Debret, Jean Baptiste (1768-1848). Disponível no site da biblioteca: Brasiliana – USP (<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3702>) Acesso em: 23 jun.2021.

lado sombrio dos resultados alcançados nesse período (HASENBALG; VALLE SILVA, 2003, p. 33).

Ricardo Henriques (2001), também ao analisar a década de 1990, por exemplo, destaca que a desigualdade de renda é caracterizada pelo “embranquecimento da riqueza nacional” e que “as diferenças na qualidade das condições de vida de cada raça” estão “associadas às condições de acesso ao mercado de trabalho” (p. 35). Em relação à ocupação, Henriques analisa o período:

A tendência à deterioração na qualidade dos postos de trabalho é confirmada pelo declínio dos graus de industrialização e de modernização para o país como um todo e para ambos os grupos raciais. No entanto, vemos que ao longo de toda a série o nível de precariedade dos postos de trabalho é sempre maior para os negros do que para os brancos. (...) Desse modo, o diferencial entre brancos e negros no que diz respeito aos graus de industrialização e modernidade dos postos de trabalho aumenta ao longo do tempo, em detrimento dos trabalhadores negros (HENRIQUES, 2001, p.39).

Com o objetivo incluir no debate as mudanças mais recentes na estrutura da ocupação, relacionadas a suas intersecções com desigualdades raciais e de gênero, apresento nesta parte final do capítulo alguns dados sobre a presença de ocupados mais escolarizados em grupos ocupacionais selecionados<sup>44</sup>. Considerando os censos demográficos de 2000 e 2010 e a PNADC de 2019, vale destacar algumas mudanças na estrutura ocupacional brasileira, tais como a redução relativa dos ocupados em atividades agrícolas, o crescimento das ocupações em serviços e em atividades “intermediárias” (de formação em nível médio e “não manuais”<sup>45</sup>). Mas a principal mudança está na presença de trabalhadores de 30 anos de idade ou mais, com nível superior concluído. A proporção desses trabalhadores mais escolarizados cresceu em todos os grupos ocupacionais: de uma média nacional de 10,9% do total de ocupados de 30 anos ou mais, em 2000, para 11,2% em 2010, mas principalmente entre 2010 e 2019, quando a média passou a 28,5% de ocupados com nível superior, com maior intensidade nas hierarquias mais elevadas entre as ocupações. Esse resultado é, sem dúvida, muito positivo em termos da qualificação do mercado de trabalho brasileiro e seus possíveis

44 A composição metodológica dos grupos ocupacionais foi inspirada no esquema analítico e classificação ocupacional propostos por Nelson do Valle Silva em *Origens e Destinos* (HASENBALG; VALLE SILVA, 2003, p. 37-54) e em estudos mais recentes do Observatório das Metrópoles sobre estrutura ocupacional (RIBEIRO; CHELTRY, 2015; RIBEIRO; ARAGÃO, 2020).

45 Considerou-se na análise, ainda que menos complexa que os grupos por mim utilizados, a hierarquia construída por Hasenbalg (2005 [1979]), que utilizou as seguintes categorias ocupacionais: (1) profissionais; (2) executivos e administradores; (3) nível não-manual alto; (4) nível não-manual baixo; (5) manual qualificado; (6) manuais semi e não-qualificados (p.185).



desdobramentos futuros. A escolarização cresceu em todos os níveis educacionais no Brasil, e também na educação superior, ainda que em ritmo mais lento.

Tabela 9: Distribuição de ocupados de 30 anos ou mais de idade, total e com nível superior concluído, segundo os grupos ocupacionais - Brasil, 2000, 2010, 2019

Grupos ocupacionais	Distribuição % no total de ocupados			% de ocupados com Nível Superior		
	2000	2010	2019	2000	2010	2019
Empregadores	4,3	2,8	5,7	32,0	31,4	46,1
Dirigentes e supervisores	1,7	5,2	4,3	22,7	28,3	62,0
Profissionais liberais	4,2	5,8	6,2	73,0	71,2	96,4
Professores	4,2	4,9	5,0	50,6	69,3	89,0
Ocupações de seg.pública e Forças Armadas	1,2	0,5	1,1	19,0	28,1	66,0
Profissionais de nível médio	5,8	6,0	7,0	21,8	20,6	24,4
Trabalhadores do apoio administrativo	5,5	5,7	6,5	19,7	17,6	35,9
Trabalhadores do comércio	9,6	8,1	10,7	5,8	5,3	11,4
Trabalhadores da prestação de serviços	13,5	13,2	14,6	1,5	2,1	6,1
Operários da indústria	9,9	10,3	9,3	1,6	2,0	4,8
Operários da construção civil	7,8	8,6	7,6	0,6	0,8	15,2
Trabalhadores dos transportes	6,2	5,5	5,7	1,6	1,5	13,8
Trabalhadoras domésticas	7,1	7,1	6,0	0,3	0,6	1,1
Trabalhadores agrícolas	18,0	15,2	8,8	0,5	0,7	1,9
Outros	1,0	1,2	1,3	19,6	15,8	27,5
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	10,9	11,2	28,5

Fontes: IBGE/Censos demográficos 2000 e 2010; PNAD Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

Tabela 10: Proporção de mulheres, pessoas negras e mulheres negras de 30 anos ou mais e nível superior concluído nos grupos ocupacionais – Brasil, 2000, 2010, 2019

Grupos ocupacionais	% de Mulheres			% de Pessoas Negras			% de Mulheres Negras		
	2000	2010	2019	2000	2010	2019	2000	2010	2019
Empregadores	28,5	36,1	38,6	8,2	12,2	22,0	2,2	4,5	8,1
Dirigentes e supervisores	36,2	43,2	43,5	17,1	19,9	27,5	6,1	9,2	12,0
Profissionais liberais	45,8	47,3	52,9	13,5	18,7	27,7	6,5	9,1	14,9
Professores	76,1	80,1	78,5	20,5	34,7	45,4	14,8	27,6	35,9
Ocupações de seg.pública e Forças Armadas	11,6	15,8	18,4	29,1	39,5	52,2	3,1	5,7	7,7
Profissionais de nível médio	36,0	44,9	45,9	16,5	26,7	36,6	6,1	12,5	17,2
Trabalhadores do apoio administrativo	67,3	70,2	70,0	18,6	28,3	41,9	12,1	19,5	29,1
Trabalhadores do comércio	43,0	52,2	62,8	14,0	22,7	38,9	6,2	13,2	25,6
Trabalhadores da prestação de serviços	49,9	57,6	59,6	22,2	34,5	47,2	10,7	19,5	28,3
Operários da indústria	32,6	33,6	36,3	20,0	28,2	35,3	6,1	9,4	12,2
Operários da construção civil	4,6	24,3	16,6	27,2	29,1	39,3	0,9	6,6	7,2
Trabalhadores dos transportes	9,2	15,3	10,6	22,3	32,2	44,4	1,6	4,3	4,1
Trabalhadoras domésticas	92,2	91,3	100,0	43,5	44,3	44,3	41,0	41,2	44,3
Trabalhadores agrícolas	16,2	34,5	33,2	12,6	20,9	34,0	2,2	8,4	11,4
Outros	36,9	43,7	49,5	17,3	24,1	34,2	5,2	7,9	13,1
<b>Total</b>	<b>48,4</b>	<b>55,3</b>	<b>55,5</b>	<b>16,0</b>	<b>24,9</b>	<b>35,1</b>	<b>8,0</b>	<b>14,8</b>	<b>20,3</b>

Fontes: IBGE/Censos demográficos 2000 e 2010; PNAD Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

O grupo ocupacional de profissionais liberais têm como um dos critérios de definição o nível superior concluído para exercer sua profissão, portanto, são necessariamente o grupo com maior proporção de ocupados diplomados (96,4%). Os professores são o segundo grupo com maior proporção de ocupados com nível superior concluído (89%); no caso, a categoria inclui professores da educação básica e da educação superior. Esses últimos serão analisados no capítulo 4 desta tese. Em seguida, os ocupados em segurança pública e forças armadas são o grupo que têm proporção de 66% com nível superior, seguidos pelos dirigentes e supervisores (62%).

Nas ocupações intermediárias, como Trabalhadores do apoio administrativo e de nível médio, também cresceu a proporção de trabalhadores com nível superior concluído. Carolina Zuccarelli (2020) analisou a capacidade limitada da estrutura de ocupações absorver o aumento de trabalhadores com nível superior, gerando o fenômeno denominado de *overeducation*, ou seja, a presença crescente de pessoas com mais escolaridade do que a exigida para exercer sua ocupação. Ainda que dedicada à observação da relação entre educação e mercado de trabalho, reproduzindo uma perspectiva funcionalista da educação superior<sup>46</sup>, o estudo apresenta, com clareza, teorias explicativas da relação entre formação e inserção na ocupação, o que nos ajuda a melhor compreender a dinâmica que gera exclusões e a sugerir políticas para reduzir esse desencontro. Como uma maior parte dos estudantes é também trabalhadora (FERNANDES, 2008; COMIN; BARBOSA, 2011 *apud* ZUCCARELLI, 2020), ou seja, os estudantes dividem seu tempo com o trabalho, a expansão da oferta de vagas na educação superior atingiu principalmente os trabalhadores, ampliando a presença de jovens de baixa renda e que pagam pela educação superior principalmente na rede privada. Portanto, o crescimento do número de trabalhadores com nível superior não reflete necessariamente as demandas do mercado de trabalho. Esse desencontro entre escolaridade e ocupação pode gerar uma frustração para os jovens que investiram na educação superior, sobretudo em áreas mais instrumentais que se multiplicam na rede privada da educação superior, que não associam pesquisa e extensão ao ensino, mas prometem a ascensão social (por exemplo, na formação voltada para atividades do comércio e da prestação de serviços, que mais cresceram nas últimas décadas). Zuccarelli (2020) aponta que mulheres e pessoas

---

46 Importante ressaltar que não considero que a educação superior deva ser considerada apenas ou principalmente como um meio para acessar a mobilidade social ascendente, mas sobretudo como direito e fator fundamental de cidadania e ganho civilizatório das sociedades modernas, na linha do que defendiam Florestan Fernandes, Paulo Freire e Darcy Ribeiro.

pretas e pardas têm maior probabilidade de *overeducation*, ou seja, se serem trabalhadoras com ensino superior, com mais escolarização do que exigem seu posto de trabalho: “quando conseguem completar o ensino superior, pretos e pardos continuam em ocupações com menor exigência de qualificação do que brancos” (p.230-231).

É o que analiso na tabela 10. A proporção de mulheres com nível superior entre os ocupados com 30 anos ou mais de idade cresceu em média de 48,4% em 2000, para 55,3% em 2010 e manteve-se em 55,5% em 2019, portanto, o crescimento da presença feminina entre os trabalhadores diplomados se consolidou antes das ações afirmativas, no início dos anos 2000. Mas esse crescimento das mulheres graduadas não mudou significativamente a divisão sexual do trabalho, com elas mais presentes nas ocupações que lhes são tradicionalmente atribuídas, como professoras, trabalhadores em apoio administrativo e trabalhadoras domésticas. A presença feminina também cresceu, mesmo que mantendo-se minoritária, entre empregadores, dirigentes e supervisores. Entre os profissionais liberais, as mulheres passaram a ser maioria em 2019 (52,9%).

Em todos os grupos ocupacionais, cresceu a proporção de pessoas negras com nível superior concluído, com destaque para as ocupações de segurança pública e forças armadas (de 29,1% em 2000 para 52,2% em 2019) e na prestação de serviços (de 22,2% para 47,2% nos mesmos períodos). A participação de pessoas negras nas ocupações mais socialmente valorizadas são as menores. As mulheres negras com educação superior estão presentes mesmo em ocupações que não exigem elevado grau de escolarização, como entre trabalhadoras domésticas, apoio administrativo e prestação de serviços, corroborando com as conclusões de Zuccarelli (2020) acima apresentadas. Importante destacar a relevância da ocupação de professores para as mulheres negras mais escolarizadas, sendo um dos grupos ocupacionais que mais as acolhe no mercado de trabalho, sem o desencontro entre escolarização e ocupação e oferecendo melhores condições de trabalho e remuneração.<sup>47</sup>

Concluindo, a rápida expansão do sistema de educação superior se deu principalmente no acesso de estudantes de graduação, mas essa expansão ocorreu de forma desigual no que diz respeito às pessoas pretas e pardas, principalmente mulheres negras, e às diferentes regiões brasileiras. As mulheres em seu conjunto tiveram participação crescente entre estudantes universitários, assim como pessoas negras e mulheres negras, mas esses dois

---

47 Analisei o grupo ocupacional de Professores no Capítulo 11 do livro organizado por Ribeiro e Aragão (2020) e os professores universitários no Capítulo 4 desta tese.

últimos grupos continuam sub-representados em todos os períodos analisados (de 1980 a 2019). Ainda assim, a presença de mulheres negras frequentando a educação superior é um pouco maior que a de homens negros.

Em termos regionais, existe uma sobrerrepresentação de mulheres em comparação aos homens na graduação, em todas as regiões do país. Já em relação às mulheres negras, isso se modifica, com a quase proporcionalidade nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, mas com índices negativos no Sul e Sudeste. Portanto, nas regiões Sul e Sudeste onde o sistema de educação superior é mais avançado em termos de oferta de vagas e qualidade, pessoas negras e mulheres negras estão sub-representados quando considerada sua participação na população de 18 a 29 anos. Diversos fatores compõem barreiras estruturais, materiais e simbólicas para esse processo de sucesso e longevidade escolar. Ser oriundo de escola pública e ter a pele preta ou parda são elementos que afetam negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência no sistema educacional.

Não se pode afirmar que todo o aumento de jovens egressos de escola pública e de jovens negros na educação superior seja resultado exclusivamente da Lei de Cotas. Políticas como o PROUNI tiveram impacto importante para a inclusão de estudantes na rede privada, que é maior que a rede pública de educação superior. Sabendo que a maior parte dos estudantes é também trabalhadora, a rede privada permite cursar uma faculdade fora do turno de trabalho (quase sempre noturna ou à distância), e o autofinanciamento desses estudantes trabalhadores. Na rede federal, mulheres negras e homens negros são a maioria entre os ingressantes por reserva de vagas, seja étnica/racial ou de outros tipos, mas principalmente étnica/racial e oriundos de ensino público, o que indica que a política de ações afirmativas tem alcançado seu público-alvo, mesmo que existam diferenças regionais e dentro das áreas de conhecimento. A defesa da continuidade dessas políticas é fundamental para que essas desigualdades continuem a cair, uma vez que existem longas distâncias que permanecem no Brasil e dentro do sistema de Educação Superior – ou melhor, desde a Educação Básica.

Rosana Heringer (2018) enumerou as diferentes medidas de políticas públicas que influenciaram o crescimento da presença de jovens negras e negros na educação superior brasileira, algumas já mencionadas, a saber:

- Expansão do sistema universitário público, com a criação de 18 universidades federais entre 2003 e 2014);

- Expansão das universidades federais já existentes, incluindo novos prédios, novos cursos e novos *campi*;
- Criação em 2004 do ProUni, programa de bolsas do governo federal para estudantes em instituições privadas, com a concessão de 1,2 milhões de bolsas entre 2004 e 2010;
- Ampliação do FIES (Financiamento estudantil);
- Expansão e criação de institutos federais de educação técnica e tecnológica
- Políticas de ação afirmativa, beneficiando diferentes públicos.

A graduação está na pauta dos debates sobre o futuro das ações afirmativas no Brasil, e os inegáveis avanços que pudemos verificar neste capítulo têm sido considerados como uma das maiores transformações no sistema educacional brasileiro, com desdobramentos importantes para o mundo do trabalho e as relações sociais cotidianas. Apesar das críticas iniciais, os estudantes ingressantes por meio de reservas de vagas econômicas ou raciais demonstraram resultados iguais ou superiores aos não cotistas, segundo estudos diversos até então realizados (REIS, 2021; JESUS, 2019; WAINER; MELGUIZO, 2018; SANTOS, 2013).

Neste capítulo foi apresentado o perfil dos estudantes da educação superior no Brasil e as importantes mudanças que aconteceram nas últimas décadas. A graduação é o campo de maiores embates sobre ações afirmativas, principalmente nas universidades públicas federais. Ainda que as resistências institucionais tenham diminuído, tendo em conta as evidentes mudanças positivas trazidas pelas ações afirmativas o debate sobre as políticas de democratização do ensino superior e sobre as ações afirmativas em particular é amplo e volta às pautas políticas com a revisão da Lei nº 12.711/2011 em 2022. A contribuição desta tese, especialmente deste capítulo, se dá no âmbito do necessário acompanhamento dos efeitos e resultados destas políticas sobre a diversidade, justiça e redução das desigualdades, seja na educação superior, seja na sociedade brasileira como um todo. Permanecem, portanto, desafios que justificam a continuidade e mesmo a ampliação dessas políticas, sobretudo em relação à permanência e conclusão dos cursos de graduação, e a necessidade de qualificação do debate sobre elas.

Além do crescimento da presença de pessoas negras na educação superior, cresceu também a presença de ocupados com nível superior concluído em todos os grupos ocupacionais analisados, o que pode gerar um círculo virtuoso de qualificação da mão-de-obra

no mercado de trabalho brasileiro no médio prazo, mesmo com desigualdades de acesso a ocupações mais valorizadas socialmente. Para além do ingresso no mundo do trabalho, o aumento da escolarização como um todo nos traz a perspectiva de maior acesso a direitos e cidadania na sociedade brasileira, e melhores condições de vida. No próximo capítulo analisarei como tem sido esse processo de ampliação e democratização na pós-graduação.

### Capítulo 3. A ponte para a carreira acadêmica: pós-graduação

Escalando na hierarquia do sistema de Educação Superior no Brasil, a pós-graduação cresceu significativamente nos últimos 20 anos e os dados passaram a permitir um olhar mais acurado deste nível de escolarização. De tal forma que as análises mais confiáveis podem ser feitas a partir de 2000, ainda que com algumas limitações. Carlos Hasenbalg destacou no prefácio à segunda edição de sua obra “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, em 2005, que é referência fundamental desta pesquisa, o “processo de consolidação e crescimento da pós-graduação em ciências sociais e humanas” sobretudo com o fim do regime autoritário brasileiro em 1985. “A isto se soma o ingresso de um número pequeno, mas crescente, de alunos negros nesses programas de pós-graduação” (HASENBALG, 2005 [1979]). O estudo das desigualdades de sexo e cor ou raça na pós-graduação *stricto sensu* tem sido objeto de diversos trabalhos recentes (ARTES, 2016; QUEIROZ, 2003, 2000), e é fundamental para compreender como a probabilidade de alcançar os mais elevados níveis na carreira universitária vai se afinando quanto maior a graduação dos titulados.

O ingresso cresceu nos últimos anos, ainda que de maneira desigual em diferentes regiões do país, em diferentes cursos e para diferentes perfis de estudantes. Aqueles que conseguem concluir a graduação e continuar na pós-graduação serão, muitos deles, os futuros docentes com trajetórias relevantes para influenciar mudanças importantes nas organizações do sistema da Educação Superior, seja pela sua representatividade como forma subjetiva de estimular os estudantes mais jovens, seja pela sua possibilidade de reivindicar mudanças de relações e mesmo epistemologias ao atingirem espaços de poder mais elevados. Assim como é verdade que muitos estudantes de graduação que ingressam na universidade não conseguem concluir seus cursos, o mesmo acontece na pós-graduação, mas por meio de outros mecanismos.

O chamado “ciclo de desvantagens cumulativas” descrito por Carlos Hasenbalg (2005[1979], p.20) ocorre nas diferentes etapas da Educação Básica e da Educação Superior para diversos marcadores sociais como sexo, região de moradia, renda ou faixa de idade, mas principalmente para raça/cor – os jovens negros estão sempre em desvantagem, desde a primeira etapa do sistema educacional brasileiro (PAIXÃO, 2013; PAIXÃO; CARVANO, 2008; PAIXÃO, 2010). É importante ter sempre em vista essa trajetória de desigualdades na

escolarização e olhar de perto as hierarquias dentro da Educação Superior, nos espaços mais privilegiados do sistema. A formação do intelectual nas sociedades hierarquizadas passa por um processo de transformação, e as reivindicações políticas por acesso menos desigual à educação superior nem sempre contestam a instrumentalização da educação para determinados grupos sociais.

Com as políticas de ações afirmativas para ingresso na graduação pública, o debate sobre a reduzida presença de jovens negros na pós-graduação ganhou espaço nos movimentos sociais e dentro da academia. Como a mudança do perfil dos estudantes da graduação alterou o perfil daqueles que ingressam e são titulados na pós-graduação? Permanece a divisão social do trabalho na segmentação de grupos como pessoas negras e mulheres, por exemplo, em áreas do conhecimento socialmente “reservadas” para eles?

Estudo realizado por Amélia Artes (2016), entre 2012 e 2014, indicava que a legislação até então não problematizava as desigualdades raciais no acesso à pós-graduação. Portanto, é ainda mais recente a regulamentação legal relacionada a esse tema. Foi em 2016 que o Ministério da Educação publicou a Portaria Normativa nº 13, que tratava das ações afirmativas na Pós-Graduação, incentivando o ingresso de pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência, considerando explicitamente o conjunto de legislações norteadoras que entraram em vigor até então.<sup>48</sup> Portanto, desde a publicação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010 o debate sobre políticas de ações afirmativas na pós-graduação existia, e foi postergado ainda mais do que as demais normativas.

### **3.1. O sistema de pós-graduação para superar o subdesenvolvimento**

A ideia de que a formação acadêmica avançada pode ser uma forma de superar o subdesenvolvimento está nas obras de Florestan Fernandes (2020[1975]) e Darcy Ribeiro (1969), que inspiraram o planejamento da pós-graduação no contexto de um projeto de nação. Não coincidentemente o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação brasileiro data do ano de 1975. A organização da pós-graduação no Brasil se deu com base em Planos Nacionais nos quais as políticas públicas desenvolvimentistas tinham papel fundamental e as instituições de estímulo e fomento à pesquisa foram importantes nessas políticas. A Coordenação de

---

48 Conforme mencionado no Capítulo 1, especialmente o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), a reserva de vagas na graduação ou Lei de cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) e a reserva de vagas no ingresso no Serviço Público Federal (Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014).



Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) foram criados em 1951 (em 1971 o Conselho passou a se chamar Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, mas manteve a sigla CNPq). Os anos 1950 marcaram um período de maturação da estrutura da pós-graduação brasileira como conhecemos hoje, com a coordenação do Estado não apenas como financiador da pós-graduação, mas para reconhecimento e credenciamento de cursos. Nos anos 1970 e 1980, o discurso desenvolvimentista tornou a construção de um sistema nacional de ciência e tecnologia uma das prioridades do Estado, deixando o debate civilizatório em segundo plano, e destacando a necessidade de inserção do Brasil na produção científica internacional. A busca da excelência acadêmica toma corpo. O sistema de educação superior é reconhecido como importante meio para o desenvolvimento industrial e urbanização do país, e “cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria, do mesmo modo que cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura” (GRAMSCI, 1982, p. 119). A diferenciação instrumental de atividades deliberativas e técnicas-culturais é relevante para a estruturação do sistema educacional como um todo, sobretudo a Educação Superior que se torna cada vez mais especializada e fragmentada.

Para compreender a importância dos planos para a estruturação do sistema de Educação Superior no Brasil, é significativo retomar o debate iniciado nos anos 1960 por Darcy Ribeiro (1969[1967]), que foi idealizador de um projeto de Universidade como instituição comprometida com a sociedade que nela investe recursos e reconhecimento. A proposta de Darcy Ribeiro tem clara inspiração em Antonio Gramsci, que defende uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p.118). Ribeiro tratou da importância de considerar a Educação Superior como espaço de formulação de consciência crítica e também de criação de uma força de trabalho mais qualificada com o objetivo de “enfrentar os problemas do desenvolvimento (...) de nações neocoloniais que somos e no grau de atraso em que nos encontramos” (RIBEIRO, 1969, p.7). Durante seu exílio no Uruguai em 1967, ele apresentou ideias sobre qual seria a Universidade necessária para o desenvolvimento cultural e tecnológico da América Latina, entre as quais uma remodelação intencional e planejada, que levasse em consideração as especificidades do nosso ambiente sociocultural. Não se tratava apenas de crescer – em termos de oferta de vagas

– mas principalmente de melhorar substancialmente a qualidade do ensino e formar um conjunto de intelectuais comprometidos com a transformação da sociedade brasileira em urbana e industrial.

Ribeiro defendia os processos de planejamento, com metas e objetivos que permitissem que as Universidades brasileiras alcançassem níveis mínimos de qualidade que impulsionassem sua potencialidade de alterar as estruturas sociais vigentes. Para dar conta das transformações tecnológicas mundiais, a universidade latinoamericana tem como desafio “definir as possibilidades de enfrentamento a uma modernização meramente reflexa e à conjuntura internacional que nos induz a existir não como povos para si, mas como proletários externos de outros povos” (RIBEIRO, 1969, p. 19). Portanto, para Ribeiro, os povos latinoamericanos não estão condenados ao atraso, mas ao “progresso reflexo”, ou colonizado pelas nações líderes no processo de industrialização mundial.

Pensar a universidade deve incluir o horizonte de autodeterminação no seu planejamento, e não apenas a sua “internacionalização” subalterna às hierarquias globais, o que Ribeiro chamou de “modernização reflexa”, que perpetua a estratificação social e a dependência neocolonial. Para que cumpra com seu papel de reestruturação intencional da sociedade, com o “objetivo de servir a si mesma e não a outros”, é necessário um grau mais alto de intencionalidade, com a coparticipação ativa de estudantes, ativos e egressos, autonomia política docente e administrativa e reconhecimento das responsabilidades políticas da Universidade. Essa proposta de uma universidade aberta e participativa, com responsabilidade em relação à transformação social, com o que o autor chamou de “cogestão estudantil”, foi por muitos considerada como uma ameaça de “degradação e politização” da Universidade, debate que volta à tona em pleno século XXI. Ribeiro apontou então que o temor de massificação é comum à “mentalidade alienada e ingênua da Universidade tradicional latinoamericana, disfarça o temor de qualquer mudança que afete os privilégios” (*Idem*, p. 67.). Os conflitos e a compartimentação da Universidade prejudicam o desenvolvimento de uma pós-graduação que influencie a atuação de docentes e pesquisadores na formação de uma consciência crítica – todo saber está contingenciado à profissionalização. Ribeiro alertava para o risco de que os núcleos de excelência na Universidade latinoamericana, com grau de excelência internacional, voltassem-se para uma mera representação nativa dos grandes centros científicos estrangeiros, sem compromisso com uma atividade continuada, criativa e responsável ante a sociedade.

Mesmo reconhecendo o tom de nacionalismo de Darcy Ribeiro, podemos concordar que a estrutura geograficamente concentrada e desigual da pós-graduação no Brasil hoje, corresponde, em grande parte, ao que foi alertado pelo autor desde o final dos anos 1960. Ele mesmo chamou a atenção para a falácia dos (falsos) dilemas entre: humanismo e pragmatismo; cientificismo e profissionalismo; elitização e massificação; nacionalismo e cosmopolitismo. O cosmopolitismo na América Latina nega o potencial da Universidade como poderoso instrumento de autoconstrução nacional quando se torna uma atitude de “complexo de inferioridade em relação aos conteúdos nacionais da cultura” (*Ibidem*, p.92) e seus intelectuais deixam de cumprir o papel de multiplicadores do conhecimento e da cultura.

O planejamento defendido por Darcy Ribeiro, em contraponto ao “espontaneísmo” sem compromisso social e político com o “desenvolvimento da nação”, foi o modelo adotado no Brasil nos últimos 50 anos. Para conseguir a universidade necessária, o planejamento deveria ser a base da escolha de prioridades, combinando pesquisa desinteressada e motivação imediata, e atendendo às necessidades da própria universidade e da sociedade em relação à força de trabalho especializada. Amélia Artes (2016) analisou os sucessivos Planos Nacionais de Desenvolvimento da Pós-graduação (PNPG), desde o primeiro (em 1975) até o atual (6º PNPG, vigente até 2020), e identificou um conjunto de metas e estratégias que formataram a estrutura e o desenho atual da pós-graduação brasileira, principalmente por meio da formação de docentes e pesquisadores de alta qualificação. Artes também destacou que os planos já indicavam grande parte das desigualdades existentes, sobretudo as desigualdades regionais, com a concentração de cursos nas regiões Sul e Sudeste (ARTES, 2016, p. 29). No entanto, propostas concretas para reduzir essas desigualdades só estavam presentes a partir do 5º PNPG (2005-2010), com a demonstração da intenção de uma melhor distribuição regional de recursos. Portanto, tal preocupação formal é muito recente, mesmo que os diagnósticos sobre tais desigualdades existam desde os anos 1970.

O PNPG em vigor trouxe ainda como diferencial a preocupação com as etapas anteriores de escolarização e uma leitura crítica sobre seu próprio processo de construção. Admitiu-se que o Plano para o período de 1994-2005 nem mesmo chegou a ser implantado como plano efetivo e o anterior, relativo ao período de 2005 a 2010, teve a importância de envolver diversos segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade na sua elaboração, mas englobou um período muito curto para ser executado. Apesar de constatar as desigualdades existentes de maneira ampla, o PNPG destaca as desigualdades regionais e não

identifica quem seriam os “excluídos” do sistema. O PNPG faz uma autocrítica sobre a limitada implantação das metas e objetivos planejados, imprimindo uma “direção macropolítica para a condução da pós-graduação”, diferente do processo de expansão desordenada da graduação no país. Mesmo com um conjunto grande de informações sobre as instituições e o sistema de pós-graduação no Brasil, não é feita uma caracterização do perfil dos estudantes e diplomados.

Em fevereiro de 2020 foi publicado o relatório da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 que confirmou a manutenção da concentração dos cursos de pós-graduação regionalmente e em grandes centros. O Relatório indica que “ao longo das últimas décadas, o foco da PG brasileira foi, basicamente, a formação de docentes e pesquisadores para o próprio sistema acadêmico nacional. Diante dos novos cenários, o SNPG deve ampliar a sua atuação na formação de pessoal qualificado para todos os segmentos da sociedade, com foco no desenvolvimento econômico, social e ambiental” (BRASIL, 2020, p.7). Admite-se que o modelo de avaliação atual tende a acentuar as “assimetrias geográficas e sociais existentes”, com demasiado enfoque na formação de pessoal e na pesquisa. As dimensões “Inovação e Transferência de Conhecimento”, “Impacto na Sociedade” e “Internacionalização” passam a ser vistas como representantes das mudanças mais significativas que devem ser introduzidas no novo sistema de avaliação, de forma a captar a interação da academia com a sociedade. Em 2020, retoma-se a proposta de Darcy Ribeiro de 1967.

### **3.2. A formação de intelectuais: quem tem acesso à pós-graduação?**

Estudos como os de Amélia Artes (2016) e Delcele Queiroz (2000, 2003) são muito atuais, uma vez que tratam do perfil desigual de estudantes e titulados ao invés da estrutura institucional. Delcele Queiroz (2000, 2003) trabalhou com dados da Universidade Federal da Bahia e chamou a atenção para o acesso diferenciado entre homens e mulheres, por exemplo. A presença de mulheres cresce mais que a de homens, e rapidamente. Amélia Artes (2016) levantou dados do IBGE para demonstrar tais diferenças em nível nacional, dados que foram atualizados por mim neste capítulo, e que foram utilizados na elaboração dos Índices de Concentração para pessoas com diploma de graduação e que tiveram acesso à pós-graduação, seguindo a metodologia que foi apresentada para os estudantes de graduação no Capítulo

anterior. Lembrando que a análise destaca o período a partir de 2000, como marco anterior à mudança dos marcos legais de ações afirmativas no início dos anos 2000.

Amélia Artes (2016) trata de dados brutos e percentuais, mas também utiliza índices compostos para analisar as desigualdades raciais e de gênero na educação superior, mas de maneira complementar: o Índice de Paridade de Gênero<sup>49</sup> (IPG) e o Índice de Paridade Racial (IPR). O IPG corresponde ao que se chama em demografia de razão de sexo (mulheres/homens) de determinado indicador, e tem sido utilizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) nos relatórios de monitoramento global da educação. Já o IPR espelha-se no IPG, substituindo a variável sexo pela variável cor/raça (ROSEMBERG, 2006 *apud* ARTES, 2016), mas considerando dois grupos raciais: negros e brancos<sup>50</sup>. Por conta do debate recentemente retomado sobre o uso da categoria “negro” como a soma de pretos e pardos conforme categorização do IBGE, sobre a qual já falamos no Capítulo 1, vale a pena retomar essa discussão no contexto da pós-graduação.

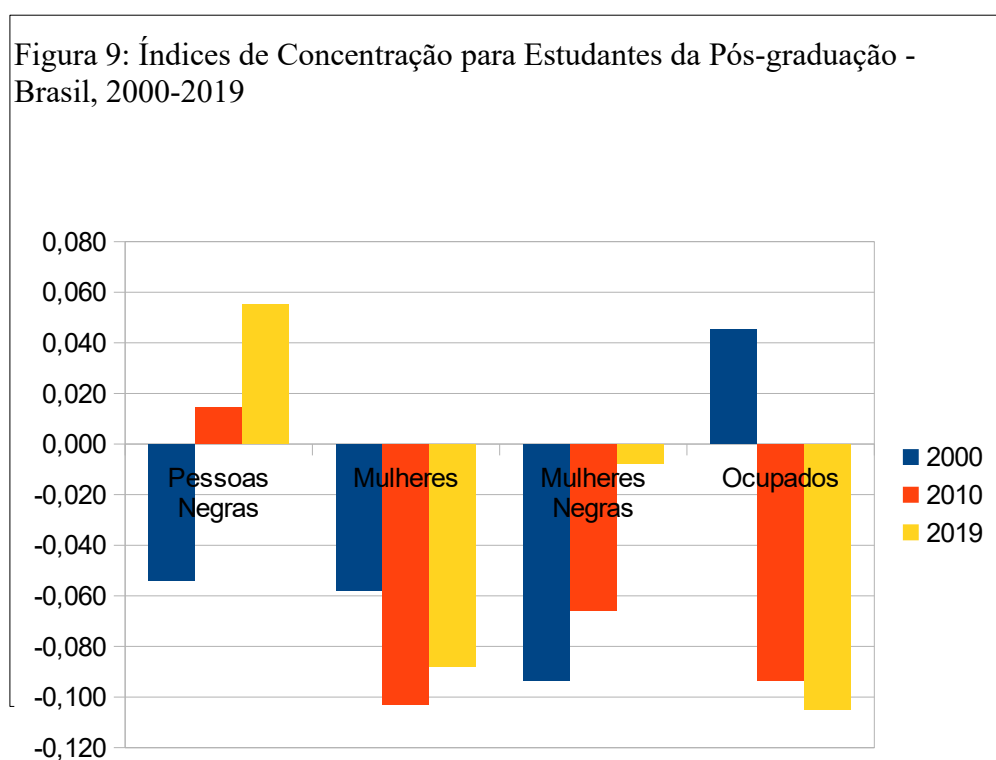
O Movimento Negro Unificado (MNU) no Brasil nos anos 1970, e mesmo a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, reivindicaram uma ressignificação da palavra “negro” do ponto de vista histórico e sociológico. A questão social e racial brasileira difere da norte-americana e os movimentos reivindicaram que os processos históricos no Brasil levaram a uma configuração racial específica, na qual as pessoas que se declaram na categoria “pardo”, presente nos levantamentos censitários oficiais brasileiros, apresentam perfil social e econômico muito próximo àquelas que se declaram na categoria “preta”, ainda que com condições um pouco melhores. Quem se autodeclara “pardo” tem, em geral, consciência crescente de sua “negritude”, mas também reconhece que não é “preto”. Os resultados recentes de levantamentos censitários e outros levantamentos oficiais vêm demonstrando que as pessoas autodeclaradas “pretas” vêm crescendo mais do que a média da população, o que indica uma mudança na forma de autodeclaração, e não necessariamente por variações

---

49 Conforme destaca Artes (2016), o índice mede na verdade a paridade de sexo, uma vez que as pesquisas do IBGE levantam informações dicotômicas para ‘mulheres’ e ‘homens’ (ARTES, 2016, p.39, nota 9). Considero, no entanto, que pode ser entendido como uma aproximação (*proxy*) da representação dos lugares sociais de gênero na sociedade, mesmo com as limitações da dualidade simplificadora.

50 Lembrando que as categoriais levantadas na variável “cor ou raça” do IBGE, a partir da autodeclaração dos entrevistados, são: branco, preto, amarelo, pardo e indígena, sendo que no censo demográfico de 1980 a categoria “indígena” nem mesmo fez parte da pesquisa. O uso do termo “negros” tem por finalidade a contraposição com as análises para o grupo de brancos. Vários estudos apresentam a categoria negro como de uso social, conforme descrito por Guimarães (2002 *apud* ARTES, 2018). Neste trabalho, inclui-se na categoria “negros” os pretos e os pardos.

demográficas. Micheli (2019) e Silva, T. (2020, *apud* SENKEVICS, 2021) destacam que “mudanças demográficas mais recentes quanto à autodeclaração racial também podem ter contribuído para o aumento na participação relativa das pessoas pretas, pardas e indígenas, uma vez que, nas últimas décadas, temos assistido a um processo de ressignificação de identidades negras e indígenas na esteira dos movimentos de combate ao racismo e de afirmação da cultura e história afro-brasileira e dos povos originários” (p.210). Veremos, a seguir, que o grupo de pessoas “pretas” vem crescendo em representação na pós-graduação, mas em ritmo e números absolutos diferentes dos autodeclarados “pardos”.



Fontes: IBGE – Censos demográficos 2000 e 2010; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria. Nota: Exceto estudantes já titulados.

A figura 9 apresenta os Índices de Concentração para os estudantes que frequentavam a pós-graduação (Mestrado e Doutorado) no Brasil. De forma geral, foi possível observar que os índices são bem próximos de zero em praticamente todas as categorias analisadas. Esse padrão é diferente do que foi obtido para os estudantes de graduação (Capítulo 2), que tinham valores mais distantes de zero, tanto positivos quanto negativos. Ou seja, os estudantes de pós-graduação têm perfis menos diversos, ou mais homogêneos, que os de graduação,

provavelmente por terem passado por uma nova etapa de seleção ou filtro, supostamente mais rigorosa. O que corrobora a afirmação de Fernandes (2020 [1975]) de que a pós-graduação é ainda mais seletiva e elitizada que a graduação. A graduação responderia a uma “necessidade social” de formar uma sociedade com condições de “superar o subdesenvolvimento” com a ampliação da formação cidadã, e a pós-graduação, por sua vez, teria “os melhores talentos, em termos de potencialidades intelectuais para a produção do saber científico ou tecnológico” (*Idem*, p. 125). Neste espaço mais seletivo, o índice foi negativo em 2000 para pessoas negras, o que significa sub-representação delas naquele ano, e passou a ser positivo e crescente nos períodos seguintes, 2010 e 2019.

Para as mulheres, o índice permanece negativo nos períodos analisados, e chega a crescer um pouco em 2019, mas não atinge o patamar (ainda desfavorável ao conjunto de mulheres) de 2000. Para as mulheres negras, o índice se aproxima de zero com mais intensidade que para o conjunto de mulheres em 2019, o que indica que mulheres negras passaram a ser mais bem representadas como estudantes de pós-graduação, levando em conta o crescimento da sua presença entre as pessoas com graduação concluída no país. É importante ressaltar que o índice de concentração é influenciado pelo crescimento de pessoas negras com diploma de graduação, ou seja, as mulheres negras têm conseguido ingressar e concluir cada vez mais os cursos de graduação e sua presença também tem aumentado na pós-graduação. Mesmo que a presença de mulheres negras na pós-graduação ainda seja menor que a de mulheres brancas, o ritmo de crescimento tem acelerado. (Tabela 14).

Tabela 11: Índices de Concentração de Estudantes frequentando Pós-graduação no total de pessoas com nível superior (não tituladas) - 2000

Brasil e Grandes Regiões	2000			
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras	Ocupados
Brasil	-0,054	-0,058	-0,094	0,045
Norte	0,034	-0,048	0,009	-0,074
Nordeste	0,009	0,000	-0,014	-0,009
Sudeste	-0,025	-0,060	-0,098	0,049
Sul	-0,037	-0,076	-0,108	0,050
Centro-Oeste	-0,031	-0,084	-0,043	0,128

Fontes: IBGE/Censo demográfico 2000 (microdados). Elaboração própria.

Tabela 12: Índices de Concentração de Estudantes frequentando Pós-graduação no total de pessoas com nível superior (não tituladas) - 2010

Brasil e Grandes Regiões	2010			
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras	Ocupados
Brasil	0,015	-0,103	-0,066	-0,094
Norte	-0,018	-0,160	-0,146	-0,187
Nordeste	0,022	-0,164	-0,097	-0,112
Sudeste	0,045	-0,093	-0,026	-0,078
Sul	-0,001	-0,075	-0,075	-0,152
Centro-Oeste	0,003	-0,080	-0,049	0,060

Fontes: IBGE/Censo demográfico 2010 (microdados). Elaboração própria.

Tabela 13: Índices de Concentração de Estudantes frequentando Pós-graduação no total de pessoas com nível superior (não tituladas) - 2019

Brasil e Grandes Regiões	2019			
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras	Ocupados
Brasil	0,055	-0,088	-0,008	-0,105
Norte	-0,265	-0,039	-0,125	0,153
Nordeste	0,035	-0,251	-0,100	-0,147
Sudeste	0,018	-0,021	-0,018	-0,126
Sul	0,025	-0,111	-0,167	-0,068
Centro-Oeste	-0,034	-0,066	0,014	-0,041

Fonte: IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

As tabelas 11, 12 e 13 trazem os índices de concentração para as grandes regiões brasileiras, como a dimensão territorial das desigualdades. Em 2000, a sub-representação de pessoas negras (-0,054) se dá com influência das regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste, com todos os índices muito próximos de zero. Em 2010, o índice nacional passa a ser positivo (0,015), com índice negativo apenas nas regiões Norte (-0,018) e Sul (-0,001 – que podemos considerar zero, ou próximo à representação perfeita). Lembrando a interpretação do índice, isso significa que o número de pessoas negras frequentando a pós-graduação é equivalente à sua participação no total de graduados na região Sul em 2010. Já em 2019, é a região Centro-Oeste que passa a ter índice negativo, mas muito próximo a zero. Considero essas variações muito próximas a zero passíveis de crítica e cuidado na interpretação – pode significar uma manutenção da situação e não uma mudança. No entanto, a região Norte destacou-se em 2019, com o aumento da sub-representação de pessoas negras na pós-graduação (-0,265).



Portanto, os índices de concentração não permitem afirmar que há tendência de aumento da representação de pessoas negras estudantes de pós-graduação, como constatado na graduação (Capítulo 2), mas existe sim o crescimento do número absoluto de pessoas negras – o que ressalta a importância do uso do índice associado à estatística puramente descritiva na análise. Mesmo com o crescimento absoluto de pessoas negras na pós-graduação nos períodos analisados, pode haver retrocessos no futuro, uma vez que não se consolidou uma política de incentivo à reserva de vagas para ingresso na pós-graduação, mas recomendações formais que foram implantadas muito mais recentemente, somente depois de 2016 (na Bahia, por exemplo, foi aprovada internamente uma resolução em janeiro de 2017<sup>51</sup>). Uma Portaria do Ministério da Educação, sem poder normativo, e já revogada<sup>52</sup>, dispunha sobre a “indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação”, incentivando a criação de “comissões próprias” nas IFES. Com a revogação em junho de 2020 dessa portaria que induzia as ações afirmativas na pós-graduação, as IFES assumiram a manutenção ou não dos programas desenvolvidos desde 2016, o que demonstra a fragilidade desse processo até o momento.

No caso mais específico das mulheres negras, os índices de concentração foram negativos para praticamente todos os períodos e para todas as regiões. As exceções ocorreram para a região Norte em 2000 (0,009), e para a região Centro-Oeste em 2019 (0,014), ambos muito próximos de zero, o que recomenda cautela em tirar conclusões mais ou menos otimistas sem uma tendência estabelecida.

Diferente do caso das estudantes de graduação, na pós-graduação as mulheres negras apresentaram índices de concentração menos desvantajosos que o total de mulheres. A região Nordeste apresentou mais desvantagens para o total de mulheres estudantes de pós-graduação em relação aos homens. Portanto, uma vez graduadas, as mulheres estão menos propensas que os homens a frequentar um curso de pós-graduação *stricto sensu*, mas a diferença não é muito grande entre os dois grupos; mas as mulheres negras estão frequentando mais a pós-graduação quando comparadas aos demais estudantes graduados, em média.

Finalmente, entre os estudantes de pós-graduação, havia em 2000 uma sobrerrepresentação de estudantes declarados ocupados nas regiões Sudeste, Sul e Centro-

---

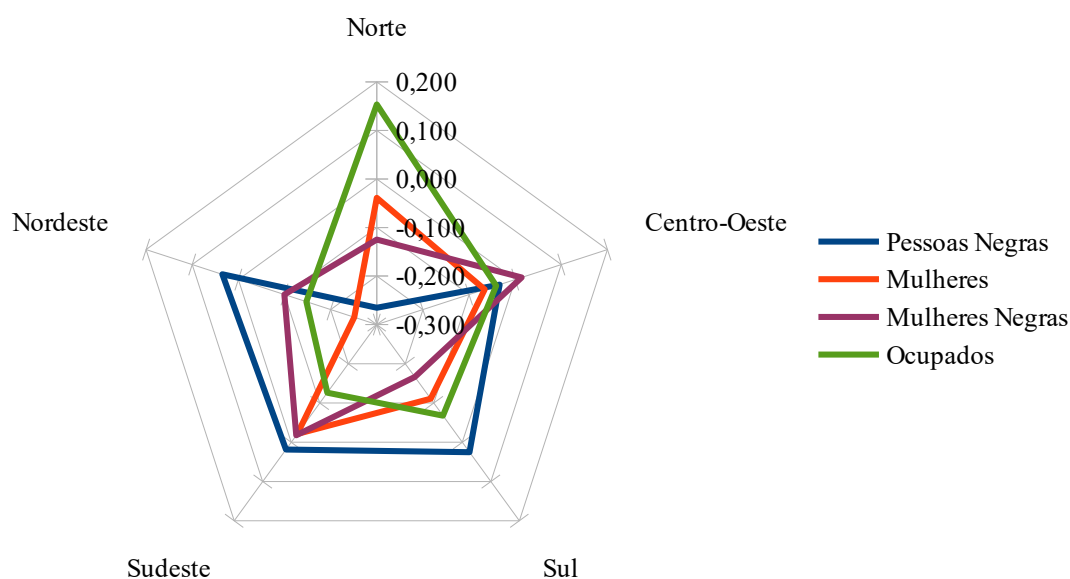
51 Com base na Resolução nº 01/2017, do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), de 11 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2001.2017%20-%20CAE.pdf> Acesso em: 16.03.2021.

52 Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação, que induzia a apresentação de propostas pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e foi revogada pela Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020.

Oeste. Os estudantes que trabalhavam estavam mais presentes nestas regiões e, mesmo com o índice negativo para o Norte e o Nordeste, os valores eram muito próximos de zero. Portanto, havia certo equilíbrio na presença de estudantes de pós-graduação ocupados e não ocupados. Ficou mais evidente que, em 2010 e 2019, a concentração de estudantes de pós-graduação ocupados passou a ser menor, bem diferente dos estudantes de graduação, majoritariamente trabalhadores. Isso provavelmente se deve à disponibilidade de bolsas de estudos, cujos financiadores, em geral, exigem que estudantes da pós-graduação não exerçam atividade remunerada como pré-requisito para pleitear uma bolsa. Tanto as recomendações clássicas de Florestan Fernandes (2020 [1975]) como de Darcy Ribeiro (1969), de uma universidade multifuncional e que contribuísse para a superação do subdesenvolvimento e a democratização do saber, indicavam que a formação dos pós-graduandos tivesse uma “assistência educativa muito mais alta” (RIBEIRO, 1969, p. 193) de forma a permitir a esses estudantes de “mais elevado nível” ou “alto rendimento” seguir seus estudos com dedicação total (RIBEIRO, 1969, p.196).

Entre os estudantes de graduação, há uma sobrerrepresentação de ocupados, enquanto para os estudantes da pós-graduação, ocorre uma sub-representação. É provável que os pós-graduandos não se declarem “ocupados” na pesquisa, até mesmo por este ser um pré-requisito para obtenção da maioria das bolsas de estudos. Mesmo esta constatação de que um estudante de pós-graduação, realizando pesquisa e financiado por meio de bolsas, geralmente públicas, não se considera como “ocupado”, diz muito sobre a percepção do lugar do intelectual acadêmico no Brasil. Ainda que o valor das bolsas sejam bem menores do que a inserção remunerada no mercado de trabalho, a pesquisa e docência durante a pós-graduação são exercícios profissionais e poderiam ser considerados como ocupação, mas geralmente são atividades vistas como um meio para o ingresso no mundo do trabalho, e não como parte dele. O significado simbólico desta diferenciação entre universidade e mercado de trabalho reforça a distância entre intelectuais e trabalhadores, e faz com que muitos intelectuais, docentes ou estudantes de pós-graduação, não se reconheçam como classe trabalhadora e se distanciem do seu compromisso com a transformação social preconizado por Fernandes, Ribeiro e mesmo Antonio Gramsci.

Figura 10: Índices de Concentração para Estudantes de Pós-graduação segundo categorias selecionadas, por grandes regiões – 2019



Fonte: IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

A figura 10 apresenta graficamente na forma de radar os índices em múltiplas dimensões – cor ou raça, sexo, ocupação e região. Quanto mais distante do centro do radar, maior a sobrerrepresentação do grupo analisado. Os estudantes que se declararam ocupados em 2019 destacaram-se na região Norte do país – que tem acesso a números menores de bolsas (como veremos nos mapas a seguir – figuras 11, 12 e 13). A linha que representa os índices de concentração para pessoas negras em relação às brancas fica um pouco acima de zero nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, e a sub-representação destaca-se na região Norte. Mulheres e mulheres negras têm as linhas mais próximas do centro do gráfico, ou seja, são os grupos com menor representação (em relação a homens e ao total de estudantes, respectivamente) na pós-graduação.

Apesar de o número de mulheres ser maior que o de homens frequentando a pós-graduação, quando analisamos o índice de concentração delas levando em consideração o conjunto de pessoas graduadas, as mulheres estão sub-representadas na pós-graduação – como esperado, tendem a frequentar menos os níveis mais elevados do sistema de educação superior que os homens. Vale lembrar que elas crescem significativamente na pós-graduação nos

últimos 20 anos (o que confirma a Tabela 19), mas crescem mais na graduação. Fica patente, pois, a importância de analisar os índices de concentração em conjunto com as tabelas de estatísticas descritivas, que sozinhas mostrariam o crescimento absoluto e relativo no tempo, mas não os diferentes graus relativos de presença desses grupos no sistema.

Tabela 14: Pessoas que frequentam a pós-graduação (Mestrado e Doutorado) por variáveis selecionadas - Brasil, 2000, 2010 e 2019

Varáveis selecionadas	2000		2010		2019	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Homens	78.015	48,0	118.793	46,5	170.978	44,4
Mulheres	84.496	52,0	136.441	53,5	213.685	55,6
Cor/raça						
Branca	137.003	84,3	186.918	73,2	232.381	60,4
Negra	21.567	13,3	63.546	24,9	144.161	37,5
Preta	3.780	2,3	11.066	4,3	25.039	6,5
Parda	17.787	10,9	52.480	20,6	119.122	31,0
Sexo e cor/raça						
Mulheres Negras	11.130	6,8	33.862	13,3	81.882	21,3
Homens Negros	10.436	6,4	29.684	11,6	62.279	16,2
Mulheres Brancas	71.321	43,9	99.737	39,1	128.894	33,5
Homens Brancos	65.681	40,4	87.180	34,2	103.488	26,9
Grandes regiões						
Norte	4.257	2,6	11.298	4,4	28.612	7,4
Nordeste	19.045	11,7	39.709	15,6	95.335	24,8
Sudeste	95.568	58,8	139.326	54,6	177.419	46,1
Sul	32.443	20,0	42.966	16,8	55.256	14,4
Centro-Oeste	11.198	6,9	21.936	8,6	28.039	7,3
<b>TOTAL*</b>	<b>162.512</b>	<b>100,0</b>	<b>255.234</b>	<b>100,0</b>	<b>384.663</b>	<b>100</b>

Fontes: IBGE/Censos demográficos 2000 e 2010; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria. \* Nota: Inclui indígenas, amarelos e não identificados.

As tabelas 14 (estudantes de pós-graduação) e 19 (titulados) foram inspiradas no modelo utilizado por Artes (2016) e foi possível reproduzir os valores levantados para 2000 e 2010, com a atualização para 2019. Artes compila, em seu texto, análises sobre os estudantes de graduação, que foram desenvolvidas nesta tese, no Capítulo 2, para jovens de 18 a 29 anos de idade. Neste Capítulo, analiso as informações sobre estudantes de pós-graduação e pessoas tituladas (Mestrado e Doutorado), sem limitação de faixa etária. Considero importante analisar a mudança de perfil dos estudantes da pós-graduação e no perfil dos titulados, para inferir que determinados grupos conseguem chegar a frequentar este mais elevado grupo de estudantes, mas nem todos conseguem concluir. E aqueles que conseguem concluir possuem o

perfil mais “tradicional” da Educação Superior – são, em sua maioria, homens brancos das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Mesmo que a proporção deste grupo privilegiado venha perdendo espaço no conjunto ao longo do tempo. Portanto, quanto mais elevado o grau de escolarização, maior o “afunilamento” que exclui determinados grupos sociais, mais especificamente, pessoas negras e mulheres, de fora das regiões mais privilegiadas do Brasil. Mesmo com mais de 40 anos de planejamento indicando estas desigualdades, o ritmo da sua diminuição é extremamente lento e precisa ser acelerado, o que se torna pouco provável na atual conjuntura política de fortalecimento do populismo de extrema direita no Brasil, que é declaradamente “anticiência”.

As diferenças de acesso entre homens e mulheres foram estudadas no início dos anos 2000 por Delcele Queiroz (2000, 2003), que destacou o ingresso tardio das mulheres na educação superior no Brasil, que só conquistaram esse direito no final do século XIX. Somente a partir dos anos 1940 as mulheres começaram a aumentar sua presença nas carreiras mais tradicionais. De 1956 a 1971, a participação feminina passou de 26% para 40% (QUEIROZ, 2000, p. 2). Na graduação, em 1980, a participação feminina era de 49,9% e em 2019, de 56,2%. Foi uma longa caminhada para superar em presença os homens na Educação Superior, mas a cada elevação de nível na pós-graduação, a presença feminina vai ficando mais escassa, mas continua maior que a proporção de homens. A proporção de mulheres frequentando a pós-graduação é maior que a de homens desde o primeiro período analisado aqui (ano 2000) e vem crescendo, chegando a 55,6% em 2019 – crescimento de 6,8%.

As informações das tabelas 14 e 19 permitem inferir sobre a desigualdade entre as pessoas que frequentavam cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a possibilidade de concluí-los. Em linhas gerais, nos últimos 20 anos, a presença de mulheres, pessoas negras e residentes nas regiões Norte e Nordeste do Brasil aumentou, assim como aconteceu na graduação. Ainda que as desigualdades venham diminuindo, permanecem maiores que na graduação. O ritmo de redução das distâncias entre os grupos sociais analisados é mais lento na pós-graduação, e tende a assim ser nos níveis mais elevados da escolarização e de posições de poder no sistema – como veremos entre os titulados e entre os professores universitários.

Conforme apresentei na tabela 7 do Capítulo anterior, a proporção de jovens mulheres negras entre os estudantes da graduação cresceu de 7,1% em 1980 para 26,3% em 2019, superando a proporção de homens brancos (23,7%). A frequência à pós-graduação tem o mesmo movimento de crescimento da participação de mulheres negras. Cresce de 6,8% em

2000 para 21,3% em 2019.<sup>53</sup> Ainda assim, permanece abaixo da proporção de mulheres brancas (33,5%) e de homens brancos (26,9%) em 2019. Esse movimento de crescimento da participação, com manutenção de distâncias e hierarquias, repete-se para os grupos analisados na pós-graduação. Mais à frente, observando os Índices de Concentração, ficou claro que, mesmo com o crescimento da participação em termos percentuais, os grupos de titulados apresentaram sub-representação de mulheres e pessoas negras.

Para compreender a grandeza do crescimento da presença de pessoas que declararam cor ou raça negra (preta ou parda) no mesmo período, elas eram 13,3% dos pós-graduandos em 2000 e chegaram a 37,5% em 2019 – um crescimento de 182% (quase o triplo em 20 anos). Interseccionando sexo e cor/raça, o percentual de homens negros frequentando a pós-graduação cresceu 152% (2,5 vezes) e o de mulheres negras cresceu 211% (3,1 vezes). Tendo em conta o crescente debate sobre o colorismo<sup>54</sup> no Brasil, é importante verificar se no grupo de pessoas negras a uma presença maior ou menor das pessoas autodeclaradas pretas em relação às pardas, uma vez que confirmamos o aumento da presença do conjunto de negros entre os estudantes de pós-graduação. A proporção de pessoas autodeclaradas pretas frequentando a pós-graduação se mantém em 17% do total de negros em 2000, 2010 e 2019, e as pardas em 83%. Essa relação não aparece tão estável entre os titulados como mestres e doutores, como veremos na seção a seguir. Portanto, o ingresso na pós-graduação teve o aumento da presença de pessoas negras, com proporções equivalentes de pretos e pardos até 2019.

Em termos regionais, houve certamente um crescimento da participação de pós-graduandos das regiões Norte e Nordeste, mas a região Sudeste continua com quase metade dos que frequentam este nível de escolarização. Em 2000, na região Norte estavam apenas 2,6% dos estudantes de pós-graduação e na região Nordeste 11,7%; em 2019, estas proporções cresceram respectivamente para 7,4% na região Norte e 24,8% na região Nordeste, aproximando-se da participação relativa da população dessas regiões no país. Lembrando que as proporções de população residente no Brasil nestas regiões em 2019 era 8,7% na região Norte e 27,1% no Nordeste. Comparativamente, a população residente no

---

53 Lembrando que não há limitação de faixa etária na análise dos estudantes da pós-graduação.

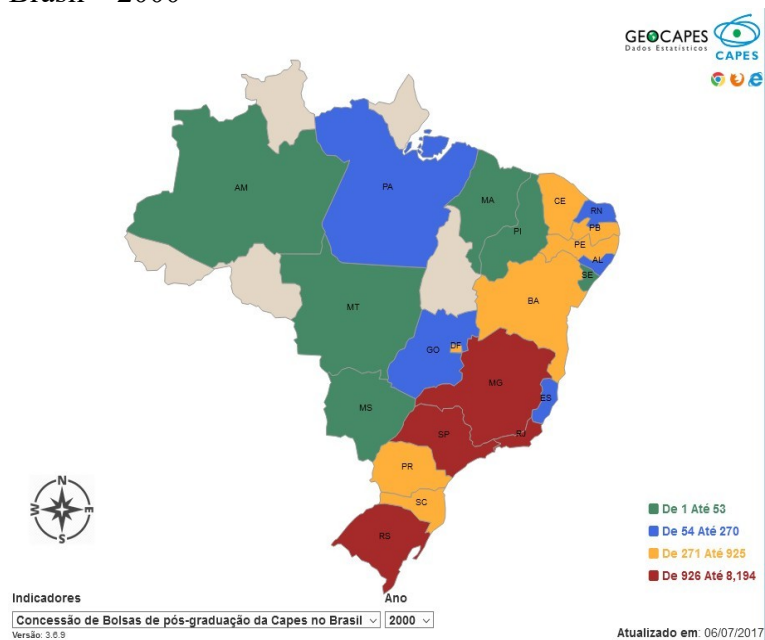
54 Ver debate sobre colorismo no Capítulo 2, seguindo a análise de Alessandra Devulsky (2021), que define o colorismo como uma estratégia de hierarquização e segmentação da comunidade negra, criando benefícios para pessoas com fenótipos mais próximos ao das pessoas brancas, o que é interiorizado pelas pessoas negras como “natural”. Também Sueli Carneiro (2004), “Negro de pele clara”.

Sudeste representava 42,2% da população brasileira, mas a proporção de estudantes de pós-graduação na região era 46,1% do total do país.

Seja em termos de graduação ou pós-graduação, o que se pode concluir com base nos dados apresentados é que o Brasil continua enfrentando “vários problemas graves em relação à organização, expansão e aproveitamento do ensino superior.” Essa constatação não é minha, mas de Florestan Fernandes em 1975. Portanto, apesar do crescimento quantitativo, a proporção de pessoas com nível superior ainda é muito pequena em relação à população como um todo, concentrada em elites culturais empenhadas em formar profissionais liberais. Em termos sociodinâmicos, considero sintomático citar literalmente Fernandes (2020 [1975]), pela sua atualidade, ainda que uma citação extensa:

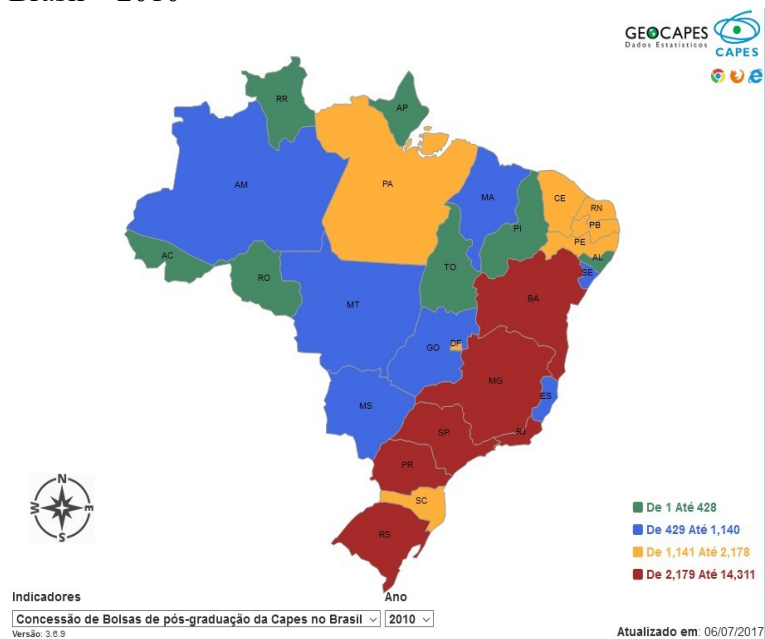
A sociedade brasileira não conseguiu imprimir ao desenvolvimento do ensino um mínimo de homogeneidade e de intensidade. As flutuações regionais e, principalmente, os interesses de classe introduziram graves distorções na mobilização dos recursos educacionais ao nível do ensino superior. De um lado, a concentração regional de riquezas condicionou uma ampla e perigosa concentração institucional dos recursos educacionais. Essa concentração é agravada pela migração de cérebros dentro do país, já que as regiões mais pobres não conseguem reter os profissionais de nível superior formados por meio de seus próprios recursos materiais e humanos. De outro, a concentração social de riqueza, de prestígio social e de poder condiciona o uso nacional dos recursos educacionais mobilizados pelo ensino superior. Quebrou-se o monopólio da educação pelas *elites* tradicionais. Todavia, o que está ocorrendo é mais um desnivelamento dos privilégios educacionais daquelas *elites*, que um autêntico processo de democratização universal das melhores oportunidades educacionais. As classes médias em formação ou em crescimento compartilham extensamente de velhos ou novos privilégios educacionais. A educação escolarizada continua, porém, principalmente ao nível do ensino superior, a possuir o caráter de privilégio social (FERNANDES, 2020 [1975], p. 87-88).

Figura 11: Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil – 2000



Fonte: MEC/CAPES, Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>;  
Acesso em 06.04.2021

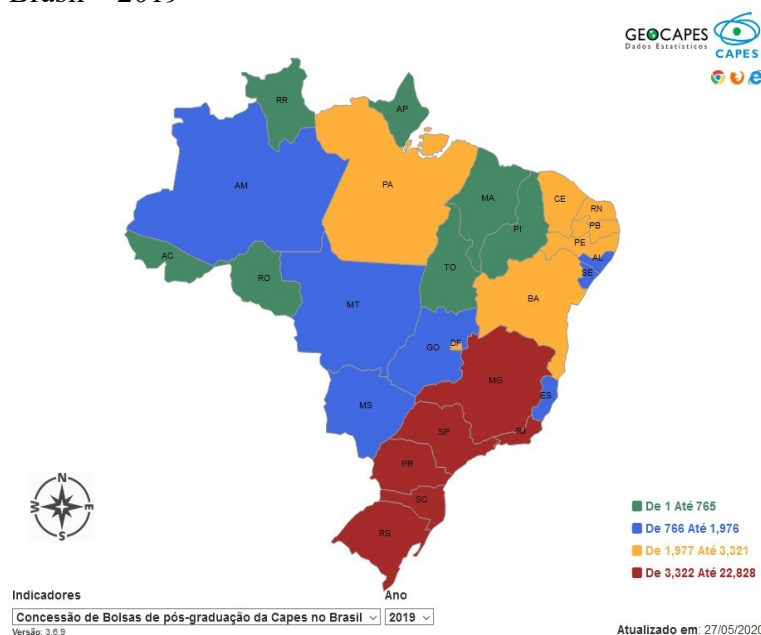
Figura 12: Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil – 2010



Fonte: MEC/CAPES, Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>;  
Acesso em 06.04.2021



Figura 13: Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil – 2019



Fonte: MEC/CAPES, Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>;  
Acesso em 06.04.2021

Os mapas de distribuição de bolsistas na pós-graduação nos últimos 20 anos demonstram que as mudanças quantitativas não corresponderam a mudanças qualitativas de redução das desigualdades regionais do país e no acesso ao financiamento público (bolsas da Capes). Na figura 11, alguns estados da região Norte do país sequer apareciam no mapa, enquanto destacavam-se os estados do Sudeste e o Rio Grande do Sul. Na figura 12, a predominância de bolsistas de pós-graduação nas regiões Sudeste e Sul se consolida, mesmo com o crescimento do limite máximo de bolsistas de 8.194 em 2000 para 14.311 em 2010 (número de discentes no Estado de São Paulo). Portanto, o número de estudantes bolsistas cresce em todos os estados, e cresce ainda mais onde já era elevado. Em 2019, o desenho do cartograma permanece praticamente inalterado, com a região Sudeste (exceto o Espírito Santo) e a região Sul na faixa de maior número de discentes de pós-graduação. Sendo que as faixas aumentam, e o limite máximo (discentes de São Paulo) cresce para 22.828, segundo a Capes (Figura 13).

O número total de bolsas concedidas para pós-graduação<sup>55</sup> foi de 20.490 em 2000, 58.107 em 2010 (crescimento de 184%) e 95.290 em 2019 (crescimento de 64% entre 2010 e 2019). Lembrando que, segundo o IBGE (Tabela 14 acima), frequentavam a pós-graduação (apenas mestrado e doutorado) 162.512 em 2000, 255.234 em 2010 e 384.663 em 2019 (crescimentos respectivos de 57% entre 2000 e 2010 e de 50,7% entre 2010 e 2019). Ou seja, número de estudantes de mestrado e doutorado cresceu, assim como a concessão de bolsas, mas o financiamento da Capes chegava a 12,6% dos estudantes em 2000, 21,7% em 2010 e 22,8% em 2019.

A disputa por recursos tem resultados desiguais nas regiões brasileiras. A cobertura de bolsas da Capes na região Sul do Brasil chegava a 37,7% dos estudantes frequentando mestrado e doutorado; na região Sudeste, 23,1%, na região Sudeste, 22,2% no Centro-Oeste, 16,4% no Nordeste e 13,7% no Norte do país. Por mais que existam outras fontes de financiamento, como as fundações estaduais, essa distribuição reproduz as desigualdades regionais descritas com base em outros indicadores. A permanência das desigualdades tem, certamente, correlação com a manutenção dessas hierarquias regionais. A análise desse dados confirma, sem dúvida, o crescimento do sistema de pós-graduação no Brasil, mas de forma heterogênea em termos de acesso a financiamento e regiões e, certamente, reproduzindo as desigualdades raciais e de gênero até aqui identificadas.

---

55 Inclui bolsas de mestrado e doutorado (mais de 90% das bolsas concedidas), mas também para pós-doutorado, pesquisadores de professores visitantes.

Tabela 15: Bolsas de Mestrado e Doutorado Capes - Brasil, 2000, 2010 e 2019

Grande Área	Total de Bolsas Capes Mestrado e Doutorado			%		
	2000	2010	2019	2000	2010	2019
Ciências Humanas	3.547	8.100	12.761	17,3	14,6	14,6
Ciências Agrárias	2.643	7.585	11.711	12,9	13,7	13,4
Ciências da Saúde	3.128	7.956	11.669	15,3	14,4	13,3
Ciências Exatas e da Terra	2.487	6.435	9.353	12,1	11,6	10,7
Engenharias	3.151	7.043	9.172	15,4	12,7	10,5
Multidisciplinar	476	3.655	8.619	2,3	6,6	9,8
Ciências Biológicas	2.051	5.756	8.486	10,0	10,4	9,7
Ciências Sociais Aplicadas	1.789	4.064	7.565	8,7	7,3	8,6
Linguística, Letras e Artes	1.194	3.182	4.637	5,8	5,8	5,3
Grande Área não informada	4	1.522	3.592	0,0	2,8	4,1
<b>Total</b>	<b>20.470</b>	<b>55.298</b>	<b>87.565</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: MEC/CAPES (microdados), Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>;  
Acesso em 06.04.2021; Elaboração própria.

As grandes áreas do conhecimento mais tradicionais recebem a maioria das bolsas, sendo que as Ciências Humanas e Agrárias recebiam 27,9% das bolsas em 2019. É interessante observar que houve um aumento da participação de bolsistas de pós-graduação Multidisciplinares, que ultrapassaram as Ciências Sociais Aplicadas e a área de Linguística, Letras e Artes, por exemplo, em termos de financiamento federal. Isso pode indicar que até 2019 houve uma desconcentração dos investimentos na formação de mestres e doutores em áreas tradicionais e um crescimento da associação entre várias instituições de ensino superior para oferecer cursos de pós-graduação, incluindo novas áreas de conhecimento. Mesmo percebendo, ao analisar os microdados, que áreas de conhecimento não tradicionais são minoritárias – a exemplo de cursos relacionados a Tecnologia da Informação, Ambiente, Energia, Políticas Públicas, Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade, Artes, Cultura Popular, Mídia, Neurociência, estudos sobre América latina, entre outras.

O aumento da diversidade de cursos e a perda relativa de participação de cursos como Engenharia indicam que frequentar uma pós-graduação, ainda que continue a ser uma estratégia de qualificação da área de conhecimento (“a função social da categoria profissional dos intelectuais”, na perspectiva gramsciana; GRAMSCI, 1982, p.7) e de mobilidade ascendente na ocupação (da perspectiva individual), também vem crescendo uma perspectiva menos funcional da pós-graduação no Brasil. Nem todos os mestres e doutores têm acesso a financiamento para sua formação, muitos se autofinanciam trabalhando e estudando. Veremos

na próxima seção que vale a pena o investimento, uma vez que os titulados estão em sua maioria ocupados e mais bem remunerados.

Constatamos que os índices de concentração de ocupados entre os pós-graduandos é mais baixo que entre os graduandos, ou seja, na graduação os estudantes tendem a associar estudo e trabalho mais que na pós-graduação. Mas é interessante notar o caso da região Norte do Brasil, por exemplo, que tem o maior índice de concentração de ocupados em 2019 (Figura 10) e também é a região com menor acesso a bolsas da Capes (13,7% dos estudantes), ainda que tenha número equivalente de estudantes ao da região Centro-Oeste que teve acesso a quase o dobro de bolsas.

Esses resultados indicam a necessidade de se explorar mais detalhes das informações disponíveis sobre as desigualdades existentes no sistema de pós-graduação, para fundamentar Planos Nacionais mais qualificados. Infelizmente, o enfraquecimento do exercício do planejamento público, assim como o crescimento do anti-intelectualismo e da defesa da privatização propagados pelos governos ultraliberais desde 2016 no Brasil nos trazem um risco de retrocesso nas conquistas em direção à redução das desigualdades.

### **3.3 Passando pelo funil: aqueles que conquistaram seus títulos de pós-graduados**

Se é perceptível principalmente a sub-representação de mulheres e mulheres negras na pós-graduação, entre aqueles que conseguiram concluir mestrado e doutorado fica ainda mais evidente. Estamos falando de um número mais elevado de pessoas, uma vez que acumulamos os titulados em diversos períodos anteriores ao ano analisado, independente do tempo de finalização, diferente do número de estudantes que estavam frequentando seus cursos que analisamos na seção 3.2. Lembrando que o número de estudantes frequentando a pós-graduação cresceu 57% de 2000 para 2010 e 50,7% de 2010 para 2019. Quanto ao número de pessoas tituladas no Brasil, cresceu 99,8%, ou seja, quase dobrou, entre 2000 e 2010, e 88,2% entre 2010 e 2019, ultrapassando um milhão de mestres e doutores. Esses números indicam que os processos de escolarização na Educação Superior no Brasil são recentes, com crescimentos expressivos e com espaço para manutenção desse ritmo no médio prazo. Os índices de concentração mostram claramente a desvantagem de pessoas negras, mulheres e mulheres negras entre os mestres e doutores, com distâncias maiores que entre os estudantes

de graduação e mesmo de pós-graduação. Ou seja, é mais difícil para esses grupos ingressar e concluir uma pós-graduação e obter um título de mestre ou doutor.

Mesmo com o crescimento significativo do acesso à Educação Superior, principalmente em nível de graduação, as barreiras continuam elevadas para a conclusão dos cursos, o acesso à pós-graduação e a obtenção de um título de mestre ou doutor. Um verdadeiro “funil”, que tem por trás estratégias tradicionais de manutenção de *status* social adquirido pela titulação em nível superior. O “valor de mercado” de um título de mestre ou doutor é maior que um de graduação, e há resistência na sociedade brasileira em alterar essa situação.

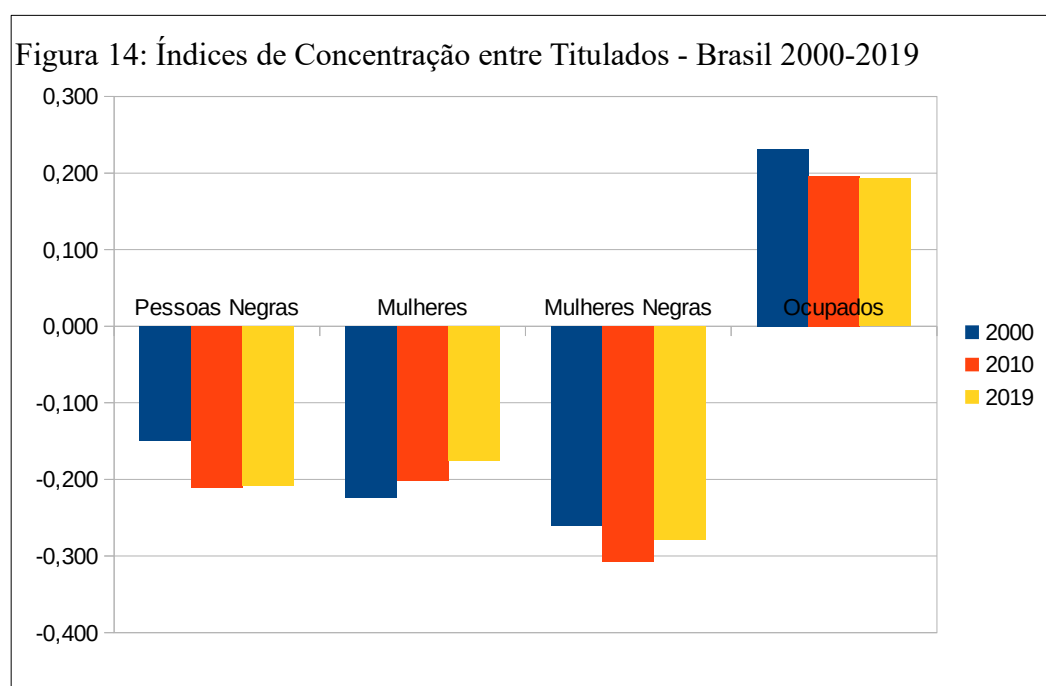
Considero importante retomar o debate sobre democratização *versus* massificação do ensino superior e incluir um conceito nessa discussão: o de *overeducation* (sobre-educação). Como pontua François Dubet (2015), as análises das desigualdades internas do sistema de ensino superior levantam a questão de quem acessa esse sistema e em que níveis, e se a democratização do acesso é um processo justo: “os estudantes são mais numerosos, mas acessam níveis muito desiguais nesse sistema” (*Idem*, p. 255). O discurso conservador denuncia que a massificação do acesso à educação superior tenderia a reduzir o nível cultural das universidades e rebaixar o valor social de um diploma. Essa visão utilitarista da educação a coloca como um bem que tem valor de mercado e serve a um projeto de sociedade predeterminado. Um indicador de que tal visão predomina é a elevada participação do setor privado no sistema de educação superior brasileiro, principalmente na graduação, conforme vimos no Capítulo 2. Outro indicador é a manutenção de critérios frágeis de ações afirmativas na pós-graduação, onde a norma existente para ingresso tem como referência não uma lei, mas uma portaria normativa do MEC publicada apenas em 2016 e revogada em 2020 (ver nota de rodapé 5 deste Capítulo), que trata de indução ou estímulo, deixando para as IES individualmente a resolução normativa sobre o tema, e exclusivamente para as instituições federais.

Assim, um dos temas que têm se tornado cada vez mais presentes no debate sobre a democratização da educação superior é o de *overeducation* ou sobre-educação (ZUCCARELLI, 2020). Como apresentei brevemente ao analisar os grupos de ocupados com nível superior no capítulo anterior, trata-se do desencontro entre o aumento de números de pessoas com nível superior concluído e as demandas do mercado de trabalho, numa perspectiva funcionalista da educação. A discussão tem crescido sobretudo nos Estados

Unidos, onde o sistema de educação superior é predominantemente privado e tem gerado elevadas dívidas para famílias e jovens, quase sempre insolvíveis, e que têm se agravado com a crise econômica desde 2008 e mais ainda com a pandemia de Covid-19 a partir de 2020 (JOUBERT, 2014). Concluir uma graduação nos Estados Unidos exige o endividamento de pais e filhos, intergeracional, e nem sempre a remuneração obtida após a titulação permite a solvência dessa dívida. Com a crise econômica, muito graduados passam a exercer ocupações que não requerem a formação adquirida por eles, ou mesmo ficam desempregados ou subocupados. A impossibilidade de ingressar em ocupações equivalentes à sua qualificação formal leva ao fenômeno de *overeducation* ou sobre-educação dos ocupados, com menores retornos do investimento educacional, ou seja, o investimento na obtenção de um diploma tem retornos decrescentes nos salários dos graduados. Esta visão faz parte da “agenda” educacional do Fórum Econômico Mundial e começa a surgir nas discussões sobre democratização da educação e mercado de trabalho no Brasil. A perspectiva é a da educação como mercadoria, sujeita à lógica utilitarista de retornos financeiros da escolarização formal voltada para o mercado de trabalho. A mensuração dos retornos financeiros da educação leva à conclusão de que trabalhadores sobre-educados, ou com escolarização mais elevada do que a esperada para determinada ocupação, tendem a ganhar mais que os menos escolarizados na mesma ocupação, mas muito menos do que trabalhadores com seu mesmo nível de escolarização em ocupações que de fato requerem seu nível de formação.

Tal perspectiva, utilitarista e individualista, vai de encontro aos modelos de educação e universidade propostos por Florestan Fernandes (2020[1975]) e Darcy Ribeiro (1969), como uma necessidade para a superação do subdesenvolvimento e um compromisso civilizatório da sociedade brasileira. Ou mesmo do modelo de Pierre Bourdieu (2007) e François Dubet (2015) de escolarização como valorização do “capital social” da sociedade, que permitiria que conhecimentos acadêmicos e “culturas de elite”, ao se espalhar pela sociedade e elevar o nível cultural médio da população, tivessem um efeito positivo no desenvolvimento econômico e no enriquecimento, na modernização e democratização dos valores humanistas e progressistas. Eu acrescentaria a perspectiva de educação como direito, previsto na Constituição de 1988, ou mesmo a educação como necessidade emancipatória, para além do papel funcional da escolarização, seja para o mercado de trabalho, seja para um projeto civilizatório de nação. É também fundamental a defesa de Iztván Mészáros (2005) de uma educação para a superação da lógica individualista e competitiva de mercado e, citando Gramsci, “não há nenhuma

atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 49). E ainda a defesa de uma educação transformadora que considere a realidade vivida, inspirada em Paulo Freire, que estimule a transgressão das hierarquias que engessam as desigualdades, como preconiza bell hooks (2013). A escolarização em níveis elevados vai além do valor de mercado dos diplomas, mas “contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento” (GRAMSCI *apud* MÉSZÁROS, 2005).



Fontes: IBGE – Censos demográficos 2000 e 2010; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

A análise dos Índices de concentração entre mestres e doutores (Figura 14) demonstra que entre essas pessoas de escolarização mais elevada no sistema educacional, a sub-representação de pessoas negras, mulheres e mulheres negras pouco se alterou nos últimos vinte anos no Brasil. A percepção de mudança é mais fortemente relacionada à graduação e a superação das barreiras para obter um título de Mestre ou Doutor vem mudando muito mais lentamente. Para o conjunto de mulheres em relação aos homens, ocorreu uma pequena redução da sub-representação entre 2000 e 2019, mas não se pode afirmar o mesmo para pessoas negras e mulheres negras. É importante lembrar que estamos analisando essa sub-representação no universo de pessoas com graduação concluída, que, como vimos

anteriormente, teve um aumento da presença de negras e negros desde 2000. Dentro do grupo de pessoas autodeclaradas negras, foi possível perceber entre os titulados um crescimento da proporção de pessoas autodeclaradas pretas em 2019. A proporção de pretos era de 16% dos negros em 2000 e 2010, e passou a 21,3% em 2019, o que parece ser resultado dos esforços mais recentes em garantir o ingresso de pretos nas universidades, com critérios mais rigorosos para os autodeclarados pardos.

Retomando o tema de inserção privilegiada no mercado de trabalho, que tratamos como uma boa aproximação da condição de classe, os mestres e doutores estão sobrerrepresentados entre os ocupados com nível superior, portanto, confirma-se que a obtenção de um título aumenta a probabilidade de estar ocupado. A principal categoria sócio-ocupacional<sup>56</sup> dos mestres e doutores é a de Professor: nada menos que um terço deles (33,1%) eram Professores nos mais diferentes níveis escolares em 2019, sendo que entre as mulheres negras essa categoria era ainda mais importante (44,9% das tituladas), assim como para os homens negros (40,6%)<sup>57</sup>. Depois, destaca-se a categoria de Profissionais Estatutários (funcionários públicos), com 17% dos mestres e doutores em 2019 – 25,2% das mulheres negras e 19,1% dos homens negros. Essa categoria teve um crescimento entre 2010 e 2019, passando de 6,3% dos mestres e doutores para 17,0% em 2019, como resultado na qualificação do funcionalismo público e da realização de concursos com exigência de melhores formações, que permitiam colocação mais vantajosa na competição pelo ingresso na carreira pública.

---

56 Foram utilizadas neste capítulo as categorias sócio-ocupacionais, e no capítulo 2, os grupos ocupacionais, mais agregados, construídos para subsidiar os estudos e pesquisas do Observatório das Metrôpoles. As CATs ou grupos são utilizados para analisar a estrutura social das metrôpoles brasileiras e, também, aplicadas na análise da organização social do território metropolitano brasileiro. Para uma descrição mais detalhada sobre as categorias sócio-ocupacionais ver Ribeiro e Chetry (2015) e sobre grupos ocupacionais, Ribeiro e Aragão, 2020. Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva também se apoiam na metodologia de estratificação sócio-ocupacional para analisar a estrutura social brasileira em “Origens e destinos” (2003).

57 Os professores universitários são objeto do Capítulo 4 desta tese.



Tabela 16: Índices de Concentração de Titulados na Pós-graduação para pessoas com nível superior - 2000

Brasil e Grandes Regiões	2000			
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras	Ocupados
Brasil	-0,149	-0,224	-0,261	0,232
Norte	-0,154	-0,252	-0,298	0,241
Nordeste	-0,136	-0,253	-0,256	0,182
Sudeste	-0,188	-0,222	-0,288	0,254
Sul	-0,140	-0,191	-0,221	0,215
Centro-Oeste	-0,129	-0,238	-0,233	0,166

Fontes: IBGE/Censo demográfico 2000 (microdados). Elaboração própria.

Tabela 17: Índices de Concentração de Titulados na Pós-graduação para pessoas com nível superior - 2010

Brasil e Grandes Regiões	2010			
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras	Ocupados
Brasil	-0,211	-0,201	-0,307	0,196
Norte	-0,254	-0,239	-0,334	0,147
Nordeste	-0,179	-0,243	-0,279	0,221
Sudeste	-0,224	-0,195	-0,323	0,189
Sul	-0,172	-0,172	-0,293	0,207
Centro-Oeste	-0,176	-0,189	-0,253	0,196

Fontes: IBGE/Censo demográfico 2010 (microdados). Elaboração própria.

Tabela 18: Índices de Concentração de Titulados na Pós-graduação para pessoas com nível superior - 2019

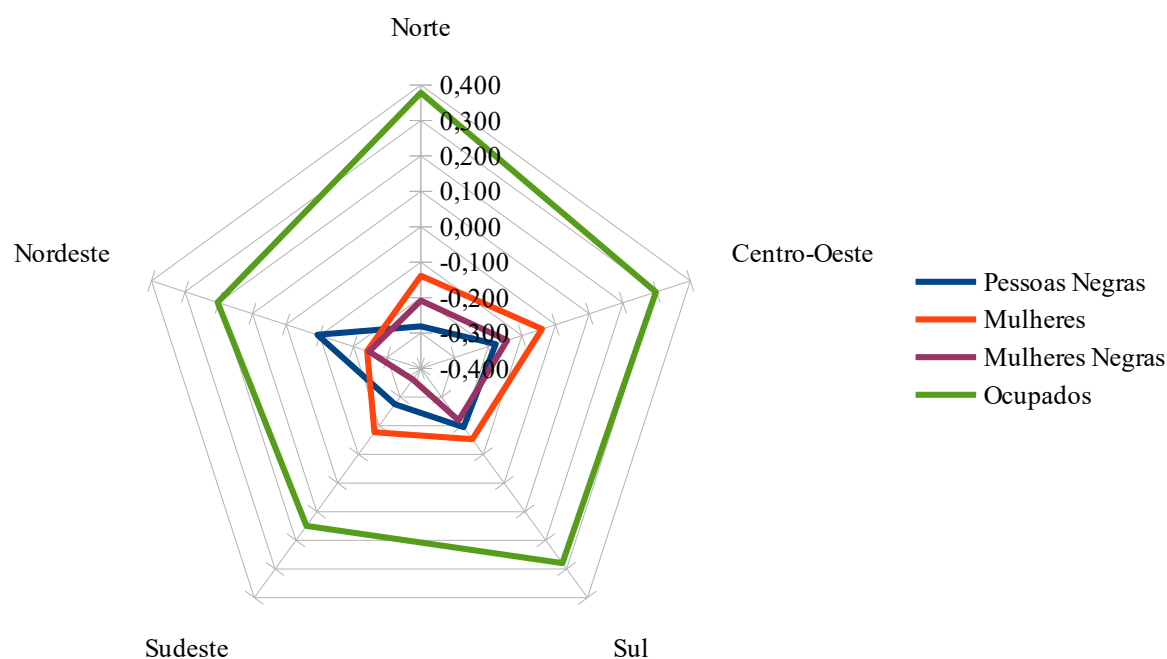
Brasil e Grandes Regiões	2019			
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras	Ocupados
Brasil	-0,208	-0,175	-0,280	0,193
Norte	-0,281	-0,138	-0,208	0,378
Nordeste	-0,093	-0,241	-0,246	0,203
Sudeste	-0,275	-0,177	-0,361	0,150
Sul	-0,195	-0,153	-0,219	0,280
Centro-Oeste	-0,178	-0,040	-0,144	0,298

Fontes: IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

A dimensão territorial das desigualdades fica também pode ser notada nos Índices de Concentração das diferentes regiões brasileiras. Como na média nacional, os Índices são negativos (sub-representação) em todos os períodos analisados (2000, 2010 e 2019) e para todas as regiões. As Regiões Norte, Sudeste e Sul tiveram agravamento da sub-representação de pessoas negras, sendo que o Norte tem maior sub-representação. O Nordeste teve um crescimento entre 2000 e 2010 e uma redução entre 2010 e 2019. E a Região Centro-Oeste teve aumento entre 2000 e 2010 e manutenção no período seguinte. Mas, de maneira geral, a sub-representação de pessoas negras é a norma. A sub-representação de mulheres negras é maior que a de pessoas negras e mulheres em geral, assim como destaca-se e cresce na região Sudeste, seguida da região Nordeste, que manteve certa estabilidade. O conjunto de mulheres apresentou índices de concentração negativos em todas as regiões brasileiras, sendo o maior deles no Nordeste; no Centro-Oeste, o índice se aproximou de zero, ou seja, uma quase equivalência de mulheres e homens entre os pós-graduados, caindo nos três períodos analisados.

Apenas o Índice de concentração dos ocupados sempre se apresentou com valores positivos, portanto, os ocupados estão sobrerrepresentados entre as pessoas com nível superior quando elas obtêm um título de mestre ou doutor. É interessante que o menor índice, com queda desde 2000, foi o da região Sudeste. Portanto, mesmo que consigam se inserir com vantagem na ocupação, há maior dificuldade no Sudeste. Isso certamente é consequência da prevalência de professores e estatutários entre os ocupados com títulos de mestre ou doutor; no caso dos professores universitários, o sistema de educação superior brasileiro, tanto público como privado, está concentrado no Sudeste. E essa região atrai titulados das demais regiões do país, onde as oportunidades de trabalho de alta qualificação são mais escassas – uma “fuga de cérebros” em direção ao Sudeste brasileiro.

Figura 15: Índices de Concentração para Titulados na Pós-graduação, segundo categorias selecionadas, por grandes regiões - 2019



Fonte: IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria.

A dimensão que mais se destaca na Figura 15, que apresenta os Índices de Concentração entre Mestres e Doutores, é a de ocupados. Os Índices são positivos e elevados, demonstrando a sobre-representação de ocupados, ou seja, confirma que os titulados como mestres e doutores têm maior probabilidade de ser ocupados que a média de pessoas com nível superior, principalmente nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul do Brasil. As regiões Sul e Sudeste atraem mestres e doutores, e têm maiores estruturas do sistema de educação superior que contratam a maior parte desses profissionais, o que certamente eleva a competição entre eles. Mesmo mantendo um índice de concentração positivo, a sobre-representação é menor que nas demais regiões do País.

Amélia Artes (2016) já tinha observado que, comparando os censos de 2000 e 2010, ainda que a região Nordeste, tenha registrado taxas de crescimento de pós-graduados maiores que as demais regiões, a proporção de pós-graduados ficava abaixo da representação na população residente total. Relativamente, a região Nordeste tinha proporção menor de pós-graduados que a sua representação na população total do país (36%). A análise permanece

válida, inclusive para a região Norte. No entanto, levando em conta que o sistema de educação superior é fortemente concentrado no Sudeste do país, nem sempre os titulados em determinada região permanecerão nela para exercer sua atividade profissional, seja como docente ou em outras ocupações.

Tabela 19: Pessoas Tituladas na pós-graduação (Mestrado e Doutorado) por variáveis selecionadas - Brasil, 2000, 2010 e 2019

Varáveis selecionadas	2000		2010		2019	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Homens	173.716	57,0	316.798	52,0	564.866	49,3
Mulheres	131.080	43,0	292.209	48,0	581.135	50,7
Cor/raça						
Branca	263.327	86,4	491.985	80,8	827.221	72,2
Negra	33.801	11,1	103.700	17,0	294.555	25,7
Preta	5.630	1,8	17.000	2,8	62.864	5,5
Parda	28.171	9,2	86.700	14,2	231.692	20,2
Sexo e cor/raça						
Mulheres Negras	14.801	4,9	50.385	8,3	150.062	13,1
Homens Negros	19.000	6,2	53.316	8,8	144.494	12,6
Mulheres Brancas	113.237	37,2	235.220	38,6	417.613	36,4
Homens Brancos	150.091	49,2	256.765	42,2	409.609	35,7
Grandes regiões						
Norte	9.432	3,1	21.459	3,5	53.087	4,6
Nordeste	40.266	13,2	85.979	14,1	202.092	17,6
Sudeste	184.378	60,5	347.253	57,0	640.155	55,9
Sul	47.187	15,5	100.796	16,6	170.683	14,9
Centro-oeste	23.532	7,7	53.519	8,8	79.984	7,0
<b>TOTAL*</b>	<b>304.795</b>	<b>100,0</b>	<b>609.007</b>	<b>100,0</b>	<b>1.146.001</b>	<b>100,0</b>

Fontes: IBGE/Censos demográficos 2000 e 2010; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (microdados). Elaboração própria. \* Nota: Inclui indígenas, amarelos e não identificados.

De acordo com os dados da tabela 19, houve crescimento absoluto e relativo de mulheres mestras e doutoras no Brasil, e a proporção de mulheres mestras e doutoras ultrapassou a de homens em 2019, tanto mulheres negras ultrapassaram homens negros, como mulheres brancas ultrapassaram homens brancos. Essa tendência não era patente entre 2000 e 2010; é, portanto, mais recente a presença de mulheres acima da de homens entre mestres e doutores. No entanto, há quase três vezes mais mulheres brancas do que negras tituladas.

Entre as pessoas negras, houve crescimento da proporção de pessoas pretas mestras e doutoras de 1,8% do total em 2000 para 5,5% em 2019, mas permanece abaixo da população total que se autodeclarou preta em 2019 (9,4%). Como a proporção dos estudantes

autodeclarados pretos é um pouco maior que a de titulados, é possível que haja uma tendência de crescimento nos mestres e doutores pretos no futuro. O ritmo dessa mudança vai depender da manutenção da ampliação da quantidade de estudantes pretos e pardos na trajetória acadêmica nos próximos anos.

Uma vez que mais de um terço dos titulados atuam como Professores, o próximo capítulo será dedicado à análise desses profissionais, especialmente dos Professores universitários, que é o topo da trajetória acadêmica.

## Capítulo 4 – Educadores, Intelectuais e Pesquisadores: professores de nível superior e de universidade

Uma vez analisadas as mudanças no perfil de estudantes, pós-graduandos e titulados, os professores representam o topo da carreira acadêmica na educação superior. Ainda que seja uma categoria heterogênea, foram escolhidas algumas características deste grupo. Além dos estratos que já foram utilizados nos capítulos anteriores, como sexo, cor ou raça, a combinação de ambos, e território, considere importante ampliar um pouco a abrangência deste grupo de profissionais, concordando com Paulo Freire, Florestan Fernandes, bell hooks e outras referências da pesquisa sobre sua importância enquanto agente da decolonialidade do saber, do ser e da transformação social. A mudança esperada na educação superior, e na sociedade brasileira como um todo, no sentido da justiça social e redução de desigualdades, tem no professor um dos seus principais atores, seja no sentido simbólico da representatividade nos espaços de poder, seja nas práticas pedagógicas e nas escolhas de perspectivas na construção de conhecimento crítico.

A profissão de professora e professor no Brasil tem sido uma das que mais perderam *status* e respeito nos períodos recentes. Ainda que tenha sido constituída cada vez mais como uma categoria profissional com educação universitária, a presença massiva de profissionais com esse nível de escolarização tornou-se uma realidade apenas no final dos anos 1990, com a recomendação inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), revista em 1996. Desde então, todo um aparato de políticas públicas foi construído e progressivamente implementado no sentido de garantir a formação continuada e a diplomação em nível superior dos professores em todos os níveis do Sistema de Educação brasileiro – Infantil, Fundamental, Médio e Superior. É uma categoria profissional que abraça uma grande parte das pessoas graduadas e pós-graduadas no Brasil. Por este motivo, este capítulo trata do topo da carreira acadêmica – os professores universidade e da educação superior que tem um papel fundamental na transformação do sistema, e conseqüentemente, da sociedade brasileira. Compreender as mudanças possíveis nas desigualdades na educação superior passa necessariamente pela análise das desigualdades entre professoras e professores, seja enquanto sujeitos da representação simbólica de acesso a esse espaço de *status* e poder de decisão na

vida acadêmica, seja no seu potencial de fazer acontecer a descolonização de saberes na prática pedagógica.

As diferenças das desigualdades raciais e de gênero no topo da carreira acadêmica em relação à graduação e à pós-graduação refletem uma resistência em relação às transformações que vêm acontecendo como resultado do chamado processo de democratização da educação superior no Brasil, desde o ingresso na graduação. Podemos dizer, neste ponto da pesquisa, que as interpretações mais otimistas relacionadas à redução das desigualdades raciais na educação superior dizem respeito fundamentalmente ao acesso à graduação, ou mesmo à diplomação. As mudanças expressivas vistas nos capítulos anteriores, na graduação e mesmo na pós-graduação, são um tanto mais tímidas entre docentes universitários. Por outro lado, é importante sublinhar o papel transformador deste profissional na descolonização de saberes e na mudança social, o que justifica uma reflexão mais detalhada sobre seu papel social neste capítulo. Os professores são os potenciais ocupantes de posições de direção e decisão na universidade e, ao mesmo tempo, mediadores na construção de currículo e aprendizado nas salas de aula, atividades de pesquisa e extensão. Sendo assim, é de fundamental importância falar do que Carvalho (2006) chamou de “confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro”, que, ainda que a presença de docentes negras e negros venham crescendo, como veremos neste capítulo, delimita um distanciamento entre intelectuais e acadêmicos brancos e negros no Brasil. Assim como tratar da branquitude, predominante física e simbolicamente na universidade brasileira e definida por Cida Bento (2002) como a “guardiã silenciosa de privilégios”, que silencia ou nega explicitamente a existência do racismo ou do confinamento e da segregação de intelectuais negras e negros na academia.

O crescimento da presença de jovens negros como estudantes e professores nas universidades brasileiras influencia positivamente na redução de desigualdades, mas também na probabilidade de formação de intelectuais engajados na transformação da sociedade brasileira. Yuri Brito (2017) falou da importância da inclusão de novos sujeitos para uma mudança estrutural na universidade – e na sociedade – desde que envolva políticas para acesso à pós-graduação e à docência, bem como que induzam a uma maior abertura da academia para outros temas e epistemologias às quais ela não tem sido afeita. Ao analisar depoimento de docentes na Universidade Federal da Bahia, ficou perceptível a tensão – os docentes podem ter o papel tanto de transformar essa estrutura “epistemologicamente eurocêntrica, androcêntrica, racista, monocultural”, como de resistir, ativa ou passivamente, a

essas transformações. Sobretudo entre diferentes carreiras universitárias, mais ou menos valorizadas socialmente, as tensões tornam-se evidentes reproduções da hierarquização de saberes e lugares na estrutura acadêmica e social.

No cenário social contemporâneo, são muitas as desigualdades que marcam os trabalhadores brasileiros, ainda que tenham uma formação educacional equivalente entre si. As desigualdades estruturais de cor ou raça, sexo e classe podem até ser amenizadas, mas não são de todo superadas e precisam ser evidenciadas, mesmo entre profissionais mais escolarizados, mesmo na ocupação com maior prestígio no conjunto de professores enquanto categoria profissional – aqueles da Educação Superior.

Percebe-se que a sociedade brasileira passou, no período analisado, por transformações paradigmáticas, desde a concretização do modelo industrial e urbano nos anos 1980, até a conformação de um modelo de sociedade da informação desde os anos 1990. O modelo da sociedade industrial não foi substituído pela sociedade da informação, mas incorporou complexidade e demandas por informação e tecnologia muito rapidamente, conduzindo a uma rápida redefinição no modo de vida das pessoas, na organização das instituições e processos produtivos. E as universidades, que há muito são criticadas por viverem o dilema de reproduzir ou até mesmo aprofundarem as distâncias entre a sociedade mais geral e o “mundo dos especialistas”, passaram a ser questionadas quanto ao seu papel nesses processos de “busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno” (LANDER, 2000, 2005). Desde 2020, com a crise causada pela pandemia de coronavírus que afetou o mundo inteiro, também a profissão de educador sofreu impacto das demandas crescentes de integração a uma sociedade cada vez mais complexa, com uso intenso de tecnologia no exercício de suas atividades e com troca de conhecimento em ritmo acelerado. O papel do educador é visto como fundamental nesse processo no sistema de produção capitalista, e, sobretudo, na formação de cidadãos com condições de interpretar as transformações e criticar as desigualdades por elas impostas e agravadas.

Conforme mencionei em capítulos anteriores, um dos principais intelectuais brasileiros, Florestan Fernandes (1920-1995), debruçou-se sobre a importância da educação e o papel dos professores na transformação da sociedade brasileira contemporânea. Fernandes pensava a educação como um direito social a ser garantido por meio da projeção da ciência aplicada, pela consolidação democrática e, sobretudo, pela luta articulada da classe trabalhadora, na qual os professores têm papel fundamental. A formação política do professor



e o seu trabalho, na formação da autoconsciência e auto-emancipação das classes populares são, portanto, centrais para as transformações necessárias da sociedade brasileira. Fernandes fazia a defesa enfática da educação pública como ponto fundamental para o desenrolar das demais conquistas no campo educacional, em contraponto ao fortalecimento da ideia de mercantilização da educação.

A tradição cultural brasileira na educação universitária é, segundo o autor, a de um elitismo cultural fechado, sendo o trabalho do professor associado ao acesso ao conhecimento como forma de distinção das elites econômicas, seja para formar lideranças políticas ou pessoal administrativo mais qualificado. O acesso ao conhecimento seria, pois, excludente e restrito às classes dominantes e o sistema educacional era voltado à reprodução dessas, enquanto instituição que mantém a estrutura social e econômica vigente. O professor era formado para reproduzir sem muitas contestações essa cultura excludente e transmitir a chamada “cultura letrada” sem maior interação crítica ou emancipadora com estudantes. O papel do professor ficava restrito a garantia da continuidade da dominação cultural e política e nunca foi inserido num contexto formativo com interações democráticas na sociedade, mesmo que ele mesmo fizesse parte das camadas mais populares. Independente de ser de origem nobre ou plebeia, o professor era qualificado como um componente da elite ou um elemento de mediação da dominação política e cultural. Sua postura junto à comunidade escolar era autoritária, mecanizada e hierarquizada, o que o transformava num agente puro e simples de transmissão cultural (FERNANDES, 2019).

Fernandes (2019) menciona o “Manifesto dos Pioneiros” da Educação Nova, de 1932 como um dos grandes momentos que suscitaram a necessidade de pensar a educação como forma de garantir a consolidação da República e o desenvolvimento do capitalismo no século XX. Ainda que tivesse apresentado ideais e valores do que chamaram de “educação nova”, e tais ideias serem controversos mesmo entre educadores como, por vezes, demasiadamente utópicos, a proposta era a de reformar a ordem dominante até os limites das potencialidades de transformação dessa ordem. Mas a formação política do professor manteve-se frágil, por não ter se rompido o compromisso com a estrutura tradicional excludente e elitista da educação na ordem capitalista. Segundo Fernandes (2019), o professor, o cientista e o pesquisador eram personagens construídos em separado do cidadão.

E o que caracterizaria o professor-cidadão? A atuação do professor-cidadão deveria acontecer em dois âmbitos, dentro da escola como professor que tem plena consciência do seu

importante papel como educador num país subdesenvolvido e de caráter exclusivista e fora da escola como cidadão. Fernandes (2019, p. 69-70) discorre sobre esse assunto:

O professor não pode estar alheio a esta dominação. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem que fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão – e se for levado, por situações de interesse e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis (FERNANDES, 2019, p. 69-70).

Até os dias atuais muitas professoras e professores mantêm a sua atividade docente distante da sua atuação cidadã, mais ainda do compromisso com a transformação consciente da realidade na qual se insere, da realidade de seus estudantes e da comunidade em que vivem. Mesmo que tal compreensão possa ter um certo caráter “mais assistencial que qualitativamente político”, a ação dos professores em sala de aula pode ser considerada um posicionamento, uma ruptura, dentro dos limites possíveis. Especialmente no caso de nações periféricas como o Brasil, a profissão docente deve se apoiar em bases críticas e emancipatórias, que reflitam as necessidades da sociedade. Ainda que sejam reproduzidas de forma competente as técnicas sociais, as instituições-chave ou o sistema de valores de uma determinada civilização dominante, uma nação periférica não importará os dinamismos pelos quais esses se reproduzem, crescem e se transformam localmente. Quando o professor é considerado um instrumento de dominação, tal qual o padre em relação às pessoas escravizadas a serem catequizadas, reproduzindo as estruturas de dominação, ele nunca terá uma relação democrática com a sociedade. A democracia em sua origem era restrita a determinados grupos dominantes.

Para essa democracia restrita é dispensável uma cultura cívica e, quando existe alguma coisa parecida com uma cultura cívica, ela é acessível somente àqueles que fazem parte de uma minoria privilegiada, em termos de riqueza, em primeiro lugar, em termos de poder, em segundo lugar, e em termos de saber, em terceiro lugar. Essas três coisas eram interdependentes e se interligavam (FERNANDES, 2019, p. 67).

A argumentação de Florestan Fernandes pode ser inserida no campo de estudos decoloniais de hoje, as chamadas “Teorias decoloniais” ou “Teorias descoloniais” da América Latina, que tratam de temas como a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber (LANDER, 2000, 2005; QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2010; RESTREPO, 2018; BERNARDINO-COSTA, 2018). Apesar da descolonização política

formal, a colonialidade permanece como relação de poder que subjuga saberes considerados subalternos, a-históricos e inferiores em relação à racionalidade e ilustração europeia, que seria hierarquicamente superior aos saberes dos colonizados. A universidade está inserida num sistema científico e de conhecimento especializado que se pretende sistemático, verdadeiro e universal; além disso, na perspectiva da modernidade/colonialidade, a universidade é um dispositivo privilegiado da colonialidade do saber, por meio do qual se naturaliza a ideia de progresso no sentido eurocentrado: o horizonte de desenvolvimento reproduzido tem como referência o modelo europeu e norte-americano. A organização universitária está inscrita, pois, na geopolítica do conhecimento articulada como um aspecto do sistema mundo moderno/colonial (RESTREPO, 2018, p.9). Ao mesmo tempo em que faz parte desses espaços hierarquizados e colonizados, a universidade, assim como seus professores e estudantes, pode ser reprodutora desses planos de subordinação ou contribuir para sua crítica e ressignificação.

Florestan Fernandes apoiou-se na proposta de pedagógica emancipatória de Paulo Freire (1921-1997), que também é reconhecido hoje como referência fundadora do debate decolonial, na qual a atuação do professor seria a de iniciar um processo de liberdade, buscando a transformação da sociedade por meio da luta política. A liberdade de pensar e construir um projeto de sociedade contra-hegemônico são bases da transformação e emancipação, especialmente em sociedades configuradas historicamente em processos coloniais e subalternos como a brasileira. Fernandes ressalta o potencial dialético da pedagogia do oprimido de Freire como uma “pedagogia da desopressão, da liberação dos oprimidos” (FERNANDES, 2019, p. 74).

Paulo Freire elabora teoricamente sua proposta pedagógica diretamente relacionada à realidade de um país marcado pela desigualdade e pela opressão, a partir de seu engajamento no movimento popular brasileiro. Freire considera a educação como prática de liberdade, que ultrapassa a afirmação de um movimento popular e tem implicações sociais e políticas. Nessa concepção, o professor é um educador, ou seja, assume o papel de coordenador do diálogo com os educandos, respeitando sua liberdade e sua experiência e reconhecendo-o como sujeito histórico. Ao defender que a educação seja uma prática de liberdade, assume a opressão e a necessidade de engajamento político de educadores e educandos no sentido de sua libertação de tal opressão. Todo aprendizado encontra-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando (WEFFORT, 1967).

Ainda que a pedagogia de Paulo Freire possa ser vinculada a determinado período histórico do Brasil, com a intensificação da urbanização e da industrialização do País, “avolumam-se as migrações para as grandes cidades, faz-se cada vez mais manifesta a decadência da economia agrária, aparecem na política as classes populares urbanas, redefinem-se as alianças de classes ao nível do Estado conduzindo à crise das elites” (WEFFORT, 1967), permanecem hoje as desigualdades e o acesso restrito à educação pelas classes populares, de maneira reconfigurada. Mesmo que a tarefa do educador tenha implicações políticas, Freire reconhece que a ação do educador não substitui os demais atores políticos. Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência. Para o autor, no entanto, caberia aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar esta tomada de consciência numa direção especificamente política. Freire rejeita a panaceia de que a educação seria a solução para todos os problemas da sociedade brasileira, mas valoriza o papel da educação e dos educadores no processo de tomada de consciência que será a base dessa transformação.

Portanto, seja para Freire ou para Fernandes, o professor é um profissional indispensável para a transformação libertadora da sociedade brasileira, e sua atuação política deve resultar em engajamento consciente dentro e fora da escola.

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 2019, p. 78-79).

A atuação na escola e na universidade, de estudantes e professores, seria um “primeiro nível” que conformaria alicerces para a transformação social. Um conceito fundamental trabalhado por Fernandes (2019, p. 72) é o de “mudanças antecipadas”, que ocorrem “em primeiro nível de uma instituição e podem avançar em relação às transformações da sociedade global, percorrendo depois outras esferas da sociedade”. O autor defende, pois, que os professores são importantes agentes da transformação da sociedade a partir da sua atuação na sala de aula. Existiria, assim, uma dialética entre mudanças na “instituição escolar” e na “sociedade global”. Ao fundir os seus papéis dentro da sala de aula e da sociedade, o professor consegue se desprender de seu enlace com a dominação cultural e deixa de ser um

instrumento de reprodução dos interesses das “elites dominantes”, classes opressoras, e do conhecimento hegemônico, ao tempo que passa a perceber seus estudantes como atores da transformação social assim como ele mesmo, e não hierarquicamente inferiores a ele.

Esse caminho não se dá sem problemas, tais como a incompreensão dos meios de comunicação de massa e do próprio estado, essencialmente conservador; pelo desprestígio da profissão de professor, que perde renda e oportunidades de adquirir cultura e “tornar-se um cidadão ativo e exigente”; a violência cotidiana na comunidade escolar; a dominação internacional (imperialista), que determina a ordenação jurídica do sistema educacional e impõe a lógica da mercadoria na educação, subestimando o ensino público e enaltecendo o ensino privado. Não se espera do professor que tenha soluções para esses problemas, mas que tenha “instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática que vá além da escola” (FERNANDES, 2019, p. 72).

A construção da profissão docente no Brasil, nas últimas décadas, acompanhou, de certa forma, a ampliação e democratização dos sistemas educacionais em diferentes contextos nacionais. De acordo com Oliveira (2010), os trabalhadores da educação têm se constituído historicamente enquanto categoria profissional, e deixaram de ser uma alternativa secundária ou complementar de ocupação para os tradicionais bachareis. Em suas origens, os sujeitos que se ocupavam do ato de ensinar o faziam por vocação ou sacerdócio, ou mesmo por absoluta falta de alternativa na sociedade – como é o caso de muitas mulheres, que só eram socialmente aceitas avançando na formação escolar e atuando fora do espaço doméstico como professoras, secretárias ou enfermeiras. Com a industrialização e urbanização crescente no Brasil, o magistério passou a constituir-se como um ofício em busca da profissionalização, entendida como necessidade de reconhecimento social e valorização econômica (redistribuição, no sentido utilizado por Fraser, 2001). Ou seja, a luta pelo reconhecimento social e simbólico, intersubjetivo, da profissão docente é acompanhada pela luta por redistribuição econômica e material.

Os estudos sobre a profissão docente são oriundos basicamente de duas vertentes. Uma primeira poderia ser descrita como aquela que se situa na tradição pedagógica humanista, enfatizando um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica e incorporando rotinas fordistas à prática docente. Uma segunda vertente traz uma perspectiva sociológica da profissão, e principalmente seu papel na divisão social do trabalho. Na vertente sociológica destaca-se,

por um lado, a abordagem das relações de trabalho, com as análises sobre a proletarização, a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente, associadas ao crescimento da mercantilização da educação (educação bancária e privada). Nessa abordagem, professor perde cada vez mais o controle sobre o seu processo de trabalho, sobretudo a partir do crescimento do uso de tecnologias informacionais-digitais. Num primeiro momento, essas transformações na morfologia do trabalho docente foram vistas como uma ameaça à profissão em si – o professor logo seria substituído pela máquina, o ensino a distância, a inteligência artificial etc. À medida que foi possível observar melhor o uso dessas tecnologias nos processos educacionais, o que se percebeu foi uma intensificação e a multiplicação de tarefas e processos antes restritos ao ambiente escolar. Professores passam a estar muito mais tempo disponível para contatos diretos com seus educandos, e exercem atividades remotas de planejamento, administração e organizacionais das instituições de ensino. Uma clara tendência de intensificação dos níveis de precarização e informalidade, para os professores que não tenham a formação e as competências definidas para lidar com essas tecnologias. Mas, ao mesmo tempo, uma tendência de “intelectualização” do trabalho, com o crescimento da formação continuada e em nível superior dos professores sendo exigências praticamente indispensáveis (ANTUNES, 2018).

As exigências de formação seguem o ideal de profissionalização dos professores, assim como a valorização da educação escolar, dos centros de formação universitários meios de obtenção do licenciamento para o exercício da profissão docente e na outorga de diplomas e licenças profissionais reconhecidas e regulamentadas (DURHAM, 1998).

No final da década de 1990, foi aprovada a chamada “Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), em 20/12/1996, o que assinalou um momento de transição significativo para a educação brasileira. A primeira LDB estava vigorando por nada menos que 35 anos. Foi sancionada a Lei 9.394/96, denominada “Lei Darcy Ribeiro”, após amplos debates entre diferentes representantes da sociedade (Câmara Federal, poder executivo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários etc.), assumindo a proposta de política educacional do professor homenageado. As mudanças ocorreram em meio a disputas entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, com influência da política neoliberal dominante que se impunha globalmente, com pretensões até de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. As orientações passam a valorizar busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos no mercado

de trabalho, líderes, produtivos, rentáveis, empreendedores e o sistema educacional passa a incorporar a lógica racionalizada, submetida a monitoramento e avaliações padronizados. O cidadão formado sob tais diretrizes – anuncia-se – terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente (OCDE, 2006; CARVALHO, 1998). O discurso neoliberal se espalha na educação básica e na educação superior.

As mudanças das diretrizes e bases da educação tiveram efeitos positivos e negativos, e impactos importantes na configuração do sistema de educação superior. No que diz respeito à formação de professores, especificamente na rede pública, a LDB explicita os princípios constitucionais de valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime único para todas as instituições mantidas pela União. As normas orientadoras estimulam a formação de professores pelos Institutos Superiores de Educação (Institutos e Universidades Federais, principalmente, mas também em outras instituições de ensino superior tais como faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários), o que estimula o aumento da oferta de vagas. No seu artigo nr. 62, a LDB estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1996) e, em decorrência disto, foi estipulada a meta, então ambiciosa, de admitir na educação básica apenas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (CARVALHO, 1998 p.84-85). Podemos afirmar hoje que essa meta está bem próxima da realidade, conforme veremos nos dados mais à frente. Nem sempre a formação se deu com a qualidade desejada, induzindo, muitas vezes, a um crescimento desordenado e pouco avaliado de instituições de ensino superior e de formação em treinamento dos professores já atuantes na educação – principalmente na Educação Básica que nada mais eram que verdadeiras emissoras de diplomas e licenças regulamentadas, sem a formação crítica proposta por Freire ou Fernandes (DURHAM, 2003).

Pode-se afirmar que o estímulo à diplomação em nível superior teve duas consequências: por um lado, um aumento na demanda por vagas nas universidades públicas e privadas – com o crescimento da educação como negócio – e, por outro, a valorização profissional e da remuneração dos docentes cada vez mais qualificados. Contraditoriamente, o estímulo à educação privada e à mercantilização levou a saída de professores mais qualificados da rede pública para a rede privada (ANDRÉ, 2015), que tende a oferecer melhores salários e condições de trabalho, principalmente na educação básica, no sentido

inverso à proposta indutora da LDB de melhoria na qualidade da educação pública do país. Mesmo assim, é a rede pública de educação que atende a maioria dos estudantes brasileiros e que ocupa a maioria dos professores.

Ainda que a mudança na legislação tenha criado uma expectativa de mudança para melhor na educação brasileira, houve um certo descrédito quanto ao poder da legislação de alterar a realidade. Saviani (1990) indica que nem a legislação tem o poder de alterar por si a realidade educacional, nem é inócua, mas reflete uma correlação de forças sociais e que marcou o fim de um período autoritário na política educacional brasileira. Abordagens decoloniais e interseccionais têm feito a crítica a esse processo de conflito de discursos entre a qualificação docente e a manutenção de formas hierarquizadas no espaço educacional.

As evidências apresentadas neste capítulo fortalecem os argumentos de autoras feministas que defendem as abordagens interseccionais de análise, como Patricia Hill-Collins, Angela Davis, Kimberlé Crenshaw a perspectiva interseccional como uma *praxis* cada vez mais relevante nos estudos de diferentes áreas do conhecimento, e não apenas na academia, sobretudo por ser parte de um posicionamento político em tempos de ressurgimento de populismos de extrema direita no mundo. Patricia Hill Collins e Silma Birge (2021), em trabalho detalhado sobre o tema, reconhecem a “imensa heterogeneidade e que caracteriza atualmente o entendimento e o uso da interseccionalidade”, principalmente como “ferramenta analítica”. Abordar as desigualdades sociais com “lentes monofocais” seria deixar pouco espaço de debate de complexos problemas sociais (p. 16-17). O olhar sobre o mundo deve envolver perspectivas multidimensionais de classe, raça, gênero, território, e a prática docente transdisciplinar se aproxima mais desse objetivo.

As mudanças rápidas e profundas que vêm acontecendo no século XXI se deram principalmente no campo do conhecimento científico e tecnológico, aprofundando desigualdades nas mais diferentes esferas, com redefinição no modo de vida das pessoas, na organização das instituições. A educação escolar passa a ter um papel de mediação entre diferentes gerações e culturas, e espera-se que os professores assumam o protagonismo dessa intermediação (BORGES & CECÍLIO, 2018). No entanto, entre os próprios professores as desigualdades são importantes, o que passamos a caracterizar nas próximas seções.

Sendo assim, torna-se importante a análise de estratificação vertical dos sistemas educacionais – desde a graduação até a carreira docente, e mesmo entre professores de outros níveis educacionais e universitários. A informação sobre estratificação horizontal, ou em



diferentes áreas do conhecimento na educação superior, também é relevante para compreender as desigualdades entre os professores universitários e suas repercussões sociais. É uma questão de extrema importância social pelo papel transformador atribuído à educação e à docência, que tem sido foco de muitos estudos ao redor do mundo, inclusive no Brasil (MONT'ALVÃO, 2015; 2016; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; SENKEVICS, 2021).

Neste capítulo foi analisado o crescimento expressivo, no início deste século, da presença de professores titulados, pós-graduados e mais qualificados, em todos os níveis do sistema educacional brasileiro (estratificação vertical), com ao menos o diploma de nível superior, o que já pode ser interpretado como resultado da democratização do acesso à graduação analisada no capítulo 2.

O número de professores da educação superior foi multiplicado por quase seis vezes, ainda que o crescimento mais expressivo tenha sido de professores do ensino médio com formação superior. A presença de mulheres é maior quanto mais básico o nível de atuação, e os homens continuam a maioria na educação superior. A presença de mulheres negras cresceu, concentrada na educação infantil e fundamental. A desigualdade de representação se dá também na redistribuição: mulheres, especialmente mulheres negras, recebem menores rendimentos que homens na profissão docente. Estratificando horizontalmente os docentes universitários, percebe-se também a desigualdade nas diferentes áreas do conhecimento, com a reprodução da divisão sexual do trabalho que vem determinando historicamente “áreas mais ou menos femininas” de atuação. A presença de docentes pardas quase dobrou em termos relativos, mas a de docentes pretas se multiplicou por cinco na educação superior, evidentemente partindo de um patamar muito baixo e apesar delas se manterem em menor número no total. A rede privada cresceu mais que a pública, como vimos no capítulo 2, e também acolhe mais docentes negras. É a partir do censo de 2010 que se percebe uma maior presença de docentes negras e negros, influenciada pela consolidação de políticas de ações afirmativas de ingresso tanto na educação como nas carreiras públicas.

Além do crescimento quantitativo de professores de nível superior e universitários entre os ocupados, seu perfil socioeconômico e condições na ocupação, será apresentada a distribuição dos docentes do ensino superior no território nacional, e serão calculados os Índices de Concentração para os Professores Universitários, tendo como referência para

comparação o conjunto de professores com nível superior concluído, no Brasil e suas grandes regiões.

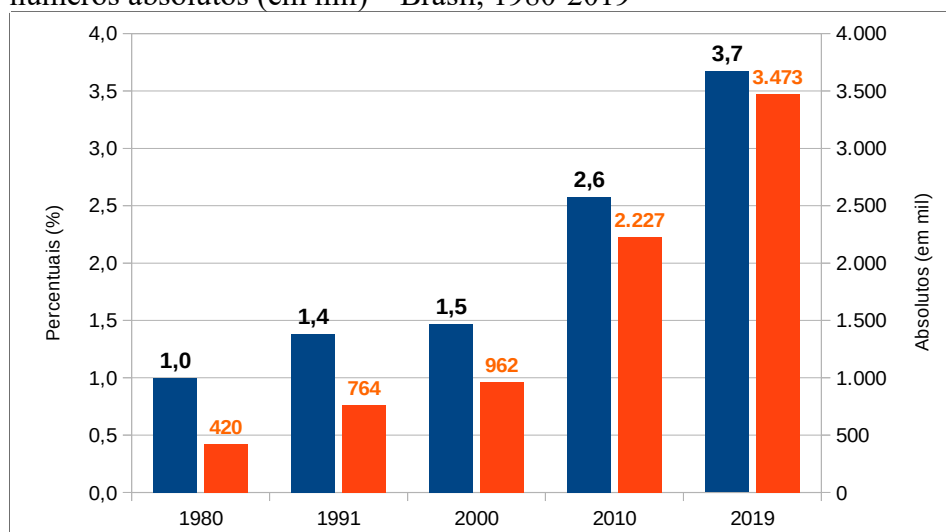
Em sendo uma categoria profissional que representa o topo da hierarquia do sistema universitário e socialmente mais valorizada, é importante aprofundar a caracterização dos docentes universitários, analisando rendimentos e a diferenciação por áreas do conhecimento (estratificação horizontal), o debate sobre distribuição sexual do trabalho (sexo ou gênero) e a forma de inclusão segundo cor ou raça.

#### **4.1. A massificação da formação de professores em nível superior**

A categoria de professores com nível superior concluído teve um crescimento significativo, passando de um total de 420 mil ocupados em 1980 – cerca de 1% do total de ocupados no Brasil – para 3,5 milhões em 2019, o que representava 3,7% dos ocupados. Esse crescimento surpreende por confirmar o quanto necessária foi a expansão da profissionalização das carreiras docentes e o quanto estava reprimida. O processo de profissionalização anteriormente mencionado, assim como as políticas de valorização nos anos 2000 foram importantes para esse crescimento expressivo, tanto em termos absolutos quanto na participação entre os ocupados. De 1980 até 2000 o crescimento se deu em ritmo lento, e acelerou-se principalmente em 2010 e 2019.

Os processos de profissionalização e qualificação que sucederam a década internacional da educação, declarada pelas Nações Unidas entre os anos 1990 e 2000, e a recomendação da LDB de formação em nível superior em 1996, foram acompanhados pela expansão física da rede pública e privada de educação superior desde o início dos anos 2000. Cresceram as unidades de IES, a oferta de vagas, o total de professores diplomados na educação básica e também de professores universitários. André (2015) apresenta um conjunto de iniciativas dos órgãos gestores das políticas de educação, no âmbito dos Estados e Municípios brasileiros, no sentido de valorização do trabalho docente, como forma de criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão, entre elas as oportunidades para desenvolver suas habilidades. Não se trata apenas da obtenção de um diploma de nível superior, mas de um conjunto de variáveis cada vez mais valorizado para a profissionalização docente.

Figura 16: Professores de nível superior – percentual no total de ocupados e números absolutos (em mil) – Brasil, 1980-2019



Fontes: IBGE/Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e PNAD Contínua de 2019 (microdados). Elaboração própria.

O crescimento da proporção de professores entre os ocupados no Brasil a partir de 2010 está relacionado com essa ampliação da rede pública e privada de educação, tanto nos grandes centros urbanos como fora deles, onde era tradicionalmente concentrada. Até meados dos anos 1990, era comum que jovens dos municípios do interior fossem para as capitais e grandes centros urbanos para ter acesso ao Ensino Médio e sobretudo à Educação Superior, que eram níveis de escolarização pouco presentes ou de baixa qualidade fora dos espaços mais urbanizados. O crescimento das cidades médias, a massificação da educação, mesmo a quase universalização da Educação Básica, são processos recentes no Brasil. Tradicionalmente, o abandono escolar acontecia (e ainda acontece, em menores proporções), na adolescência, em direção ao mundo do trabalho precoce. Os indicadores de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação<sup>58</sup>, válidas até 2024, mostram que foi atingida a universalização do acesso ao Ensino Fundamental (98,1% das crianças de 6 a 14 anos frequentando escola em 2020<sup>59</sup>), e permanece o desafio de garantir a qualidade da educação, que tem forte relação com formação e profissionalização dos professores. Ainda não é

58 O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de dez anos a partir da definição de 20 metas (MEC/SASE, 2014).

59 Os indicadores estão disponíveis no Painel de Monitoramento do PNE, do MEC/INEP, órgão oficial responsável por lei pelo monitoramento das metas do PNE, discriminado no artigo 5º da Lei nº 13.005/2014, disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>, acesso em 10 de maio de 2021.

considerado universal o Ensino Médio, por exemplo, uma vez que 77,2% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam essa etapa em 2020 e a meta para 2024 era de 85%<sup>60</sup>.

Tabela 20: Professores no total de ocupados – Brasil, 1980-2018

Anos	Ocupados	Professores			
		Com Nível Superior		da Educação Superior	
		Total	% entre Ocupados	Total	% entre Prof. NS
1980	42.271.526	420.022	1,0	48.671	11,6
1991	55.293.313	763.772	1,4	73.257	9,6
2000	65.629.892	961.651	1,5	114.928	12,0
2010	86.353.839	2.227.078	2,6	206.186	9,3
2019	94.642.327	3.472.977	3,7	273.711	7,9

Fontes: IBGE/Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e PNAD Contínua de 2019 (microdados). Elaboração própria.

A proporção de professores de nível superior era de 1,0% no total de ocupados no Brasil em 1980, passou a 1,4% em 1991 e 1,5% em 2000. Em 2010 houve um crescimento significativo de professores com formação em nível superior, como resultado das políticas de expansão da educação básica e qualificação profissional de professores induzidas pela LDB de 1996. A proporção de professores no total de ocupados Brasil passou a 2,6% em 2010, correspondendo a 2,2 milhões de docentes e 3,7% em 2019, ultrapassando os 3,5 milhões de profissionais. Certamente o aumento de Professores com maior nível de escolarização terá reflexos no médio e longo prazos na qualidade da Educação Básica no Brasil, assim como nas conquistas de cidadania e de emancipação dos brasileiros.

60 De acordo com o Observatório do PNE, disponível em <https://observatoriodopne.org.br/meta/ensino-medio>, acesso em 10 de maio de 2021. O dado do Ensino Médio não estava disponível nesta data no Painel do MEC/INEP.

Tabela 21: Professores de nível superior segundo a ocupação, distribuição e percentuais selecionados - Brasil, 2010, 2019

Ocupações	Distribuição % (na coluna)		% Total de Mulheres		% Pessoas Negras		% Mulheres Negras	
	2010	2019	2010	2019	2010	2019	2010	2019
Professores de universidades e do ensino superior	8,8	7,5	53,8	44,2	23,4	27,5	13,3	10,6
Professores de formação profissional	1,1	2,0	52,4	37,4	28,5	27,2	14,7	10,5
Professores do ensino médio	17,8	19,4	73,1	63,1	33,1	45,1	22,7	27,8
Professores do ensino fundamental	45,0	40,1	85,2	86,0	37,6	51,9	31,6	44,1
Professores do ensino pré-escolar	14,2	15,6	88,1	97,0	37,0	45,5	31,8	44,1
Especialistas em métodos pedagógicos	8,6	9,3	89,4	92,0	32,1	39,8	28,5	36,2
Educadores para necessidades especiais	0,7	0,6	94,7	94,5	27,7	48,4	25,7	46,0
Outros professores de idiomas	0,8	1,5	73,2	70,5	17,0	15,5	10,7	6,6
Outros professores de música	0,5	0,6	56,4	47,0	19,9	24,8	9,7	5,0
Outros professores de artes	1,0	0,5	79,3	78,5	23,1	12,1	16,6	12,1
Instrutores em tecnologias da informação	0,4	0,1	39,4	70,2	30,7	70,4	11,5	50,3
Profissionais de ensino não classificados anteriormente	1,2	2,7	77,5	75,2	28,8	45,6	22,1	31,4
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>80,2</b>	<b>79,0</b>	<b>34,3</b>	<b>45,1</b>	<b>27,3</b>	<b>35,7</b>

Fontes: IBGE/Censo demográfico 2021; PNAD Contínua de 2019 (microdados). Elaboração própria.

Existe uma clara hierarquização interna na categoria de professores de nível superior, que pode ser analisada na tabela 21. Em 2019, a ocupação com maior número de profissionais era a de Professores do ensino fundamental (40,1%), seguida pela de Professores do Ensino Médio (19,4%) e pela de Professores do ensino pré-escolar (15,6%) - portanto, professores da Educação Básica. As mulheres são maioria entre os Professores do ensino fundamental e pré-escolar, e os homens entre os Professores do ensino médio. Entre os Professores de universidades e do ensino superior, houve uma redução da proporção de mulheres, que eram maioria em 2010 (53,8%) a passaram a ser 44,2% em 2019. O mesmo movimento foi constatado com o crescimento na presença de professores negros, mas uma queda na proporção de mulheres negras, o que confirma o crescimento de homens na categoria. Quanto mais elevado o nível na estrutura educacional, maior a valorização subjetiva do *status*

enquanto docente, maior a presença de homens, e também mais elevados os rendimentos médios, como veremos adiante.

Como vimos no capítulo anterior, mais de um terço dos titulados Mestres e Doutores atuam como Professores, predominantemente da Educação Superior. A exigência de título de Doutor passou a ser quase uma unanimidade enquanto pré-requisito nos concursos públicos para ingresso na carreira docente nas IES públicas, por exemplo. Aqui vale a pena retomar o debate apresentado no Capítulo 1, sobre a recente expansão do sistema de ensino superior, no que diz respeito ao papel dos professores. As transformações que marcaram tal expansão podem ser caracterizadas em cinco tendências principais: democratização do acesso, instituição de ações afirmativas, desequilíbrio público-privado (MONT'ALVÃO, 2015), ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal (SENKEVICS, 2021). A democratização do acesso tem levantado debates sobre quantidade e qualidade da educação, democratização de fato ou massificação, sem a garantia de permanência, melhoria na qualidade ou mudanças estruturais que modifiquem o quadro duradouro das desigualdades internas ao sistema (DUBET, 2015).

Em termos de desigualdades educacionais, “constata-se a persistência de um quadro de alta desigualdade nas chances de se completar as transições educacionais”, com recrudescimento no acesso ao ensino superior e agravado quanto mais elevado o nível na carreira acadêmica. O sistema privado é mais desigual que o público, e as desigualdades baseadas na região geográfica, raça, gênero e capital social também estão presentes (MONT'ALVÃO, 2011 *apud* FIGUEIREDO SANTOS; SCALON, 2018). Como temos visto até aqui, a perspectiva interseccional de análise das informações e transdisciplinar nas abordagens teóricas têm contribuído para se compreender melhor essas múltiplas facetas da desigualdade educacional. Os estudos sobre desigualdades de *status* social e reconhecimento levam em conta os efeitos da atribuição de valor a membros de determinadas categorias sociais em relação a outras – no caso da categorização racial, percebe-se que a desigualdade no padrão de renda permaneceu forte. O componente de discriminação racial mostrou-se muito relevante, pois mesmo com a aproximação ou equiparação educacional entre negros e brancos, a redução da disparidade de acesso à renda seria muito pequena (ROCHA, 2015 *apud* FIGUEIREDO SANTOS; SCALON, 2018).

Define-se como estratificação horizontal as “disparidades qualitativas, internas ao próprio sistema, que condicionam para quais instituições, graus e modalidades de ensino ou

carreiras distintos grupos sociais tendem a se direcionar” (SENKEVICS, 2021, p.231). Tratarei um pouco da desigualdade por meio da estratificação horizontal, ou seja, ao analisar as áreas de atuação dos docentes da educação superior na seção 4.4 deste capítulo. No entanto, o detalhamento deste tipo de análise ainda exige investigações mais detalhadas e acesso a dados que não estão tão disponíveis quanto aqueles utilizados na estratificação vertical, o que abre uma futura agenda de pesquisa que não será objeto desta tese.

Conforme percebemos ao analisar estudantes e titulados no capítulo anterior, Mont’alvão (2016) destaca que estudos internacionais trazem até mesmo uma proposta de “padrão universal de entendimento dos sistemas de estratificação educacional”:

“os sistemas se abrem, passo a passo, da base para cima, de forma que as *coortes* vão lentamente avançando dentro da hierarquia educacional, mas os níveis educacionais mais altos permanecem razoavelmente exclusivos, o que faz com que verdadeiros gargalos sejam criados na transição para o nível superior, privilegiando o acesso daqueles oriundos de grupos socioeconomicamente avantajados” (MONT’ALVÃO, 2016, p.14).

Essa diferenciação é percebida também quando analisadas as características raciais e de sexo dos docentes, ainda que as desigualdades pareçam estar mais estáveis ou mesmo sendo atenuadas com base na análise das estatísticas mais recentes, e não tendendo ao crescimento, como ocorria até o final dos anos 1990. Ou seja, mesmo que a desigualdade mantenha certa estabilidade entre categorias (ou *coortes*), a expansão do acesso desde a graduação proporciona que indivíduos oriundos de classes sociais mais pobres e grupos sociais historicamente excluídos acessem níveis educacionais que antes lhes eram inacessíveis, o que representa um elemento importante de inclusão. O processo de expansão educacional é sim uma força equalizadora (MONT’ALVÃO, 2016).

Detalhando um pouco mais o perfil desses profissionais, corroborando a definição tradicional de magistério como profissão predominantemente feminina, a maior parte dos Professores com formação em Nível Superior é composta por mulheres (sempre acima de 76%, chegando próximo aos 80% em 2010, com pequena queda em 2019). Ainda assim, na hierarquia dos professores, a presença de mulheres diminui no topo da categoria, entre os Professores da Educação Superior, como pode ser visto na tabela 22.





Características sociodemográficas	Professores de nível superior					Professores Universitários				
	1980	1991	2000	2010	2019	1980	1991	2000	2010	2019
Grandes Regiões										
Norte	2,4	3,3	3,7	7,2	8,6	2,9	2,9	3,9	4,5	8,9
Nordeste	15,3	18,6	17,1	23,2	25,0	20,7	19,9	17,2	26,7	21,0
Sudeste	55,8	50,7	52,6	44,7	42,3	54,1	50,1	51,1	43,4	40,0
Sul	21,1	20,3	18,8	16,3	15,6	17,1	20,6	19,9	17,4	22,3
Centro-Oeste	5,5	7,1	7,8	8,6	8,5	5,3	6,5	8,0	8,0	7,7
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fontes: IBGE/Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e PNAD Contínua de 2019 (microdados).  
Elaboração própria.

De acordo com Apple (1987), é fundamental compreender a profissão de educador da perspectiva de classe, mas principalmente na perspectiva de gênero. Segundo o autor, em todas as categorias ocupacionais, as mulheres estão mais sujeitas ao processo de proletarização que os homens. Em categorias ocupacionais com a presença majoritária de mulheres, há uma reprodução ainda mais perversa da precarização do mundo do trabalho no nosso século. As mulheres assumem tradicionalmente na sociedade moderna as funções sociais de cuidado, primeiramente dentro de casa e, quando passam a sair do espaço doméstico para o mundo do trabalho, mantêm suas atribuições de cuidado das suas famílias e acumulam atividades profissionais que a sociedade lhes determina, reproduzindo o seu “papel socialmente atribuído” na divisão sexual do trabalho. De acordo com Federici (2019), os trabalhos executados principalmente por mulheres são extensões da condição que lhes é atribuída de cuidadoras, tais como enfermeiras, empregadas domésticas, professoras, secretárias — todas as funções para as quais as mulheres foram treinadas dentro de casa. As desigualdades de gênero ficarão ainda mais evidentes quando são analisadas as condições de ocupação, os rendimentos e as grandes áreas de atuação das professoras. As mulheres são socialmente reconhecidas como agentes do exercício de atividades que fazem parte dos “circuitos de cuidado”, que estabelecem fronteiras e hierarquias entre diferentes atividades, que por sua vez delineiam formas de retribuição pelo trabalho desempenhado e os meios que materializam tal retribuição (que podem ou não ser monetários) (GUIMARÃES; VIEIRA, 2020). No caso da educação superior, essa hierarquização fica especialmente evidente quando estratificamos horizontalmente as áreas de conhecimento nas quais atuam as docentes. Na vida social e no trabalho, as relações interpessoais e as hierarquizações são reproduzidas, e nos espaços de prestígio, como a docência na educação superior, as resistências às mudanças

tornam-se mais intensas. Guimarães (2019 *apud* GUIMARÃES; VIEIRA, 2020) sugere que a pluralidade das relações sociais de trabalho no cuidado poderia ser sistematizada, para fins analíticos, a partir de três diferentes circuitos de cuidado: o “cuidado como profissão”, o “cuidado como obrigação” e o “cuidado como ajuda”. A profissão docente enquadra-se no primeiro desses circuitos, mas quanto maior o prestígio da atividade docente em níveis de escolarização mais elevados ou em áreas de conhecimento mais valorizadas socialmente, diminui a presença de mulheres.

No conjunto de Professores com formação superior, a proporção de mulheres sempre foi cerca de quatro vezes maior que a de homens, com a predominância de mulheres brancas, ainda que a presença de mulheres negras venha crescendo desde 1980. As mulheres negras eram 65,4% do total de professores de nível superior em 1980 e passaram a ser 41,5% em 2019; as mulheres negras eram 10,3% em 1980 e passaram a expressivos 35,7% em 2019, reduzindo em muito a distância entre elas. Esses dados permitem afirmar que a luta por reconhecimento das mulheres tem chegado a resultado positivo, num avanço a partir da base do sistema educacional, com a presença de mais estudantes negras, o que se percebe pela aceleração da presença de professoras negras com nível superior a partir de 2010.

Apple (1987) já falava de como a hierarquia nas escolas evidenciava a estrutura patriarcal na constituição do trabalho docente. Para exemplificar essa estrutura operando, o autor sugere a observação da tendência das escolas e instituições de ensino serem organizadas em torno da liderança masculina nos espaços de coordenação e gestão e atuação feminina principalmente nas salas de aula. Ser professora sempre foi uma das possibilidades de ingresso feminino no mercado de trabalho. O autor escreve nos anos 1980, e hoje é perceptível que essa naturalização da dominação masculina na casa e nos espaços de trabalho vem se reduzindo; as professoras têm construído esferas de poder e controle e conquistado maior autonomia, com as distâncias ficando menores – mesmo que não deixem de existir. Analisar a posição no domicílio traz algumas evidências dessa mudança.

Em 1980, 45,2% eram cônjuges e 25,9% eram responsáveis pelos domicílios – enquanto majoritariamente mulheres, eram as “esposas” que exerciam atividade socialmente aceita como adequada a mulheres então. Naquela década, a entrada das mulheres no mercado de trabalho estava crescendo rapidamente no Brasil e no mundo, e uma das formas mais comuns de inserção das mulheres com maior qualificação e escolarização era nas atividades de magistério e docência. A proporção de professoras responsáveis por domicílios foi

crecendo com o passar do tempo, seguindo uma tendência na sociedade brasileira de crescimento de domicílios que têm mulheres como principais provedoras – podemos arriscar afirmar que muitas exercem atividade docente. Em 2019, 45,2% da categoria estava na posição de responsável por seus domicílios, invertendo o padrão de 1980, e 35,6% eram cônjuges.

No que diz respeito à cor ou raça dos professores de nível superior, havia uma expressiva maioria de pessoas brancas na década de 1980, quando, por um lado, muitas mulheres brancas com maior escolaridade entraram no mercado de trabalho ocupando posições de maior prestígio entre as possibilidades existentes então para elas, e por outro lado, os professores homens eram maioria em ocupações com formação mais elevada. A proporção de mulheres manteve-se próxima aos 80% entre os professores com nível superior; ser professora sempre foi uma das possibilidades de ingresso feminino no mercado de trabalho.

A presença de pessoas pretas e pardas cresceu sobretudo a partir de 2010. Trata-se de resultado de uma ampliação da escolarização formal para camadas mais pobres e pretas da sociedade brasileira, e também do surgimento e consolidação de políticas de ação afirmativas de ingresso no mercado de trabalho<sup>61</sup> e na Educação Superior<sup>62</sup>. Professores negros tiveram ampliação nas oportunidades de formação em nível superior, seja para concorrer a uma posição em instituições públicas do sistema educacional brasileiro, seja para romper uma barreira histórica de ingresso em universidades públicas federais.

Entre os professores com nível superior, a presença de mulheres brancas vem caindo e elas deixaram de ser maioria em 2019, caindo de 65,4% em 1980 para 41,5% em 2019. Os homens brancos também passaram a proporções menores: eram 18,9% dos professores diplomados e passaram a 11,9% nos mesmos períodos. Destaca-se o crescimento de mulheres e homens negras e negros como professores com nível superior concluído, que mais que triplicou entre 1980 e 2019. Entre os professores universitários, a presença masculina era

61 Conforme já mencionei, a Lei nº 12.990 de 2014, que reserva aos negros (pretos e pardos) 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, com impacto na rede pública de ensino.

62 Algumas universidades públicas já vinham, desde o início dos anos 2000, desenvolvendo políticas próprias de ações afirmativas para ingresso de estudantes. O grande passo para a política de ações afirmativas se consolidar de vez foi dado em 2012 quando o Governo Federal aprovou a chamada Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012). Ela obrigou as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das vagas oferecidas em seus processos seletivos a candidatos oriundos da rede pública, priorizando pretos e pardos de acordo com o perfil demográfico local. Em 2005, o PROUNI - Programa Universidade Para Todos (Lei 11.096/2005) promoveu o acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tivessem estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública, ou como bolsista integral em escola particular, com financiamento governamental.

majoritária nos anos 1980 (50,7% eram homens brancos), mas a distância entre homens e mulheres diminuiu significativamente em 2019. Mesmo assim, mulheres brancas e homens brancos eram, somados, 71,3% dos professores universitários e mulheres negras e homens negros eram 27,7%, o que demonstra a pertinência das políticas ações afirmativas de ingresso para docentes negras e negros, que tem sido pouco implementada nas universidades públicas (MELLO; RESENDE, 2019) e não passa pelos critérios formais de contratação na rede privada.

Ao apresentar um panorama dos estudos sobre raça e docência no Brasil, Edilene Silva (2019) também destaca a importância do conceito de confinamento racial acadêmico de Carvalho (2006), trazendo o contexto histórico da política de branqueamento do início do século XX, que beneficiou o ingresso de mulheres brancas e migrantes europeias na docência em educação, seja no ensino médio ou superior. Para Silva, existe uma “lógica estruturante da exclusão de negros de espaços socialmente valorizados, em favor de imigrantes europeus e brancos brasileiros, que limitaram a ascensão negra baseada em autodeterminação” (p.64). O limitado ingresso de docentes negras e negros na educação superior tem relação com o racismo brasileiro por meio do qual são operacionalizadas estratégias que se renovam e resultam na sua exclusão sistemática das ocupações de maior prestígio na sociedade brasileira.

Seja em função da dinâmica demográfica de envelhecimento da população como um todo ou ao mesmo tempo pelo prolongamento da formação, espera-se que os professores de nível superior tenham idade mais elevada, quando a experiência e o tempo de formação se combinam; a maioria está concentrada na faixa dos 30 aos 49 anos de idade, sendo que em 2019 eram 63,3% nesta faixa; mais de um quarto dos professores tinham mais de 50 anos (25,7%).

Considerando a escolarização, fica comprovado o crescimento em 2010 e 2019 da proporção de professores com Especialização, Mestrado ou Doutorado. Podemos arriscar concluir que existe uma hierarquização, com o posicionamento privilegiado na universidade e em termos de rendimentos dos professores de nível superior de formação mais avançada, como veremos a mais à frente entre os professores universitários. E aqueles que têm pós-graduação *stricto sensu* tendem a ser Professores, conforme vimos no Capítulo 3, e especialmente na Educação Superior.

A distribuição regional dos professores reproduz de perto a distribuição da população residente em cada uma delas, sendo que há uma pequena sub-representação nas regiões Nordeste e Sudeste. Ou seja, especialmente no Nordeste, a proporção de professores está abaixo da representação da população da região no Brasil. No Sudeste esta sub-representação existe, mas é bem menor. E, por outro lado, na região Sul, a proporção de professores é maior que sua representação na população residente do país. Esta é uma comparação simplista, mas confirma a presença maior de professores, principalmente os mais qualificados, na região Sul do país, indicada no mapa mais à frente (figura 18), e, de certa forma, desmistifica que tal sobrerrepresentação se dá apenas e principalmente na região Sudeste. E confirma a histórica sub-representação de docentes mais qualificados na região Nordeste.

Essa desigual representação do conjunto de professores qualificados em algumas regiões do país ainda é distinta em termos raciais e de gênero, como veremos na análise dos índices de concentração para professores universitários. Antecipando, mulheres negras são as menos representadas entre os professores universitários na média nacional, mas com destaque na região Sudeste e Nordeste (figura 20).

Tabela 23: Distribuição dos professores de nível superior e universitários segundo as condições ocupacionais – Brasil, 1980-2019 (%)

Condições ocupacionais	Professores de nível superior					Professores Universitários				
	1980	1991	2000	2010	2019	1980	1991	2000	2010	2019
<b>Posição na ocupação</b>										
Empregado	97,0	97,3	95,1	96,6	95,4	99,1	99,2	96,7	98,0	99,8
Com carteira	...	44,0	44,1	43,8	26,8	...	67,0	61,5	53,8	43,6
Sem carteira	...	3,0	9,1	10,7	15,9	...	2,4	7,2	6,1	11,1
Militares e funcionários públicos estatutários	...	50,3	41,9	42,0	52,7	...	29,8	28,1	38,2	45,2
Conta própria	1,6	2,4	4,7	3,2	4,5	0,0	0,6	3,0	1,9	0,2
Aprendiz ou estagiário sem remuneração	0,7	0,2	0,2	0,2	0,0	0,3	0,1	0,2	0,1	...
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Jornada de trabalho</b>										
Menos de 15 horas	6,1	4,3	4,2	6,0	13,7	6,4	4,6	5,3	7,7	12,0
De 15 a 39 horas	49,4	45,2	38,0	38,6	48,3	23,3	20,4	21,7	25,7	24,0
De 40 a 44 horas	35,5	41,7	36,9	45,7	45,9	59,0	65,0	48,3	56,3	49,7
De 45 a 48 horas	...	3,4	5,1	3,3	2,1	...	3,0	4,5	2,6	2,2
De 49 horas e mais	8,3	5,4	15,8	6,4	3,7	10,8	7,0	20,3	7,8	12,1
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Contribuição para previdência</b>										
Contribuinte	94,5	86,0	93,3	93,5	92,4	97,0	93,6	95,2	96,0	93,4
Não contribuinte	4,6	14,0	6,7	6,5	7,6	3,0	6,4	4,8	4,0	6,6
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Número de trabalhos</b>										
1	88,7	86,0	78,7	79,0	85,8	78,7	81,1	75,9	74,5	83,2
2 ou mais	10,1	14,0	21,3	21,0	14,2	21,3	18,9	24,1	25,5	16,8
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Tempo de vínculo na ocupação</b>										
Menos de 1 mês	..	..	..	..	1,0	..	..	..	..	0,6
De 1 mês a menos de 1 ano	..	..	..	..	10,4	..	..	..	..	7,1
De 1 ano a menos de 2 anos	..	..	..	..	5,2	..	..	..	..	6,8
2 anos ou mais	..	..	..	..	83,3	..	..	..	..	85,5
	..	..	..	..	100,0	..	..	..	..	100,0

Fontes: IBGE/Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e PNAD Contínua de 2019 (microdados).  
Elaboração própria. Nota: As colunas que não somam 100% incluem os “Sem declaração” que foram omitidos da tabela.

Os professores de nível superior eram, principalmente, empregados nos anos 1980 e 1991, passando progressivamente à posição de funcionários públicos a partir de 2000. Conforme já mencionado, isso pode ser explicado em parte pela democratização e ampliação da educação formal, como também por políticas públicas de valorização e qualificação

docente, e pelas ações afirmativas de ingresso nos concursos públicos, tornando a docência uma oportunidade de ascensão de jovens que passaram a ter mais acesso à Educação Superior no Brasil do século XXI. E também pela grande maioria dos estudantes brasileiros estudarem em escolas públicas na Educação Básica, que passou a exigir nível superior e maior qualificação dos professores desde a LDB de 1996.

Uma vez na condição de empregados, há uma maior formalização, com a maioria tendo carteira de trabalho assinada. Os funcionários públicos eram 52,7% em 2019. Tais posições na ocupação denotam uma melhor qualidade na contratação e estabilidade no emprego desses trabalhadores em relação a outras categoriais ocupacionais brasileiras. Outro elemento que pode confirmar maior estabilidade no emprego é o tempo de vínculo na ocupação, que foi investigado na PNAD Contínua – mais de 80% dos professores de nível superior tinham dois anos ou mais de tempo de vínculo.

Um percentual pequeno, mas não desprezível, estava na posição de trabalhador por Conta Própria (4,5% em 2019), que podem representar professores com contratos mais precários, como “pessoas jurídicas”, do chamado processo de “pejotização” que cresceu em outras categorias ocupacionais.<sup>63</sup>

As jornadas foram sendo reduzidas nos períodos analisados destacam-se as faixas de 15 a 39 horas semanais (48,3%) e de 40 a 44 horas semanais (45,9%). A profissão docente é uma das que permite uma jornada de trabalho mais reduzida, o que é muito importante para as mulheres – maioria na categoria – que realizam atividades de reprodução nos seus domicílios, e se equilibram nos papéis de responsáveis por seus domicílios, muitas vezes cuidando de crianças e idosos em duplas e triplas jornadas (não contabilizadas nas pesquisas oficiais). Mesmo assim, o perfil dos professores é de jornada completa de 40 a 44 horas semanais.

Outros elementos que caracterizam a qualidade da ocupação dos professores de nível superior são a contribuição para instituto de previdência, que se manteve elevada até 2010, com uma redução em 2019, mantendo-se acima de 90%, assim como uma elevada proporção de Professores com apenas um trabalho, ou seja, dedicando-se exclusivamente à docência. Houve um crescimento dos professores que eram funcionários públicos e uma redução dos celetistas (com carteira de trabalho assinada) no conjunto de empregados, com crescimento dos empregados sem carteira. Mesmo assim, predominam as relações formais de trabalho, e na rede pública.

63 Sobre o processo de “pejotização”, e outros como “uberização” e “teletrabalho” como parte da precarização recente e crescente do mundo do trabalho, ver Antunes, 2018.

No conjunto de professores de nível superior, os professores universitários podem ser considerados no topo da carreira acadêmica e uma elite entre os professores. A mudança recente percebida no perfil de estudantes universitários brasileiros tendo em conta o debate em torno das políticas públicas ampliação do acesso à educação básica e de ação afirmativa para ingresso na educação superior pública, também ocorreu entre os professores, mas em grau e ritmo muito diferentes. O debate sobre representatividade e reconhecimento no topo da “torre de marfim” acadêmica torna-se ainda mais relevante entre professores, uma vez que a diversidade é um fator simbólico importante para que o acesso de pessoas historicamente excluída seja também sinônimo de permanência, conclusão, e construção de conhecimento mais plural.

De acordo com Mello e Resende (2019), a reserva de 20% das vagas em concursos públicos para docentes na educação superior, estabelecida pela Lei nº 12.990/2014, chegou a apenas 5% de ingresso de docentes negras e negros nos concursos realizados após três anos e meio da publicação da lei, até janeiro de 2018. Os autores analisaram concursos públicos para a carreira de magistério superior das 63 universidades federais e chegaram à conclusão de que, por não existir consenso na forma de aplicação da lei, ela simplesmente vem sendo ignorada na quase totalidade dos processos seletivos. A contradição está justamente na universidade, espaço de debate e de reivindicação das reservas de vagas para estudantes de graduação, e, ao mesmo tempo, de resistência a mudanças em seu espaço de maior *status* e poder – a docência.

Em conferência proferida na Aula Inaugural da UFRJ, o professor Kabenguele Munanga (2021) lembra-nos que a Universidade, como a própria palavra o indica, é uma instituição criada para ter caráter “Universal”, que tomou dimensões e significações que não possuía no seu ponto de partida e necessita aproximar seus projetos das sociedades que a criaram com objetivos definidos. A ideia de “universalidade” do conhecimento reproduzido e criado nas instituições de ensino superior está presente como pilar desde seu surgimento, o que seria “incontestável”. Os estudantes e professores universitários seriam uma potência de transformação da instituição em si, questionando esse pilar desde dentro, mas sobretudo das sociedades das quais fazem parte. Ao se aproximar da realidade e dos conhecimentos das sociedades das quais faz parte, a Universidade necessita assumir seu caráter plural, passar a ser “Pluriversidade” (DE SOUSA SANTOS, 2004). A instituição Universidade é formada por



estudiosos e estudiosas, pesquisadoras, pesquisadores e intelectuais que nela atuam, e são os agentes que têm muito a contribuir para enfrentar o racismo e as desigualdades duradouras na sociedade brasileira. A universidade tende a ser um espaço prolífico de formação de intelectuais, ainda que não seja o único nas sociedades.

Kabenguele Munanga (2021) nos lembra que, em todas as áreas do conhecimento nascem cientistas e intelectuais.

“Um cientista pode ser um intelectual e vice-versa, mas todo cientista não é intelectual. Com efeito, os intelectuais são aqueles estudiosos e aquelas estudiosas que, além de produzir conhecimento, mantêm regularmente durante suas vidas de estudioso e estudiosa uma análise e um discurso e crítico constante sobre as sociedades, sobre o mundo, a humanidade e suas realidades ou problemas. Apesar de não estar ao serviço de uma ideologia ou de um partido político, os intelectuais enquanto membros da sociedade podem tomar partidos ou se posicionar diante dos problemas que exigem as mudanças ou soluções, colocando em xeque o princípio positivista da neutralidade científica. É nesse sentido que se fala de intelectuais orgânicos das sociedades, que são aqueles intelectuais que deliberadamente ou de modo engajado se colocam ou colocam seus conhecimentos para solucionar os problemas da sociedade” (MUNANGA, 2021).

O crescimento da presença de jovens negros como estudantes e professores nas universidades brasileiras influencia positivamente na redução de desigualdades, mas também na probabilidade de formação de intelectuais engajados na transformação da sociedade brasileira. Vamos tratar dessa presença de professores e potenciais intelectuais a seguir.

Na educação superior brasileira, o acesso de discentes negras e negros estimulou o debate sobre o perfil de docentes e a potência dessas diversas presenças para a descolonização de saberes, ao se constatar a falta de representatividade e reconhecimento de pessoas negras e de epistemologias não hegemônicas na academia.

A universidade brasileira reproduz um modelo tradicional originado na Europa do fim do século XVIII, desde os conteúdos que definem a disciplinaridade e as áreas de conhecimento até a estrutura organizacional das instituições. Na sua origem, foi constituída com o objetivo de formar as elites políticas e econômicas em profissões tradicionais e até hoje mais valorizadas socialmente. Com o passar do tempo, a importância da Educação Superior não ficou apenas na formação das elites econômicas e políticas do país, mas passou a representar uma possibilidade de mobilidade social para outros grupos sociais e um elemento multiplicador de conhecimento técnico especializado, fundamental para garantir o processo de industrialização do País. A Universidade seria o espaço de construção dos alicerces para

garantir um projeto de nação, inserindo o Brasil na civilização moderna ocidental. A formação de professores em Educação Superior teria como principal papel trazer melhorias na qualidade da Educação Básica, assim como ganhos de produtividade para o mercado de trabalho. Por conta disso, ter um diploma sempre foi considerado um símbolo de *status* social, não apenas por aumentar a probabilidade mobilidade social e de obtenção de melhores rendimentos, mas também pela redução das desigualdades de oportunidades, estreitando distâncias entre diferentes grupos da sociedade.

As reivindicações da sociedade brasileira, relacionadas à educação, têm se modificado, a partir de lutas e movimentos recentes, e da análise dos resultados de mais de dez anos de cotas para ingresso de estudantes na educação superior e de funcionários em concursos públicos. O que era antes uma demanda prioritária por acesso, mostrou-se insuficiente para dar conta da necessidade de representatividade e reconhecimento. A permanência, a conclusão dos cursos de graduação, o acesso a pós-graduação e políticas de ações afirmativas para ingresso na carreira acadêmica – principalmente na rede pública da educação superior – passaram a fazer parte das lutas de movimentos sociais de grupos historicamente preteridos ou estigmatizados. Para além da demanda por presença, cresceu a crítica a práticas hierarquizadas e preconceituosas.

O papel de um pesquisador ou de uma pesquisadora diante dos fenômenos sociais consiste em “observar os fenômenos da sociedade, escrevê-los, analisá-los em busca de sua explicação, e em segundo lugar apontar algumas pistas, o caminho de mudança e, quando interpelado, se posicionar em solidariedade com a demanda e os interesses da sociedade, de acordo com os resultados e experiências de sua pesquisa.” Com o ingresso na academia de jovens pesquisadores negras e negros, espera-se que eles venham a renovar os temas de pesquisas, introduzindo questões que têm a ver com as políticas de intervenção e ampliando os horizontes do discurso sobre a situação do negro na sociedade (MUNANGA, 2021).

Para identificar se houve mudança no perfil racial e de gênero de docentes universitários nos últimos vinte anos, serão também utilizadas estatísticas descritivas do IBGE e do MEC/INEP e a construção de Índices de concentração, como feito para os estudantes e pós-graduados nos capítulos anteriores.

No caso específico dos professores da educação superior, é interessante perceber a importância de analisar diferentes fontes de dados para compreender as características da atividade docente no Brasil. Ao trabalhar com as informações do Censo da Educação Superior

é possível ter um perfil mais detalhado dos professores, mas com algumas restrições nas informações de cor ou raça, uma vez que as IES apresentam elevado subregistro dessa informação (29,3% não declararam cor ou raça ao CES em 2019), ainda que a qualidade da informação venha progressivamente melhorando. No caso dos dados do IBGE, as informações são interessantes por permitir descrever os professores que têm sua ocupação como trabalho principal, com forte presença de mulheres entre eles e uma melhor cobertura da declaração de cor ou raça.

Em concordância com a perspectiva interseccional, serão abordadas diversas características para além daquelas socioeconômicas, que em geral são privilegiadas pelas lentes monofocais. De acordo com o IBGE, o número de professores universitários se multiplicou em quase seis vezes de 1980 a 2019, passando de 49 mil para 274 mil, entre os que declaram a docência como sua ocupação principal. Mas esse número é ainda maior quando observados os dados do Censo da Educação Superior do MEC/INEP, que registrou um total de 386 mil docentes em exercício em 2019, incluindo aqueles que têm a docência como atividade secundária. O crescimento desse grupo de atores no sistema de educação tem um potencial multiplicador e transformador para a sociedade brasileira.

Detalhando o perfil desses profissionais, ainda que definição tradicional de magistério como profissão predominantemente feminina seja real entre as professoras da Educação Básica, a maior parte dos Professores Universitários é composta por homens (em 2019, 43,8% eram mulheres, mesmo que essa proporção se inverta em 1991 e 2010). Na hierarquia dos professores, a presença de mulheres diminui no topo da categoria, ou seja, entre os Professores da Educação Superior.

A presença de professores negros cresceu significativamente entre 1980 e 2019. Eram apenas 9,6% em 1980 (sendo 0,6% que se autodeclaravam pretos e 9,0% pardos) e passaram a 27,8% em 2019 (5,9% pretos e 21,9% pardos) – ou seja, quase triplicou. O crescimento de professores que se autodeclararam pretos cresceu mais de nove vezes e o daqueles autodeclarados pardos mais que dobrou. Ainda que a maioria dos professores se autodeclare branca (71,2%), já se percebem mudanças desde as ações afirmativas recentes, seja a Lei de Cotas nas Universidades Federais (Lei nº 12.711/2012) ou a de reserva de vagas no ingresso por Concursos Públicos (Lei nº 12.990/2014). Essas mudanças na legislação influenciam mas não são aplicadas diretamente na rede privada, onde ainda está a maior parte dos professores da educação superior (53,4% em 2019 segundo o MEC/INEP).

Na intersecção de sexo e cor/raça, homens brancos são 39,5% dos professores universitários, seguidos por mulheres brancas (31,8%), homens negros (16,5%) e mulheres negras (11,2%), segundo o IBGE em 2019. Reproduzindo, portanto, a hierarquia de poder hegemônica na sociedade como um todo, que permanece há muito tempo. As mudanças que vêm sendo percebidas entre os estudantes começam a chegar aos professores, mas existe ainda um caminho a se trilhar.

Em termos geracionais, a tendência de envelhecimento da população como um todo também é observada entre os professores universitários, com o crescimento da participação de faixas etárias mais velhas. Predominam os professores na faixa de 30 a 49 anos, mas aqueles acima de 65 anos passaram de 2,4% em 1980 para 6,4% em 2019. Se por um lado há o envelhecimento da *coorte* que ingressou jovem no início dos anos 2000, ocorre também a redução do ritmo de ingresso de docentes na educação superior com a acomodação do processo de ampliação do sistema mais recentemente. E como era de se esperar, os professores estão principalmente na posição de pessoa responsável pelo seu domicílio (59,8%) ou cônjuge (27,2%).

A desigualdade regional é a que mais chama a atenção ao se observar os dados mais atuais. A região Sudeste do País concentrava 54,1% dos professores universitários em 1980 e passou a 40,0% em 2019 e continua sendo a que mais concentra Instituições do Ensino Superior, e logo, professores. Com as políticas de interiorização e desconcentração do início dos anos 2000, houve crescimento da proporção de docentes nas demais regiões. Foi importante o crescimento da participação da região Nordeste até 2010, mas houve um recuo em 2019, em favor da região Sul. Mas a concentração no Sudeste é evidente. Portanto, além dos marcadores de sexo e cor ou raça, as diferenças regionais são outro marcador relevante a ser considerado na compreensão das desigualdades. O perfil de docentes da educação superior com base nos dados do Censo do MEC/INEP deixa isso claro, como ilustram as Figuras 17 e 18.

Figura 17 - Mapa IES 2019

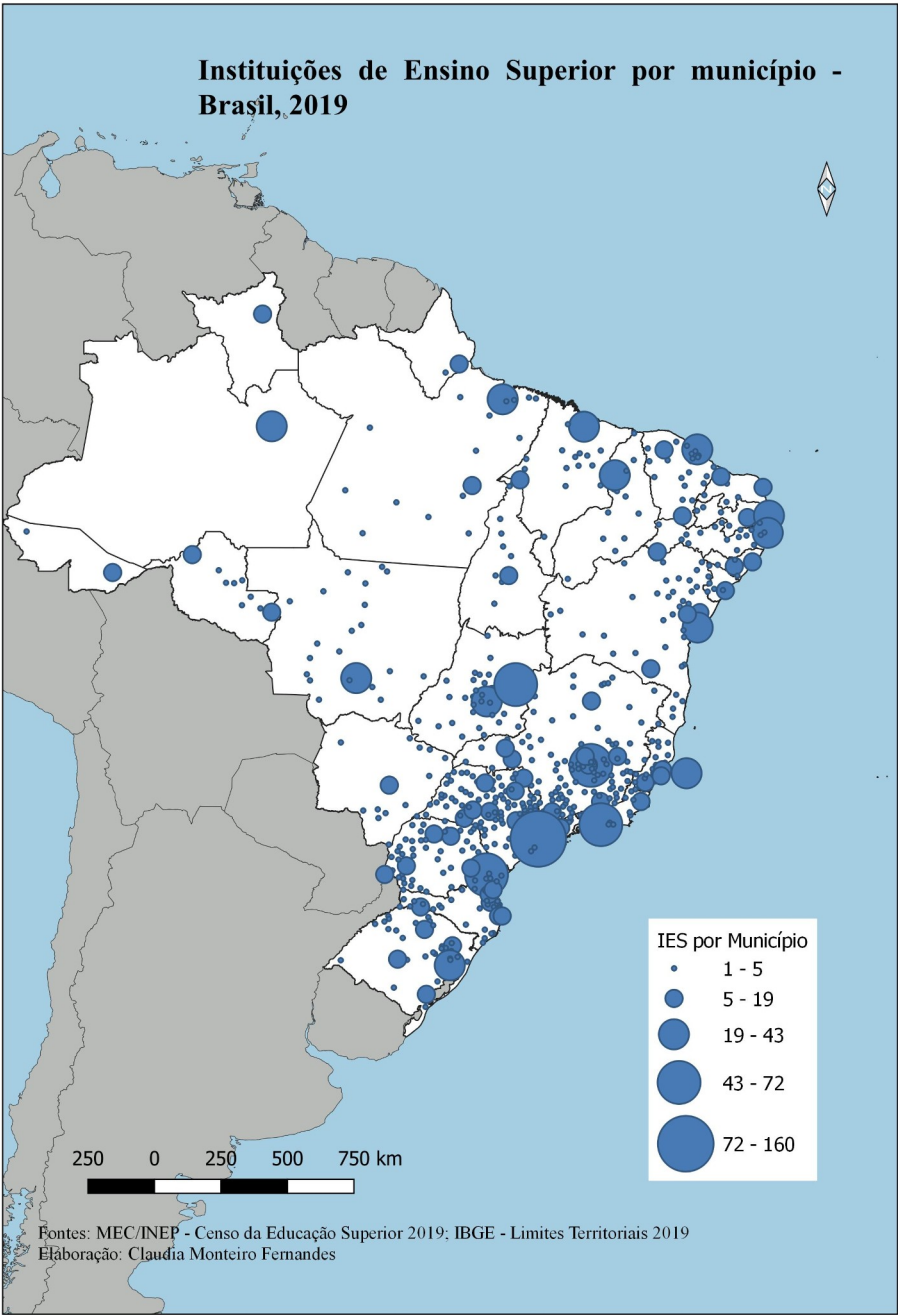
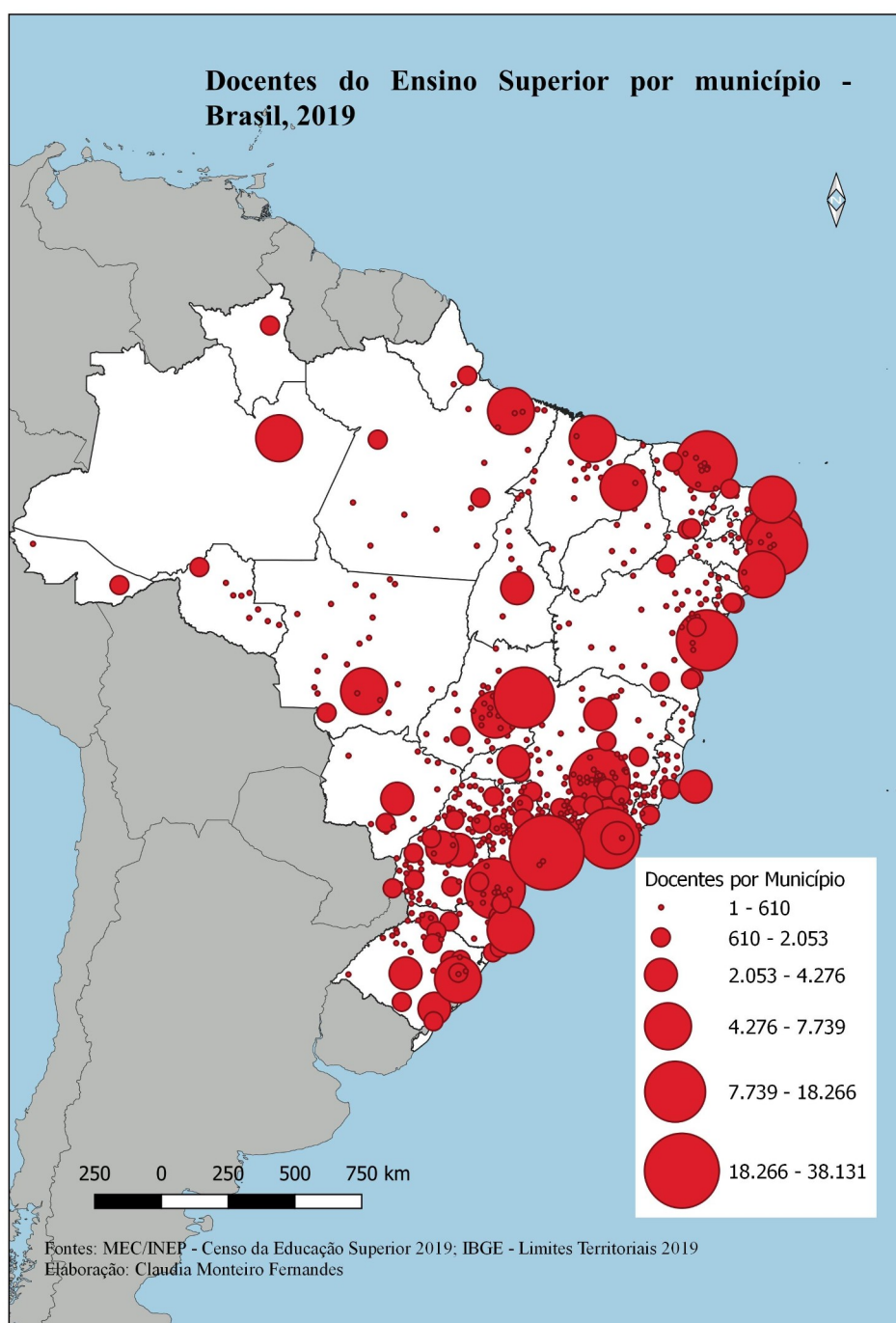


Figura 18 - Mapa Docentes de IES 2019



As regiões Sudeste e Sul destacam-se, tanto capitais como municípios do interior. Fora delas, as capitais do Nordeste e o Distrito Federal (Brasília) são bem percebidas. Já na região Norte e Centro-Oeste, os vazios de docentes da educação superior destacam-se com mais clareza.

Podemos afirmar que é importante levar em consideração a população total residente em cada uma das regiões, o que faz com que a região Sudeste esteja mesmo com um percentual um pouco abaixo em relação ao total de residentes (42,2% da população residente e 40,0% dos professores universitários). As proporções residentes *versus* professores nas regiões Norte e Centro-Oeste são praticamente coincidentes. Por outro lado, a região Nordeste tem 27,2% da população residente no país e 21,0% dos professores universitários (sub-representados, portanto), ao tempo que a região Sul tem 14,3% dos residentes e 22,3% dos professores (sobrerrepresentados).

Acompanhando a estrutura da população, a presença de docentes brancas e brancos é bem maior nas regiões Sul e Sudeste do País. Os docentes com maior escolaridade são majoritariamente brancos e, ainda que também sejam maioria nas condições menos precárias de trabalho (tempo parcial e horistas), há um aumento relativo da presença de docentes negras e negros quando se analisa esses grupos de relação de trabalho mais vulnerável. Com base na PNAD Contínua, docentes brancos eram 71,4% e os homens 56,1% em 2019. A presença de mulheres cresceu, mas a maior parte dos docentes continuava sendo de homens brancos (39,6%). No Sul do Brasil, a proporção de docentes brancos chegava a 86,7% em 2019, e no Sudeste a 84,3% no mesmo ano. Nas regiões Norte e Nordeste a proporção de docentes negros ultrapassava a de brancos (57,4% e 53% respectivamente), sendo que os homens continuavam sendo no Nordeste, mas as mulheres ultrapassaram a proporção de homens no Norte (50,6%) e no Centro-Oeste (55,5%). A proporção de docentes negros cresceu em todas as regiões, mas na região Sul do País chegou a 10,6% em 2019, comparada a 57,4% na região Norte e 53% no Nordeste.

Analisando as condições na ocupação dos professores universitários, eles são quase que todos empregados e majoritariamente formais, sendo que cresceu a participação dos funcionários públicos em relação aos empregados com carteira de 1991 até 2019. Os professores universitários que eram empregados celetistas eram 67% em 1991 e passaram a 43,6% em 2019 – proporção elevada, mas que foi superada pelos funcionários públicos, que eram 29,8% em 1991 e passaram a 45,2% em 2019. As políticas públicas de massificação da

educação superior pública permitiram que a proporção de professores universitários da rede pública superasse a da rede privada em 2019. Ainda que tenha ocorrido um crescimento dos professores sem carteira de trabalho assinada (provavelmente com contratos temporários), a proporção destes era de 11,1% em 2019.

Os dados do Censo da Educação Superior do MEC/INEP complementam essa análise. As Instituições de Ensino Superior da rede privada continuam tendo a maior proporção de docentes, mesmo que em decréscimo – em 2012 eram 58,6% e em 2019, 54,3%, sendo que eles eram em sua maioria brancos, e principalmente homens. A rede pública federal ocupava 24,9% dos docentes em 2012 e passou para 31,1% em 2019; e a rede pública estadual permaneceu nos 13%. Apesar de ser uma rede pequena de IES, a rede municipal (existente praticamente no Sudeste e Sul do País com pouco mais de 1% dos docentes) chegou a ter mais de 80% de seus docentes brancos. Na rede pública federal, a participação de docentes negros foi a que mais cresceu, passando de 8,5% em 2012 para 15,8% em 2019.<sup>64</sup>

Ainda que ocupasse 31,2% dos docentes em 2019, com presença crescente, a rede pública federal brasileira tem a importância crucial de produzir quase a totalidade de artigos acadêmicos científicos de repercussão internacional. Estudo recente encomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com dados de 2011 a 2016, indica que foram produzidos no período 250 mil ensaios, artigos ou dissertações publicados em periódicos especializados ou nos anais de congressos e que fazem parte da base de dados internacional *Web of Science*. Tal produção ultrapassa os 90% do total produzido no Brasil e está concentrada em IES públicas. Das 20 universidades que mais produziram, 15 são federais e 5 estaduais. A Universidade de São Paulo (USP) é a que possuía a maior quantidade de produção e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é a que possuía maior impacto nas citações internacionais. Fora das Universidades, apenas a Petrobras e indústrias farmacêuticas realizavam investimentos relevantes na área. Tais constatações contrariam o discurso da “ineficiência” da educação superior pública (CLARIVATE ANALYTICS, 2018).

64 Vale chamar a atenção de que a rede privada com fins lucrativos é a que mais ocupa docentes do ensino superior no Brasil e também a que tem melhor cobertura de seus registros no Censo, com um número menor de “não declarados ou não identificados”. É importante ter em conta essa informação se quisermos reivindicar a melhoria nas bases do Censo da Educação Superior para subsidiar estudos e pesquisas – utilizar as informações disponíveis, sem deixar de lado a busca pela melhoria contínua dos registros. Hoje, as bases de dados do MEC ainda apresentam elevado subregistro de informações pessoais de docentes e discentes. A proporção de docentes sem declaração de cor ou raça em 2019, por exemplo, era de 29,3%, curiosamente todos homens. A melhoria dos censos é inegável e importante, uma vez que as pesquisas amostrais como a PNAD contínua do IBGE são insuficientes para realizar estudos setoriais mais detalhados.



Outra informação relevante do Censo da Educação Superior diz respeito à qualificação dos professores das IES que vem melhorando, com o crescimento dos doutores de 31,7% em 2012 para 45,9% em 2019. Os professores apenas com graduação ou sem ela eram muito poucos, incluindo os mestres de saberes tradicionais ou de notório saber, acolhidos cada vez mais nas universidades mais plurais – que defendem a construção de conhecimento “pluriversitário”, e que adotam modelos transdisciplinares e decoloniais (DE SOUSA SANTOS, 2004). Os professores brancos são sempre maioria em quaisquer dos grupos de qualificação, mas em 2019 percebeu-se um crescimento na proporção de docentes negros mais qualificados, com mais de 1/3 titulados como doutores.

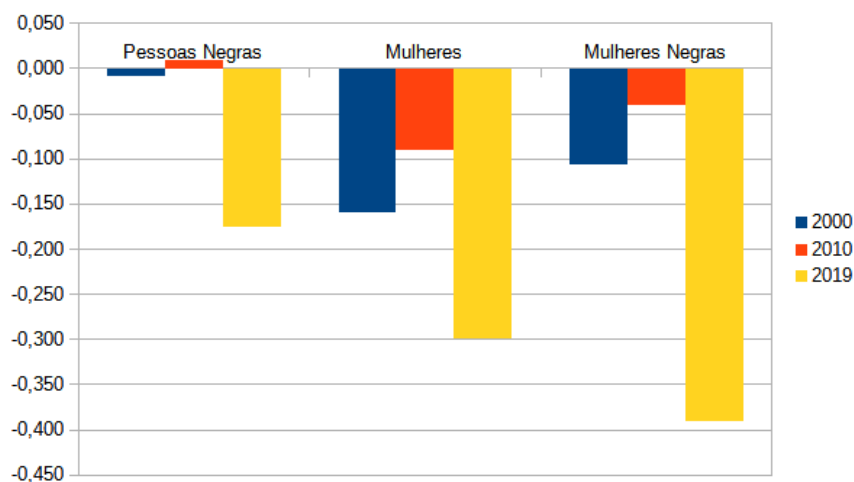
Em termos de intensidade de trabalho, a grande maioria tinha jornada de 40 a 44 horas semanais (49,7%, segundo a PNADC). O regime de trabalho pode ser melhor explorado no CES do INEP: a maior parte dos docentes (27,3%) era horista em 2012, regime predominante nas IES privadas. Em 2019, a maioria dos docentes (32,5%) passa a se dedicar em tempo integral com dedicação exclusiva, o que indica um investimento na prática docente associada à pesquisa e à extensão, quase que exclusiva das IES públicas (principalmente as federais). Os professores brancos permanecem maioria em todos os grupos de regime de trabalho, mas houve um crescimento da presença de professores negros em tempo parcial em 2019, sobretudo aqueles sem dedicação exclusiva (que provavelmente associam a prática docente a outra atividade profissional) e horistas, que tendem a ter condições mais precárias de trabalho, o que foi sinalizado também por um crescimento das jornadas acima de 49 horas semanais em 2019.

Mesmo assim, as condições de trabalho dos professores universitários são bem melhores e mais estáveis que a média dos ocupados, com 93,4% de contribuintes para a previdência social, 83,2% ocupados em um só trabalho e 85,5% com mais de dois anos na mesma ocupação (Tabela 23).

## 4.2 Índices de concentração entre Professores Universitários

Da mesma forma que construí nos capítulos anteriores os índices de concentração para estudantes, pós-graduandos e titulados, elaborei os Índices também para os professores universitários. A opção aqui foi comparar os professores universitários ao conjunto de professores com nível superior concluído, que teriam, teoricamente, uma proximidade enquanto categoria profissional. Os professores universitários representavam 7,5% do total de professores com formação superior em 2019. Cruzamos informações para os grupos de mulheres, pessoas negras e mulheres negras, assim como as regiões brasileiras e os períodos de 2000 a 2019, e podemos tirar conclusões importantes sobre as principais mudanças no perfil dos professores da educação superior, que dialogam com as tabelas de estatísticas descritivas da seção anterior, num exercício de aplicação da “ferramenta interseccional” (sexo, cor ou raça, território e tempo).

Figura 19: Índices de concentração para professores universitários em relação à categoria de professores com nível superior – Brasil, 2000, 2010, 2019



Fontes: IBGE/Censos Demográficos de 2000 e 2010 e PNAD Contínua de 2019 (microdados). Elaboração própria.

A figura 19 traz os índices para o Brasil, que estão explícitos na tabela 24 para 2019 na sequência. Praticamente todos os índices eram negativos, sendo que houve uma inversão para

as pessoas negras (pretas e pardas) em 2010, que foi revertida em 2019. Ou seja, a presença de pessoas negras estava em torno da igualdade de representação (valor zero) em 2000 e 2010, mas elas passaram a ser sub-representadas em 2019. Ainda que não seja o desejado, esse resultado não é necessariamente ruim – existia, antes das ações afirmativas, uma elevada sub-representação de pessoas negras e especialmente mulheres negras no universo de professores diplomados em nível superior, que mudou de forma expressiva desde 2012. Entre as mulheres docentes, elas estão mais presentes fora da educação superior, como demonstramos na tabela 22. Portanto, poderíamos arriscar afirmar que a tendência, com o crescimento da presença de professores e professoras negras com nível superior desde 2010, é de aumento da representação no futuro.

Ou seja, houve crescimento significativo de professores negras e negros com nível superior concluído, fato que “expandiu” o universo de comparação mais rapidamente que a inclusão de professores universitários com o mesmo perfil – há uma expansão da base da categoria, podemos dizer. Mas a tendência de inversão do índice para uma representação mais igualitária só será confirmada com a continuidade e fortalecimento das ações afirmativas para ingresso na carreira docente nos próximos anos.

Para as mulheres, a sub-representação em relação aos homens estava caindo até 2010 e voltou a crescer em 2019; esse processo foi ainda mais intenso entre as mulheres negras em relação aos demais professores de nível superior. Há um crescimento de mulheres negras diplomadas, e na ocupação de professoras, mas elas são as mais sub-representadas.

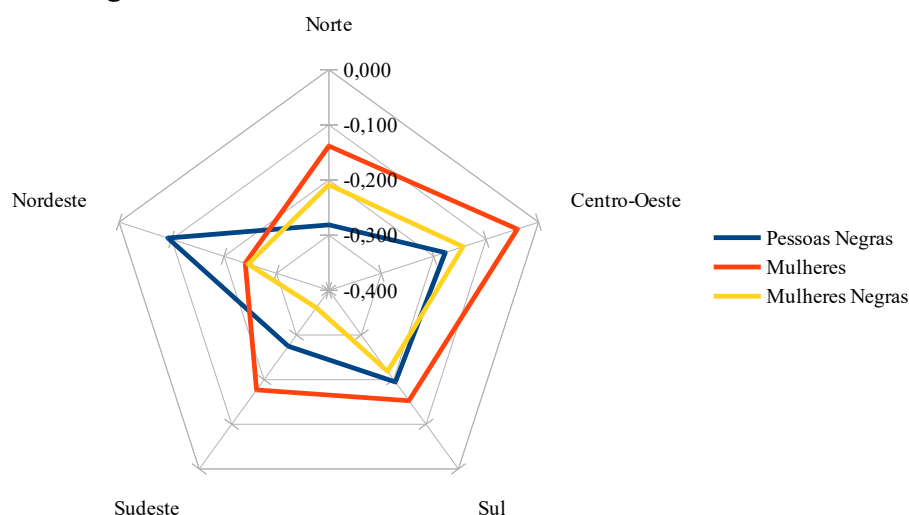
A análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) do IBGE nos permite olhar mais de perto para os professores universitários que mencionaram a sua ocupação como trabalho principal, sendo portanto aqueles que estão, em tese, mais próximos da vida acadêmica e que mais dedicam seu tempo à docência. Mesmo sendo uma pesquisa amostral, ela é robusta o suficiente para analisar a categoria no Brasil e nas grandes regiões. Por isso o uso dessa base de dados para calcular os Índices, além da melhor cobertura da autodeclaração de cor ou raça que vem se ampliando recentemente.

Tabela 24: Índices de concentração de Professores Universitários por grande região - Brasil, 2019

Brasil e Grandes Regiões	2019		
	Pessoas Negras	Total de Mulheres	Mulheres Negras
Brasil	-0,175	-0,298	-0,391
Norte	-0,283	-0,226	-0,335
Nordeste	-0,088	-0,373	-0,392
Sudeste	-0,337	-0,376	-0,673
Sul	-0,021	-0,168	-0,092
Centro-Oeste	-0,340	-0,154	-0,382

Fontes: IBGE/PNAD Contínua de 2019 (microdados). Elaboração própria.

Figura 20: Índices de concentração de Professores Universitários por grande região - Brasil, 2019



Fontes: IBGE/PNAD Contínua de 2019 (microdados). Elaboração própria.

Em 2019, a região Sudeste apresentou os maiores índices de concentração negativos (sub-representação) para pessoas negras e especialmente para mulheres negras. Como vimos, é a região que mais possui professores universitários e instituições de ensino superior, mas existe grande sub-representação tanto de mulheres, como de pessoas negras e principalmente de mulheres negras, quando comparadas ao conjunto de professores diplomados.

Na região Sul, que tem proporcionalmente mais professores universitários que sua participação na população do país, a sub-representação de professores e professoras negras

existe, mas é bem menor que nas demais regiões. São possíveis duas interpretações para tanto: uma pequena proporção de pessoas negras na população e entre os diplomados – o que faz sentido, já que a região é a que tem maior proporção de pessoas brancas na sua população no país; ou uma maior proporção (relativa) de professores e professoras negras que conseguem ingressar na carreira universitária dentro desse universo.

À exceção do Sul, em todas as regiões do país, mulheres negras apresentaram maior sub-representação enquanto docentes do ensino superior, quando comparadas ao conjunto dos demais docentes; em seguida, as mulheres possuem os menores índices, quando comparadas aos homens.

A título de comparação com os dados anteriormente apresentados, vale destacar um exercício de comparação sobre a diferença de representação entre jovens estudantes e docentes das universidades. O índice de concentração educacional de professoras negras no Sudeste em 2019 (-0,673) é da mesma ordem de grandeza (em torno de -0,600) da concentração de jovens estudantes negros de graduação antes das ações afirmativas, de 1980 a 2000 (tabela 2). Na média nacional, o índice das docentes negras em 2019 equivale à concentração de jovens negras e negros na graduação em 2010. As docentes negras ainda estão distantes de uma representatividade significativa entre professoras e professores mais escolarizadas/os no Brasil, sobretudo no Sudeste, em pelo menos dez anos.

Os índices de concentração entre mulheres estudantes em 2019 (tabela 5) eram todos positivos, o que significa que as jovens graduandas já estão bem representadas ou mesmo sobrerrepresentadas entre as estudantes de graduação; mas entre as professoras, os índices permanecem negativos em 2019 – professoras universitárias estão sub-representadas entre as professoras mais qualificadas – elas estão mais na educação básica. A torre de marfim da universidade é mais seletiva no acesso à docência.

Entre os estudantes de pós-graduação, por sua vez, a sub-representação se dá principalmente entre as mulheres, e sobretudo mulheres negras. Uma vez que obtêm o diploma de graduação, pessoas negras em geral têm tido maior acesso à pós-graduação, mesmo com as barreiras analisadas no capítulo 3, como a implementação mínima das recomendações de ações afirmativas de ingresso nesta etapa acadêmica. O índice de concentração nacional em 2019 era positivo (tabela 13) entre os estudantes negros que frequentavam uma pós-graduação, e foi negativo apenas nas regiões Norte e Centro-Oeste –

nesta última muito próximo de zero – ou da igualdade de representação. Portanto, as mulheres, em seu conjunto, ficam mais de fora da pós-graduação, ainda mais que os estudantes que conciliam pós e trabalho. Isso explica, em parte, uma maior sub-representação delas na docência universitária, carreira que tem exigido doutorado para ingresso. A tripla jornada (trabalho reprodutivo, ocupação no mercado de trabalho e estudo) pode ser uma das explicações plausíveis para esse “teto de vidro” que limita a ascensão das mulheres à docência acadêmica. A sub-representação cresce ao compararmos as que conseguem concluir a pós-graduação, e o total de pessoas com graduação concluída. Elas até ingressam, mesmo sub-representadas, na pós-graduação, mas concluem menos que os homens e os estudantes ocupados, que conciliam pós-graduação e trabalho. Podemos comemorar que os índices vêm melhorando nos períodos analisados, mesmo que ainda permaneçam negativos (tabelas 16, 17 e 18). Se o ingresso é limitado, a conclusão de uma pós-graduação é um verdadeiro “funil” que exclui mais mulheres, e mulheres negras principalmente.

É possível concluir que, além dos mecanismos próprios de seletividade no ingresso na carreira docente, como a baixa implementação de ações afirmativas de reserva de vagas na carreira pública docente, prevista na Lei nº 12.440/2014, ou possíveis fatores subjetivos nos processos seletivos entre pares na academia, que merecem estudos mais aprofundados que não serão objeto desta tese, a sub-representação de jovens negros, mulheres e mulheres negras é construída como um processo de “desvantagens cumulativas”, verticalmente acentuadas no sistema de educação superior brasileiro.

### 4.3 Sobre redistribuição: Rendimentos dos Professores Universitários

Os professores universitários são aqueles que possuem os rendimentos médios mais elevados dentro da categoria de professores com formação superior. Os professores universitários são 7,5% do total de professores de nível superior no Brasil. Entre os homens, 20% deles são docentes na educação superior; entre as mulheres essa proporção cai para 4,2% e entre as pessoas negras 4,6%. Mulheres e negros exercem a docência principalmente na educação básica. É importante observar que os professores universitários negros possuem em média rendimentos mais elevados que os o total de professores do sexo masculino, que são maioria na categoria. Ou seja, além de crescer a presença de docentes negros, o rendimento médio deles passa a se aproximar daquele do grupo majoritário, dos professores homens.

Tabela 25: Professores de nível superior segundo a ocupação, distribuição e rendimento médio – Brasil, 2019

Ocupações dos professores de nível superior	Distribuição %				Rendimento Médio (R\$)			
	Total	Homens	Mulheres	Pessoas Negras	Total	Homens	Mulheres	Pessoas Negras
Professores de universidades e do ensino superior	7,5	20,0	4,2	4,6	9.548	10.266	8.635	10.357
Professores de formação profissional	2,0	6,1	1,0	1,2	3.070	2.862	3.420	2.441
Professores do ensino médio	19,4	34,0	15,5	19,4	3.949	4.242	3.779	3.891
Professores do ensino fundamental	40,1	26,7	43,7	46,2	2.950	3.186	2.912	2.800
Professores do ensino pré-escolar	15,6	2,2	19,2	15,8	2.588	2.584	2.588	2.416
Especialistas em métodos pedagógicos	9,3	3,5	10,9	8,3	4.011	5.012	3.924	3.196
Educadores para necessidades especiais	0,6	0,2	0,7	0,6	2.347	3.217	2.296	1.631
Outros professores de idiomas	1,5	2,2	1,4	0,5	3.844	3.799	3.863	1.577
Outros professores de música	0,6	1,4	0,3	0,3	1.583	1.673	1.482	1.968
Outros professores de artes	0,5	0,5	0,5	0,1	3.391	2.492	3.638	1.230
Instrutores em tecnologias da informação	0,1	0,2	0,1	0,2	5.463	3.237	6.407	6.395
Profissionais de ensino não classificados anteriormente	2,7	3,1	2,5	2,7	2.160	4.506	1.385	1.406
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	3.672	5.021	3.312	3.278

Fonte: IBGE/PNAD Contínua de 2019 (microdados). Em Reais de 2019. Elaboração própria.

Os rendimentos médios dos professores de nível superior são maiores que os rendimentos médios dos ocupados como um todo, e, por sua vez, os rendimentos médios de Professores Universitários são mais elevados que os dos demais professores de nível superior, indicando heterogeneidade entre os rendimentos recebidos pelos Professores. O rendimento médio dos professores universitários negros é maior que o de mulheres e homens, o que não se repete para professores de outros níveis do sistema escolar. Como o número de professores negros é menor que o de brancos, a variância de rendimentos é menor, ou seja, os professores negros tendem a se posicionar de forma mais homogênea na hierarquia de redistribuição que os demais, conquistando rendimentos médios mais elevados.

Tabela 26: Distribuição dos professores segundo faixas de rendimento - Brasil – 1980-2019 (%)

Faixas de Rendimento	Professores de nível superior					Professores Universitários				
	1980	1991	2000	2010	2019	1980	1991	2000	2010	2019
Até R\$ 1.500	20,9	27,0	17,1	20,6	19,4	3,3	4,3	3,4	4,7	5,5
Acima de R\$ 1.500 até R\$ 2.000	9,2	11,8	11,0	15,7	16,9	2,4	3,5	2,5	4,7	4,2
Acima de R\$ 2.000 até R\$ 3.000	23,9	21,8	23,8	23,9	24,8	6,7	8,1	7,5	9,1	8,9
Acima de R\$ 3.000 até R\$ 5.000	23,9	22,2	25,7	22,1	22,5	13,4	18,9	15,2	17,3	13,7
Acima de R\$ 5.000 até R\$ 10.000	17,9	12,8	15,7	13,0	12,2	48,2	38,4	35,6	32,5	33,3
Acima de R\$ 10.000	4,3	4,4	6,7	4,7	4,2	25,9	26,8	35,8	31,5	34,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fontes: IBGE/Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e PNAD Contínua de 2019 (microdados). Em valores corrigidos para Reais de dezembro de 2019. Elaboração própria.

A estrutura de distribuição por faixas de rendimentos não se alterou muito desde os anos 1980. Os professores universitários estão mais presentes em faixas de rendimentos mais elevadas, acima de R\$ 5.000. Houve inclusive um crescimento da proporção daqueles que ganhavam acima de R\$ 10.000 em 2019, recuperando as perdas ocorridas entre 2000 e 2010. Ficou clara também que os professores universitários estão distribuídos em faixas mais elevadas de rendimentos quando comparados à categoria de professores como um todo.

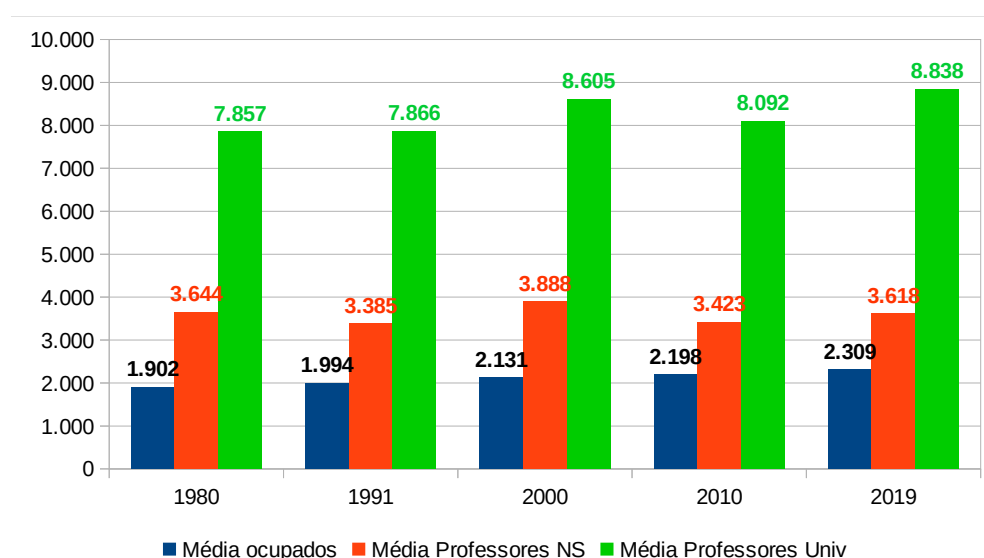
Podemos afirmar que as condições de trabalho e rendimento dos professores de nível superior é certamente melhor que as da maioria das categorias ocupacionais brasileiras. Com uma tendência geral de melhorias nos períodos comparados, de 1980 até hoje. Neste sentido, e concordando com Basso (1998), existem particularidades na natureza do trabalho docente, caracterizada por uma certa autonomia e pela importância da formação continuada do



professor para a prática pedagógica. Ainda que alguns autores (como APPLE, 1987) discutam a tese da “proletarização” do trabalho do professor, essa argumentação está fundada na transferência direta do processo de trabalho fabril para o sistema educacional ou o processo de trabalho escolar, a especialização e desqualificação do trabalho do operário não se dá da mesma forma nem intensidade no trabalho dos professores. Mesmo com o crescimento da educação privada e da “racionalização” também estejam presentes no trabalho do professor, este profissional mantém um maior grau de “autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado etc. com pretensão de controle de seu trabalho” (BASSO, 1998). O que pode ser uma proteção contra a precarização do trabalho que acomete a maior parte dos ocupados desde os anos 1990.

Concordando com Basso (1998), não é apenas a melhoria na formação dos professores que garante uma melhor inserção e melhores condições de trabalho e renda, mas a própria natureza da profissão docente. Entendendo, é claro, que existem diferentes graus de autonomia e melhores ou piores condições de trabalho no interior da categoria, dentro de sua diversidade.

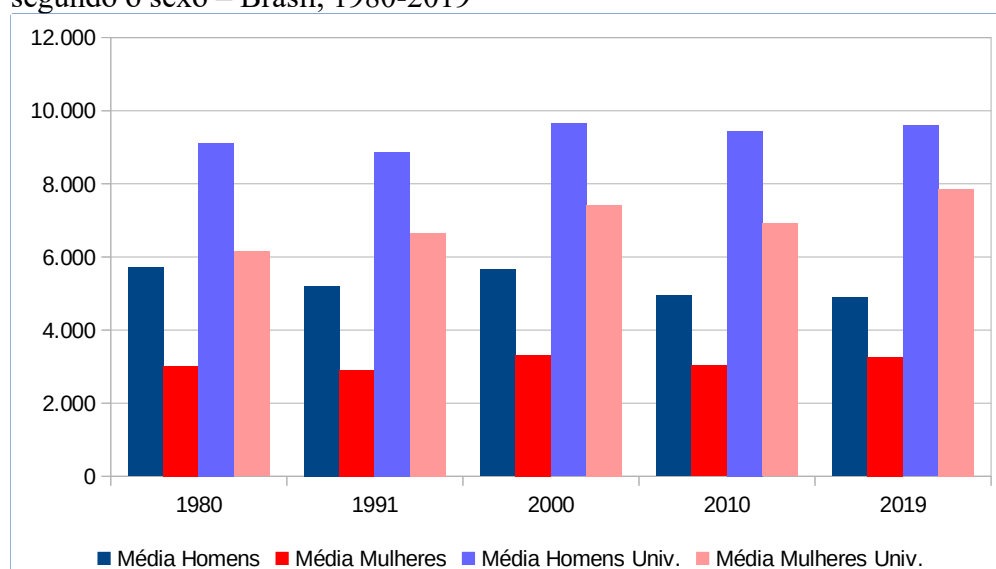
Figura 21: Rendimento Médio de Ocupados e dos professores de nível superior – Brasil, 1980-2019



Fontes: IBGE/Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e PNAD Contínua de 2019 (microdados). Em valores corrigidos para Reais de dezembro de 2019. Elaboração própria.

Os rendimentos do trabalho dos Professores universitários ficaram na faixa dos R\$ 8.000, em praticamente todos os períodos analisados, com leve tendência de crescimento. Já a categoria profissional de Professores com formação superior tinha em média rendimentos em torno de R\$ 3.500, enquanto o total de ocupados brasileiros tinham rendimentos médios de até R\$ 2.309, com tendência mais clara de ganhos nos períodos analisados. Os professores, portanto, ganhavam mais, mas tiveram uma estagnação nos seus rendimentos nos últimos 40 anos, lembrando que o universo de professores cresceu significativamente.

Figura 22: Rendimento Médio dos professores de nível superior e Universitários segundo o sexo – Brasil, 1980-2019



Fontes: IBGE/Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e PNAD Contínua de 2019 (microdados). Em valores corrigidos para Reais de dezembro de 2019. Elaboração própria.

Como temos visto em diferentes intersecções de variáveis, um dos marcadores das desigualdades dentro da categoria é o sexo, o que se confirma na redistribuição. Sendo uma categoria profissional com importante participação feminina, ainda que entre professores universitários os homens predominem, é importante analisar as diferenças de rendimentos entre homens e mulheres como *proxy* das desigualdades de gênero entre professores. Uma primeira aproximação foi analisar as médias de rendimentos para a categoria como um todo (as duas primeiras barras da figura 22 acima). As mulheres recebem sempre menos que os

homens, em todos os períodos analisados, com uma pequena perda na média em 2010 e pequena recuperação em 2019 – vale observar que os homens não tiveram recuperação das perdas de 2010, lembrando que na categoria como um todo as mulheres são majoritárias.

Já entre Professores Universitários, os rendimentos médios (duas últimas barras da figura 22), são claramente maiores para os homens, desta vez majoritários neste grupo, mas a distância dos rendimentos médios das mulheres mostraram queda até 2019, e uma tendência de crescimento que não se interrompeu nos 40 anos analisados.

Tabela 27: Rendimento médio real de Professores Universitários por cor ou raça e sexo - Brasil, 1980-2019

Cor ou raça e sexo	Anos				
	1980	1991	2000	2010	2019
Branca	7.929	7.974	8.832	8.673	8.609
Preta	7.437	6.419	6.368	6.031	8.576
Parda	7.100	6.989	7.236	6.338	9.427
Mulheres Negras	5.859	6.452	6.223	5.359	7.913
Homens Negros	7.918	7.297	7.875	7.450	10.154
Mulheres Brancas	6.169	6.651	7.601	7.436	7.774
Homens Brancos	9.242	9.096	9.929	10.070	9.277

Fontes: IBGE/Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e PNAD Contínua de 2019 (microdados). Em valores corrigidos para Reais de dezembro de 2019. Elaboração própria.

Por fim, a tabela 27 traz os rendimentos médios dos professores universitários por cor ou raça, primeiramente separando os autodeclarados pretos e pardos. Sabe-se que o número de professores autodeclarados pretos é menor que o de pardos (4 vezes maior, ou seja, 5,9% e 21,9% respectivamente), que por sua vez é menor que o de brancos (71,2% em 2019; ver Tabela 22). Em 2019, os rendimentos médios dos professores autodeclarados pardos superaram o dos professores autodeclarados brancos, com uma diferença significativa. Os professores pretos têm o menor rendimento médio, mas muito próximo ao dos professores brancos. Ainda que tenham caído em relação a 2000, os rendimentos médios dos professores brancos mantiveram-se em torno de R\$ 8.600 em 2010 e 2019. Uma possibilidade é a de que os professores pretos e pardos que ingressaram na carreira acadêmica nos últimos dez anos tenham sido beneficiados pelas políticas de ações afirmativas federais, e as IFES tendem a pagar melhores salários que as IES privadas, que pouco adotaram tais ações.

Incluindo o sexo na intersecção, tanto rendimentos médios de homens negros como de mulheres negras ultrapassaram os de homens brancos e mulheres brancas, sendo que a distância entre os rendimentos das mulheres foi menor que a dos homens. A se acompanhar se essa será uma tendência: aumento de representação e de redistribuição entre professores universitários no futuro.

#### **4.4 Estratificação horizontal: as áreas de atuação dos Professores Universitários**

A informação sobre estratificação horizontal também é relevante para compreender as desigualdades entre os professores universitários. A análise de estratificação vertical dos sistemas educacionais – observando a hierarquização, desde a graduação até a carreira docente, e mesmo entre professores de outros níveis educacionais e dentro do SES – é a mais comum e uma questão de extrema importância social, que tem sido foco de muitos estudos ao redor do mundo, inclusive no Brasil (MONT’ALVÃO, 2015; 2016; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; SENKEVICS, 2021).

Em geral, a estratificação vertical é a mais comum, e a estratificação horizontal traz novas perspectivas qualitativas à análise, abrindo todo um campo de estudos, que não serão explorados nesta tese. Apresentarei alguns elementos desta forma de análise que podem suscitar agendas de estudos futuros. As áreas do conhecimento dos docentes, existentes no questionário do CES, não são disponibilizadas nos microdados, e para esta pesquisa tive que as solicitar formalmente ao INEP, fazendo valer a lei de acesso à informação pública<sup>65</sup>. A disponibilização dos dados sobre áreas de conhecimento dos docentes foi feita na forma de metadados, com limitação de possibilidade de cruzamentos com características como cor ou raça, sexo, região, ou mesmo de separar as condições de efetivo exercício da atividade docente, separando docentes que já eram aposentados, e sem informações de rendimentos, por exemplo.

Compreendendo a importância de analisar, ainda que de forma limitada, dados sobre as áreas de conhecimento de atuação dos docentes, que traz uma dimensão, ainda que aproximada, da inserção “qualitativa” ou de *status* acadêmico, considerarei interessante analisar

65 Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm)

as informações da tabela 28 a seguir. A dimensão “horizontal” da estratificação diz respeito, pois, às diferenças qualitativas que envolvem as transições educacionais, ou até onde chegam determinados grupos sociais na hierarquia acadêmica. Assim como para os estudantes (capítulo 2), analisei as diferentes presenças nos cursos ou campos do saber – áreas de conhecimento nas informações do MEC/INEP.

O sistema educacional se estratifica de acordo com os tipos institucionais e com os campos de estudo (AYALON; YOGEV, 2005 *apud* MONT’ALVÃO, 2016), que possuem *status* e reconhecimento simbólico social diferentes, mais “prestigiados”, e com maior retorno econômico. Não apenas a origem socioeconômica, mas papéis sociais de gênero e discriminação racial e regional influenciam no acesso a posições mais ou menos privilegiadas nessa hierarquia.

Tabela 28: Docentes em Instituições de Ensino Superior, distribuição segundo as áreas do conhecimento e participação de categorias selecionadas - Brasil, 2019

Área do Conhecimento	Dist %	Participação da Categorias no total (%)						
		Mulheres	Mestrado	Doutorado	Brancos	Pretos	Pardos	Negros
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	4,2	42,9	22,2	72,3	49,4	1,8	13,8	15,6
Artes e humanidades	3,5	47,0	31,1	58,6	51,7	1,7	9,2	10,9
Ciências naturais, matemática e estatística	4,3	39,6	13,9	83,0	42,1	1,6	9,5	11,1
Ciências sociais, comunicação e informação	5,6	52,6	33,4	58,2	53,2	2,2	12,3	14,5
Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	4,7	29,8	42,8	42,8	59,2	1,8	13,7	15,5
Educação	17,1	54,3	30,3	59,9	45,3	3,0	14,6	17,5
Engenharia, produção e construção	19,3	35,3	32,9	57,9	57,1	1,7	12,2	13,9
Negócios, administração e direito	19,4	42,1	48,6	32,3	61,4	1,9	14,6	16,4
Programas básicos	1,4	46,3	10,4	86,8	36,3	2,4	10,1	12,5
Saúde e bem-estar	18,9	59,3	32,7	55,0	54,1	1,6	15,3	16,9
Serviços	1,7	57,9	42,0	38,2	57,0	2,0	14,6	16,6
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>46,5</b>	<b>34,5</b>	<b>53,8</b>	<b>53,8</b>	<b>2,0</b>	<b>13,6</b>	<b>15,6</b>

Fonte: MEC/INEP/Censo da Educação Superior 2019 (metadados). Elaboração da autora.

As mulheres são maioria entre os docentes de áreas vinculadas ao cuidado, socialmente definidas como “tipicamente femininas”. Destacaram-se em 2019, nas áreas de Saúde e bem estar (59,3% mulheres docentes), de Serviços (57,9%), de Educação (54,3%) e de Ciências sociais, comunicação e informação (52,6%). Por outro lado, as áreas com menores proporções de docentes mulheres foram Computação e Tecnologias da Informação e

Comunicação (TIC) (29,8%) e Engenharia, produção e construção (35,3%), reproduzindo o esteriótipo em pleno século XXI de que mulher e ciência não combinam. Mesmo com elas ocupando espaços, permanece um longo caminho para romper com as pré-determinações do “lugar da mulher” na academia, que impedem uma presença mais equânime de mulheres e homens nas diferentes áreas do conhecimento.

Não por coincidência, docentes negros estão mais presentes nas áreas de Educação (17,5%), que também possui a maior proporção de docentes pretos, Saúde e bem-estar (16,9%) e Serviços (16,6%), que também têm maior presença feminina, e são consideradas de “menor prestígio”, à exceção da Medicina.

Mais da metade dos professores universitários possuem título de Doutor, mas principalmente nas áreas de Ciências naturais, matemática e estatística (83%) e Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária (72,3%). Há portanto, espaço para investimentos na qualificação de docentes no Brasil e melhoria na qualidade da educação superior.

Concluindo, como apresentado neste Capítulo 4, o perfil dos docentes de Instituições de Ensino Superior no Brasil carrega ainda mais a estrutura desigual duradoura em termos regionais, de gênero e de cor ou raça e áreas do conhecimento, que entre os de estudantes de graduação e pós-graduação. Mesmo com avanços de desenvolvimento econômico e social recentes no País e em suas diferentes regiões, as mudanças não chegaram a ser suficientes para eliminar desigualdades históricas entre grupos sociais diferentes, principalmente quando analisamos o Norte/Nordeste e o Sul/Sudeste. Permanecem desigualdades raciais e de gênero duradouras, tendo os homens brancos, e mesmo as mulheres brancas, maior inserção como docentes nas IES, ainda que tenham ocorrido mudanças importantes nos últimos 40 anos. Aspectos dessa desigualdade estão relacionados com “desvantagens cumulativas” históricas e da condição feminina na divisão sexual do trabalho na sociedade brasileira, mas também podem fazer parte de construções estruturais de seletividade vertical e horizontal dentro do próprio sistema de educação superior brasileiro.

Houve significativo aumento da escolarização formal geral da população, assim como de acesso à educação superior para estudantes principalmente, como acesso limitado e desigual em diferentes regiões do País e para determinados grupos sociais historicamente desfavorecidos.

Para aqueles que tiveram acesso à educação universitária, a probabilidade de inserção no mercado de trabalho é maior e em melhores condições, e no topo da carreira acadêmica, os professores universitários possuem inegavelmente melhores condições de exercício de sua profissão. Os investimentos em democratização da educação superior permitiram a ampliação do número de IES, de sua capilaridade no território nacional e de docentes universitários nos últimos anos. Mesmo com as desigualdades regionais, raciais ou de gênero, as distâncias são menores para esses trabalhadores e trabalhadoras mais qualificados. A ampliação não mudou a concentração dos docentes em IES privadas, que tendem a ocupar docentes em tempo parcial e concentrar suas atividades apenas no ensino.

Ao contrário do que se preconiza no atual governo, com sucessivos cortes no orçamento das universidades públicas federais, e mesmo o Banco Mundial, que ressaltou que o custo de um estudante nas “ineficientes” universidades públicas é de duas a cinco vezes maior do que estudantes em universidades privadas (Banco Mundial, 2017), reforçando o discurso em defesas de iniciativas para reduzir o papel do estado, defende-se manutenção dos investimentos no sentido de melhorar a qualificação dos docentes e garantir sua atuação em ensino, pesquisa e extensão e ampliar a democratização da educação superior na sociedade brasileira. As políticas sociais e ações afirmativas ativas na educação superior, ampliando o acesso, a representação e o reconhecimento, permanecem necessárias e urgentes para a construção de uma sociedade menos desigual e democrática de fato.

## Conclusões

Essa pesquisa teve como objetivo contribuir para o debate sobre a diversidade e a mudança no perfil da comunidade acadêmica no Brasil nos últimos 40 anos, mas sobretudo a partir dos anos 2000, com a implantação de diferentes políticas de ações afirmativas no SES do país. Partiu-se do pressuposto de que os atores sociais que compõem as instituições de ensino superior têm o potencial de transformar o sistema educacional e a própria sociedade brasileira, como preconizaram Florestan Fernandes e Paulo Freire. A construção de universidade antirracista e plural tem sido foco de muitos debates em diferentes esferas da pesquisa social, dentro e fora das universidades. Para tanto, as análises voltam-se para ganhos e conflitos resultantes das experiências institucionais existentes até aqui, no Brasil e no mundo. Os estudos precursores de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva desde o final dos anos 1970 até início dos 2000 foram fundamentais para a compreensão das desigualdades raciais enquanto centrais, e não “transversais” para o debate mais amplo sobre as desigualdades, tradicionalmente focado na perspectiva econômica. Os resultados desses estudos introduziam abordagens complexas e poderiam ser traduzidos hoje como interseccionais. Os autores trataram do mercado de trabalho e do sistema educacional, entre outros espaços sociais, interseccionando diferentes dimensões, e seu legado inspirou essa pesquisa.

Tate e Bagguley (2017) fizeram uma revisão da literatura sobre as experiências de mudanças na educação superior de países como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Brasil e África do Sul na construção de bases políticas e práticas inovadoras e efetivas na direção de um sistema de educação superior antirracista. Mas destacam a mudança institucional como essencial nesse processo, com a presença e a experiência acadêmica de pessoas negras, indígenas, mulheres negras e outros grupos sociais entre os elementos chaves para contextualizar o debate. Os autores enumeram, além da presença e experiência, temas como:

- Branquitude institucional, tema que vem crescendo nas pesquisas brasileiras (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2012; LABORNE, 2014);
- Transformação da cultura organizacional das IES, por meio da perspectiva da interseccionalidade;



- Possíveis intervenções curriculares e na resistência organizacional;
- Ampliação da participação de toda a comunidade acadêmica nos processos decisórios, no contexto do antirracismo;
- Desenvolvimento de estratégias antirracistas futuras, independentes do quadro normativo e legislativo de políticas de ações afirmativas.

Boaventura de Sousa Santos retomou em 2021 o debate sobre a como seria a universidade do século XXI, tomando o processo de descolonização e de fortalecimento de epistemologias como centrais. O autor propõe “ocupar a epistemologia”, entendida como a análise das condições de identificação e validação do conhecimento em geral. Nessa direção, as chamadas “epistemologias do Sul” desafiam as epistemologias dominantes identificando e discutindo a validade de conhecimentos e formas de saber não reconhecidos na universidade, por serem produzidos por sujeitos “invisíveis e ausentes” do espaço acadêmico dominante, considerados incapazes de tal produção de conhecimento válido (DE SOUSA SANTOS, 2021, p.117). O autor defende uma “sociologia das ausências”, que converteria os sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição fundamental para identificar e validar conhecimentos que podem reinventar a emancipação social e a liberação, invocando outras ontologias – “outros modos de ser, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e saber” (*Idem*).

Neste sentido, a presença dos sujeitos ausentes por meio de relações de poder desiguais seria o fundamento da transformação do sistema de educação superior, e da sociedade como um todo. A defesa desses sujeitos está em Paulo Freire, em Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, que destacam o papel do educador, enquanto mediador da troca de conhecimentos plurais. Boaventura atualiza este debate, indicando três crises que enfrenta a universidade hoje: 1) a crise de hegemonia enquanto instituição de construção e reprodução de conhecimento válido, de “alta cultura”, conhecimento instrumental, científico e humanista; 2) a crise de legitimidade, por suas contradições entre a hierarquização do conhecimento especializado e restrito e as crescentes demandas sociais e políticas por uma universidade democratizada e massificada; 3) crise institucional como resultado da contradição entre as pressões por produtividade, efetividade e transnacionalização de mercado, e, por outro lado, a manutenção do papel social da universidade, nesse contexto neoliberal de mercantilização da educação (*Ibidem*, p.134).

A universidade precisa responder de forma criativa a tais desafios, principalmente superando as hierarquias organizativas predefinidas, e as formas de produção de conhecimento que delimitam abismos entre ciência e sociedade. É proposta uma nova forma de produção de conhecimento, que permita a passagem do *conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário* (grifos do autor), um conhecimento transdisciplinar que exige um diálogo ou uma confrontação entre diferentes tipos de conhecimento, e que questione a relação entre ciência e sociedade. A pluriversidade demanda a presença e a atuação de atores mais diversos, configurando um processo de resistência à mudança visível nas hierarquias institucionais.

É nesse cenário de demanda crescente por mudanças na direção de uma pluriversidade que percebemos na presença maior de pessoas negras, em especial de mulheres negras, um grande potencial de mudança na sociedade brasileira.

As análises sobre a expansão do sistema de educação superior brasileiro têm sido mais direcionadas às mudanças de perfil dos estudantes de graduação, principalmente avaliando o impacto da chamada “Lei de Cotas”, a Lei nº 12.711/2012. A expansão da oferta de vagas é inegável, assim como o aumento do número de IES, ainda que mantenha-se a concentração regional no Sudeste brasileiro e seja diferenciada entre diferentes grupos sociais. A proporção de jovens de 18 a 29 anos frequentando a educação superior passou de 4,2% em 1980 para 17,5% em 2019, e esse crescimento se deu sobretudo a partir dos anos 2000, quando algumas instituições começaram a implementar iniciativas de ações afirmativas que inspiraram a lei de 2012. Esse crescimento da frequência na educação superior se deu de forma diferenciada, com as regiões Norte e Nordeste apresentando proporções mais baixas de seus jovens frequentando IES (menos de 13% em 2019, ver figura 3) e as regiões Sul e Sudeste elevando as já altas proporções de jovens universitários ainda mais (acima dos 20%). Esse crescimento, ainda que desigual, merece destaque entre as evidências analisadas na tese.

Tratando das pessoas negras, a presença de jovens negros na graduação cresceu expressivamente. Quando analisados os índices de concentração para esse grupo, a redução fica clara, com índices negativos mas cada vez mais próximos de zero. Ou seja, mesmo que a sub-representação continue em 2019 (o índice permaneceu negativo), percebeu-se uma tendência inequívoca de melhoria na representação. Essa constatação é relevante enquanto contribuição para o debate de avaliação de impacto da Lei 12.711 em 2022, quando

completará dez anos e deverá ser revista. Existe espaço para a ampliação e aperfeiçoamento da lei, no sentido de garantir a continuidade do ingresso de jovens negros na educação superior, ou mesmo na construção de novas iniciativas, para além da norma legal, como propõem Tate e Bagguley (2017), por exemplo, para manter a tendência de desconcentração.

Uma vez que conquistam um diploma de graduação, entre os estudantes negros de pós-graduação a concentração cai em 2010 e 2019. O índice foi negativo apenas em 2000, o que demonstra que aqueles que conseguem se graduar têm conseguido acesso à pós, mesmo que uma grande parte não chegue sequer a tentar e que as recomendações sobre ações afirmativas para ingresso na pós-graduação sejam pouco implementadas no Brasil, tornando a pós-graduação ainda mais seletiva que a graduação. Portanto, os índices de concentração não permitem afirmar que há tendência de aumento da representação de pessoas negras estudantes de pós-graduação, como constatado na graduação. O desafio é ainda maior nesta etapa da vida acadêmica e, ainda que as desigualdades venham diminuindo, permanecem maiores que na graduação. Em termos regionais, os índices de concentração para pessoas negras em relação às brancas ficam um pouco acima de zero nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, e a sub-representação destaca-se na região Norte, o que tem relação com o perfil dos graduados nestas respectivas regiões. Para os que concluíram mestrado ou doutorado, os índices de concentração permanecem negativos, mas tiveram um aumento da sub-representação em 2010 e uma nova redução em 2019. Esse aumento da sub-representação se deu devido ao crescimento da base de comparação, ou seja, o número absoluto de pessoas negras com nível superior concluído, o que relativiza uma interpretação negativa do índice, e traz a perspectiva animadora de redução dessa sub-representação com o resultado de 2019.

Entre os professores negros, aqueles que atuam na educação básica cresceram significativamente em termos absolutos; já entre os professores negros, atuantes na educação superior, o crescimento foi mais discreto, ainda que significativo. A presença de professores cresceu sobretudo a partir de 2010, como resultado da ampliação da escolarização formal para camadas mais pobres e pretas da sociedade brasileira, associada às políticas de ação afirmativas de ingresso no mercado de trabalho e na Educação Superior. Professores negros tiveram ampliação nas oportunidades de formação em nível superior, seja para concorrer a uma posição em instituições públicas do sistema educacional brasileiro, seja para romper uma barreira histórica de ingresso em universidades públicas federais na posição docente. Tendo em conta essa ampliação do total de professores negros diplomados, os índices de

concentração entre professores universitários permaneceram negativos, e a sub-representação cresceu de 2010 para 2019, uma vez que mais pessoas negras com nível superior, e na categoria de professores, ampliaram a base de comparação. A sub-representação de docentes negras e negros é maior nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, onde estão localizados centros de excelência do SES brasileiro.

O uso de índices de concentração associados às análises das estatísticas descritivas demonstrou, portanto, ter sido uma estratégia importante para diferenciar o crescimento absoluto de pessoas negras no SES da sua presença relativa, em conjuntos mais restritos dentro do sistema, em diferentes graus. No caso dos professores universitários, a opção foi comparar dentro da categoria profissional “professores de nível superior”, para analisar mais de perto a ocupação docente, sem a influência de outras categorias profissionais diplomadas. Em geral, a presença de pessoas negras, em termos absolutos, aumentou e tende a aumentar. Mas não entre professores, categoria fundamental na ampliação das práticas antirracistas e antissexistas desejadas para o sistema educacional. Analisando pela lente mais seletiva dos índices, a concentração em determinados espaços fica mais evidente, permitindo a proposição de políticas e ações mais específicas e, seguramente, mais assertivas no futuro.

Considerando a perspectiva de gênero, o número de mulheres é, em geral, maior que o de homens frequentando a graduação e a pós-graduação, e os índices de concentração das mulheres na graduação é positivo, indicando uma sobrerrepresentação delas nesta etapa do SES. As conquistas das mulheres negras foram imensas, como demonstram os números absolutos das que frequentam a graduação. No entanto, os índices permaneceram negativos até 2019, mesmo que tenham chegado muito próximos de zero (igual representação entre as jovens negras de 18 a 29 anos). Para as mulheres, o índice permanece negativo nos períodos analisados, e chega a crescer um pouco em 2019, mas não atinge o patamar (ainda desfavorável ao conjunto de mulheres) de 2000. Na pós-graduação, o índice se aproxima de zero com mais intensidade para as mulheres negras que para o conjunto de mulheres em 2019, o que indica que mulheres negras passaram a ser mais bem representadas como estudantes de pós-graduação, levando em conta o crescimento da sua presença entre as pessoas com graduação concluída no país. É importante ressaltar, mais uma vez, que o índice de concentração é influenciado pelo crescimento de pessoas negras com diploma de graduação, ou seja, as mulheres negras têm conseguido ingressar e concluir cada vez mais os cursos de graduação e sua presença também tem aumentado na pós-graduação. Mesmo que a presença

de mulheres negras na pós-graduação ainda seja menor que o de mulheres brancas, o ritmo de crescimento tem acelerado. As mulheres estão sub-representadas na pós-graduação – como esperado, tendem a frequentar menos os níveis mais elevados do sistema de educação superior que os homens. Vale lembrar que a presença delas cresce significativamente na pós-graduação nos últimos 20 anos, mas crescem mais na graduação.

À medida que subimos na hierarquia do SES, na docência a situação é diferente. Os índices de concentração de mulheres são sempre negativos, e crescem em 2019, com influência do aumento da quantidade de professores diplomados na graduação em todos os níveis da educação brasileira. Ao contrário das estudantes, a sub-representação de mulheres, e sobretudo das mulheres negras entre docentes universitários é elevada.

Considerando a revisão da Lei de Cotas em 2022 e da Lei de reserva de vagas nos concursos públicos em 2024, é importante destacar os resultados positivos que ficaram evidentes na pesquisa, como a expansão do acesso (democratização e massificação) e a redução das desigualdades na graduação, e em menor grau na pós-graduação. Existe um debate na Câmara dos Deputados sobre o Projeto de Lei nº. 1.788/2021, que transfere de 2022 para 2042 a revisão do programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Segundo a Agência Câmara de Notícias, projeto tramita em caráter conclusivo e será analisado pelas comissões de Direitos Humanos e Minorias; de Educação; e de Constituição e Justiça e de Cidadania. Está em evidência neste momento de defesa da tese uma Campanha Nacional pela Renovação da Lei de Cotas nas universidades e nos concursos públicos da Administração Federal<sup>66</sup>. O debate está aberto e esta pesquisa pode trazer elementos para o avanço das discussões.

O Brasil exibe altos índices de desigualdades de oportunidades em diversos espaços sociais e, no âmbito do ensino superior, essas desigualdades se reproduzem de diferentes formas. Estão em aberto os debates sobre a conclusão das graduações, o ingresso em cursos mais concorridos e em áreas do conhecimento com maior *status* social, além de significativas sub-representação, diferenças salariais e regionais em posições de poder e decisão no SES do país, criado para atender uma pequena parte da elite econômica e intelectual em seus primórdios e apenas recentemente reivindicado pro grupos historicamente excluídos dele. A

66 A iniciativa pode ser acompanhada no site <https://cotassim.com.br/> Acesso em: 14. out.2021.

proposta de uma pluriversidade é uma das respostas possíveis à necessidade de subverter o caráter colonial, hierarquizado, subserviente e pouco crítico que subsiste em grande parte do SES e dos seus atores, raramente comprometidos com a transformação social necessária e urgente. No contexto atual de acirramento de negacionismos científicos, anti-intelectualismo, e múltiplas violências contra aqueles que se comprometem com a construção de conhecimento contextualizado e comprometido com a mudança, a universidade e sua comunidade estão no centro do debate civilizatório mundial hoje. Não a mesma universidade fechada, elitizada e reprodutora de hierarquias excludentes, mas a pluriversidade, enquanto campo de diálogo de saberes e pontes de superação das distâncias abissais entre ciência e sociedade.

Um dos principais desafios é a reconhecer a complexidade do sistema e buscar explicar das relações raciais contemporâneas do racismo, da discriminação e do domínio do patriarcado, tendo como perspectiva as ideias de “ciclo de desvantagens cumulativas”, dentro e fora dele, e de interseccionalidade como perspectivas orientadoras. Pensar um projeto de país para o Brasil menos desigual passa por reconhecer que as desigualdades regionais hierarquizam territórios mais e menos desenvolvidos e perpetuam distâncias históricas.

O papel de estudantes e docentes é fundamental, assim como de movimentos sociais organizados que historicamente cumpriram um papel de educadores e motores transformadores, como o Movimento Negro, e mais recentemente como mobilizadores da potência daqueles que entraram recentemente no sistema – como coletivos de estudantes, associações e sindicatos. Conhecer as desigualdades em uma organização social como a Universidade e seus desdobramentos no mercado de trabalho e em outros espaços sociais é fundamental para a mobilização de estratégias para seu combate, e pode fundamentar cientificamente os argumentos dos atores em favor da continuidade da mudança.

Diversos fatores compõem barreiras estruturais, materiais e simbólicas que influenciam o sucesso e longevidade de estudantes na educação superior. Os estudos qualitativos, sobretudo aqueles que analisam as complexas e diversas trajetórias dos estudantes contribuem para a compreensão desse processo de afiliação e sucesso escolar (JESUS, 2019), o que não é o objetivo desta tese e sugere desdobramentos em outras pesquisas. A pós-graduação, por sua vez, tem sido uma etapa da educação superior que também passou a ser planejada pelo estado brasileiro, sob a estratégia de planejamento

nacional, que infelizmente vem perdendo força nesses tempos de crescimento do pensamento em favor da mercantilização da educação. Mesmo que existam planos formais desde 1975, as mudanças são bem mais lentas que na graduação, por ser um espaço mais seletivo e de *status* mais elevado na hierarquia do SES, com maiores resistências a mudanças.

Nos anos 1970 e 1980, o discurso desenvolvimentista tornou a construção de um sistema nacional de ciência e tecnologia uma das prioridades do Estado, o que justificou a construção de diagnósticos e planos nacionais, que traziam muitos dos problemas e desafios identificados nesta pesquisa. Porém, o debate civilizatório foi deixado em segundo plano, e destacando a necessidade de inserção do Brasil na produção científica internacional e na lógica competitiva de participação em *rankings* nacionais e internacionais, o que tornou a Educação Superior cada vez mais especializada e fragmentada. Darcy Ribeiro (1967) já alertava então para o risco de que os núcleos de excelência na Universidade latinoamericana, com grau de excelência internacional, voltassem-se para uma mera representação nativa dos grandes centros científicos estrangeiros, sem compromisso com uma atividade continuada, criativa e responsável ante a sociedade. A estrutura geograficamente concentrada e desigual da pós-graduação no Brasil hoje por exemplo, corresponde, em grande parte, ao que foi alertado pelo autor desde o final dos anos 1960, e só surgiram no planejamento nacional (PNPG) em 2005.

Entre professores de todos os níveis educacionais, o estímulo à diplomação em nível superior teve duas consequências principais: por um lado, um aumento na demanda por vagas nas universidades públicas, mas sobretudo entre as particulares – com o crescimento da educação como negócio – e, por outro, a valorização profissional e da remuneração dos docentes desde que sejam cada vez mais qualificados. Passou a ser pré-requisito para o ingresso na docência no SES o título de doutor, o que pressiona a criação de novos programas de pós-graduação. Enfrentamos hoje o debate sobre a colocação desses docentes mais qualificados com a justa remuneração (redistribuição) e adequadas condições de trabalho, com as ameaças ao SES e os discursos de anti-intelectualismo que se multiplicam.

O debate teórico brasileiro tem sido ampliado, inserindo outras dimensões às tradicionalmente analisadas até aqui, aproximando-se das especificidades da sociedade brasileira, sua configuração originada em um “racismo culturalista”, para fundamentar os argumentos em defesa das políticas sociais, como as de ações afirmativas, com base na

interpretação histórica e estrutural do racismo, independente de resultados imediatos de curto prazo, restritos ao âmbito institucional, mas enquanto projeto de desenvolvimento de uma sociedade menos desigual, respeitando as diferenças. Às dimensões econômicas e materiais das desigualdades, somam-se as dimensões racial, de gênero e território, de forma não hierarquizada, mas interseccional. Acolher o caráter múltiplo das desigualdades é um processo desafiador, sobretudo em termos metodológicos, e nos encoraja a subverter metodologias autodenominadas universais e científicas, e permitir a escuta de metodologias e epistemologias outras, historicamente silenciadas. O argumento contrário que é discurso comum daqueles que combatem a possibilidade de outras epistemologias é o de “falta de rigor científico e metodológico”, mas o que torna-se cada vez mais evidente que o que incomoda é a negação da concordância acrítica com os mesmos processos de dominação que limitam a construção de conhecimento e a criatividade nas universidades às margens, como em países do sul global. As propostas de trans e interdisciplinaridade são defendidas muitas vezes, mas nem sempre, por novos atores da comunidade acadêmica, que começaram a romper o “teto de vidro” para alcançar as posições de destaque na sociedade e no SES. Tais propostas estão na contracorrente do neoliberalismo hegemônico que tem transformado a educação em mercadoria, o conhecimento em negócio, e preconizam a colaboração e solidariedade, em contraposição à competição produtivista e o isolamento. Trata-se portanto, de descolonizar e também desmercantilizar a educação superior, superando a “universidade operacional” descrita por Marilena Chauí (1999; 2018).

Existe um conjunto valioso de propostas para mudança do sistema de educação no século XXI à nossa disposição, que complementam e mesmo modificam para melhor as políticas de ações afirmativas. De uma forma mais amplas, a proposta de pluriversidade é um horizonte sugerido por Boaventura de Sousa Santos (2021), no qual a universidade diversificaria sua missão sem renunciar sua autenticidade, fortaleceria a autonomia institucional e conquistaria liberdade acadêmica e responsabilidade social nas novas e muito complexas condições mundiais, reconstruindo o ideal humanista de uma nova maneira internacionalista, solidária e intercultural. A combinação de convergência com a diversidade e a diferença, associada à criação de mecanismos de discriminação positiva, permitiriam que existisse mais colaboração e competição em termos mais justos. E, muito importante, recusaria a lógica de eficácia de mercado e de *ranking* competitivo, que reduziram o valor das diferentes áreas do conhecimento a seu preço de mercado.



No Brasil, o crescimento da oferta de vagas em instituições privadas bem acima das públicas é uma vertente dessa mercantilização. E também a lógica de hierarquização (*ranking*) por critérios de produtividade, o que estabelece um ambiente de crescente competição (por recursos, *status* e representação simbólica internacional), inviabilizando a colaboração institucional. Muitos elementos que faziam parte das propostas de uma *Universidade necessária*, de Darcy Ribeiro (1967), e de Florestan Fernandes (2020 [1975]), que ficaram de fora da reforma universitária de 1968 têm sido retomados nos debates sobre a universidade do século XXI. A experiência de universidades populares latinoamericanas também é fundamental para dialogar com a proposta europeia de Boaventura de Sousa Santos, na *praxis* de diálogo de saberes proposta por ele mesmo. Essas ideias estão sendo revisitadas e atualizadas, respeitando contextos locais e regionais, e as informações sobre as desigualdades apresentadas nesta tese podem contribuir para um projeto desta nova pluriversidade.

A revisão das ações afirmativas na educação superior é uma oportunidade ímpar de reconhecer os impactos significativos desta política social, que ultrapassou seu objetivo central de acesso à rede pública de IES e dinamizou o debate sobre questões centrais desta tese, como racismo estrutural e institucional, divisão sexual e racial do trabalho e hierarquização no SES, dentro e fora do sistema, em nível do território nacional. É nesta conjuntura histórica e dinâmica que esta pesquisa se situa, trazendo mais questões do que respostas para o necessário debate sobre o sistema de educação superior brasileiro na sociedade do século XXI.

## Referências

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder: o Bacharelismo Liberal na Política Brasileira**. 2. ed. rev. São Paulo: EdUSP, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018. 144 p. (Feminismos plurais)

ALBORNOZ, Suzana Guerra. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.14, n.1, p.127-143, 1 jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v14i1p127-143>

ALLOTT, N., KNIGHT, C. and SMITH, N. (eds). *The Responsibility of Intellectuals: Reflections by Noam Chomsky and others after 50 years*. London: UCL Press, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14324/111.9781787355514> Acesso em: 25 ago.2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez.2009 - ISSN: 1676-2584

AMÂNCIO, Hélder Pires. ENSINO SUPERIOR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: DECOLONIZAR A UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DA IGUALDADE RACIAL. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 627-657, out. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/823>. Acesso em: 09 mar. 2021.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (60): 3-14, fev. 1987.

ARRETCHE, Marta (org.) **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP; CEM, 2015.

ARTES, Amélia. **Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010**. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (orgs.) *Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. Capítulo 1. p. 19-60. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016 (Ações afirmativas no Brasil; v.2)

ARTES, Amélia. Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e192454, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698192454. Epub Oct 22, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100177&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100177&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 mar. 2021.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p. : il.

ATKINSON, Anthony B. **Desigualdade: o que pode ser feito?** São Paulo: LeYa, 2015. 432 p.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista de Estudos feministas**. Ano 3, N. 2, pp. 458-463. 1995.

BAIROS, Luiza. Apresentação SEPIR Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Dados, p.13. Brasília, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil**. Volume I: Síntese. Novembro, 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-s%C3%ADntese>. Acesso em: 20.fev.2018.

BAQUERO, Marcello. **A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (org.). **A expansão desigual do Ensino Superior no Brasil**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2020.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Expansão, Diversificação, Democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. Introdução. **Caderno CRH**, Salvador, v.28, n.74, p.247-253, Maio/Ago. 2015.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; PRATES, Antonio Augusto Pereira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v.28, n.74, p.327-339, Maio/Ago. 2015.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. **Múltiplas vozes: racismo e anti-racismo na perspectiva dos universitários de São Paulo**. Salvador: EDUFBA, 2008. 186 p.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online]. 2015, n.16, pp.39-64. ISSN 0103-3352. DOI 10.1590/0103-335220151603.

BARRETO, Paula; LIMA, Márcia; LOPES, Andrea; SOTERO, Edilza. Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia (RBS)**, Vol. 05, No. 11 | Set/Dez/2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.223>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES** vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 33, Número 1, Janeiro/Abril 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v33n1/0102-6992-se-33-01-117.pdf> . Acesso em: 08 ago. 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois**. In: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón (orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (p.276-301)

BIROLI, Flavia. **Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BORGES, E.F.; CECÍLIO, S. O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. **Holos**, Ano 34, Vol. 05., 2018 DOI: 10.15628/holos.2018.6535

BOSCHETTI, Ivanete. A insidiosa corrosão dos sistemas de proteção social europeus. **Serviço Social e Sociedade**, 2012, n.112, p. 754-803.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, [1970] 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Paris, Éditions Minuit, 1984.

BOWEN, William G.; BOK, Derek. **O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. 628 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Relatório 2019 - Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional**. Brasília, DF: CAPES, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRESSIANI, Nathalie. Redistribuição e reconhecimento - Nancy Fraser entre Jürgen Habermas e Axel Honneth. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 331-352, Aug. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000200007> Acesso em 17 nov. 2017.

BRITO, Yuri Santos de. **“Há uma tensão que não se resolve”**: docentes de Direito da UFBA num contexto de inclusão e ações afirmativas. Monografia apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Sociologia. Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Paula Cristina da Silva Barreto. Salvador, 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique & IANNI, Octavio. **Cor e Mobilidade Social em Florianópolis**. São Paulo, 1960.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Dados**, nº 17, p.p. 117-132. 2003.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação junto à Área Filosofia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Roseli Fischmann. São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate)

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. São Paulo: Geledés, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Negros de pele clara**. São Paulo, Geledés, 2004 (29.05.2004) Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/> Acesso em: 16 abr.2021.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, jan./abr. 2019.

CARVALHO, Inaiá M.M.de; FERNANDES, Claudia M. Vulnerabilidade ocupacional e social nas grandes metrópoles brasileiras. **Cadernos Metrôpole**, São Paulo, v. 20, n. 43, pp. 797-822, set/dez 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2018-4308> Acesso em: 15. jan. 2019.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p.88-103, dez./fev. 2005-2006. Número Temático sobre Racismo.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & educação (Bauru)**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73131998000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes**. In: El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007, p. 79-91.

CATINI, Carolina de Roig. **Trabalho docente, capital e Estado: crítica e interpretações sobre o magistério**. Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestra em Educação. São Paulo, 2008.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA. **Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n.30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, 4(3), 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 28 ago.2017.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Escritos de Marilena Chauí, Volume 6).

CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil**. Report prepared for CCS/CAPES. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf> Acesso em: 20 fev.2018.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Du Bois's contested legacy. **Ethnic and racial studies**, 2016. vol. 39, no. 8, 1398–1406. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2016.1153693> Acesso em: 28.06.2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EdUFBA, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Volume 1989, Issue 1, Article 8, p. 139-167. Chicago-US, 1989.

Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 25 out. 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, Vol. 43, N° 6, 1.241-99, 1991.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016 (1981).

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global**. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021. 328p.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637p.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2004 (3ª edição).

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2021. 208 p. (Feminismos plurais)

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010 (1892). – (Coleção Todas as Artes). 646 pág.

DO VALLE SILVA, Nelson; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais** [online]. 2000, vol.43, n.3, pp.423-445. ISSN 0011-5258. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582000000300001>.

DUBET, François. **Inégalités et justice sociale**. Recherches. Paris: La Découverte, 2014a. 304 p.

DUBET, François. **La préférence pour l'inégalité: comprendre la crise des solidarités**. Paris: Seuil/La République des Idées, 2014b. 109 p.

DUBET, François. Qual democratização do Ensino Superior? **Caderno CRH**, Salvador, v.28, n.74, p.255-265, Maio/Ago. 2015.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.



DURHAM, Eunice. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo – NUPE-NUPPS. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: 04 out.2018.

DURHAM, Eunice. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, CEBRAP, n. 51, jul. 1998.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora (MG): Editora UFJF, 2005. (3ª reimpressão: 2015).

FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FERNANDES, Claudia Monteiro. **Juventude em transição para o mundo do trabalho**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais. Salvador, 2008. 123 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19994/>

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: AlfaÔmega. 2020 [1975].

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 6ª ed. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020 [1974].

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965. 2 Vols

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019. 89p. ISBN 978-85-53104-32-1

FERREIRA DE SOUZA, Pedro H.G. **Uma história da desigualdade: a concentração de renda entre os ricos no Brasil 1926-2013**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, Anpocs, 2018.

FIGUEIREDO, Angela. **Bahia, terra de preto doutor? Mobilidade social dos negros em Salvador**. In: PEREIRA, C.; SANSONE, L. (orgs.) Projeto Unesco no Brasil: textos críticos. Salvador: EdUFBA, 2007. p. 360-372.

FIGUEIREDO, Angela. **Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil**. In: PINHO, A.O., and SANSONE, L. (orgs.) Raça: novas perspectivas antropológicas [online]. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 237-255. ISBN 978-85-232-1225-4.

FIGUEIREDO, Angela. **Classe Média Negra: trajetórias e perfis**. Salvador: EdUFBA, 2012. 208 p.



FIGUEIREDO, Angela. **Descolonização do Conhecimento no Século XXI**. In: SANTIAGO, Ana Rita; CARVALHO, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena; SILVA, Rosângela Souza da. (orgs.) *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017. p.77-106.

FIGUEIREDO SANTOS, J. A.; SCALON, C. **Desigualdade e estratificação social no Brasil**. In: MICELI, S.; MARTINS, C.B. (orgs.) *Sociologia brasileira hoje II*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018. (p.147- 185)

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze (1972)**. In: *Microfísica do poder*. Organização e introdução de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRASER, Nancy. Rethinking the public sphere. A contribution to the critique of actually existing democracy. In: **Social text**, No. 25/26 (1990), p. 56-80.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista**. In: SOUZA, Jessé (org.) *Democracia hoje: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange**. London/New York: Verso, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, ed. 03, jun.2011. Disponível em: [http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03\\_junho2011/pdf/10.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf) . Acesso em: 30 jun.2018.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.). São Paulo: Editora Zahar/Companhia das Letras, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Coletânea organizada e editada pela UCPA – União dos Coletivos Pan-Africanistas. Diáspora Africana, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 2011[1988].

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

GREENE, Jennifer C. **Mixed methods in social inquiry**. San Francisco (CA): Jossey-Bass, 2007. 1st. ed.

GROSGUÉL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, v.59, n.2. São Paulo, Apr./June 2007. Print ISSN 0009-6725.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 23-47, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, n.º 54, Julho, 1999. (147-156).

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009 (3ª edição). 256 p.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Revisitando a democracia racial. **ECO.A**. 14.06.2020 Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opiniaio/2020/06/14/revisitando-a-democracia-racial.htm> Acesso em: 16 set.2020.

GUIMARÃES, Nadya Araujo e VIEIRA, Priscila Pereira Faria. As “ajudas”: o cuidado que não diz seu nome. **Estudos Avançados** [online]. 2020, v. 34, n. 98, pp. 7-24. Trabalho, gênero e cuidado, Epub 08 Maio 2020. ISSN 1806-9592. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.002> Acesso em: 16. ago. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Editora UFPR: Florianópolis, 2004.

HASENBALG, Carlos. “Privilégios: Relato de uma Trajetória Acadêmica.” **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 57, n. 4 (dezembro de 2014).

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005 [1979].

HASENBALG, Carlos. **Estatísticas do século XX: educação**. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. p. 91-110.

HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N.; LIMA, M. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. (orgs). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: IUPERJ/Topbooks/Faperj, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para Discussão nº 807. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília, 2001. ISSN 1415-4765. 52 p.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, jan.-jun. 2018a, Vol. 19, No. 1, 7-17. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7> Acesso em: 21. jun.2021.

HERINGER, Rosana (org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018b. Cadernos do LEPES - Vol. 1 (e-book). 1ª ed. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/11/Cadernos-LEPES-1.pdf> Acesso em: 14. Jul.2021.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003. 296 p.

HONORATO, Gabriela. **Problemas crônicos do Ensino Superior no Brasil e desafios para os próximos anos: desigualdade horizontal, análise de egressos e financiamento**. In: OLIVEIRA, A.J.B.; HONORATO, G.S. (orgs.) *Desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2020. 154 p. (Cadernos LEPES; v. 3)

HOOKS, bell. **Feminist Theory: From Margin to Center**. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Intelectuais Negras*. In: **Estudos Feministas** Nº 2, pp. 464-478. 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (MEC/INEP). **Censo da Educação Superior – Microdados 2019**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 28 jan.2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (MEC/INEP). **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília: INEP, 1999.

71 p.: il., tab. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Evolu%C3%A7%C3%A3o+das+Estat%C3%ADsticas+do+Ensino+Superior+no+Brasil+1980-1998/410f0b3c-0851-4b47-b385-dd4a8dc2896f?version=1.2>. Acesso em: 18 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico – Microdados 1980, 1991, 2000, 2010**. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br); Acesso em: 25 set. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua - Microdados**. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br); acesso em 08.08.2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. (org.) **Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

JOUBERT, Clement. **The effects of overeducation**. World Economic Forum – Agenda, 17.Nov.2014. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2014/11/the-effects-of-overeducation/> Acesso em: 14 abr. 2021.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Belo Horizonte, 2014.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.21-53. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar> . Acesso em 15 ago. 2016.

LANDER, Edgardo. **¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina, Bogotá, Instituto Pensar / Centro Editorial Javeriano, 2000.

LIMA, Márcia. **Aspectos regionais do mercado de trabalho no Brasil**. In: HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. e LIMA, M. Cor e estratificação social. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, 1999.

LIMA, Márcia. **Trajetória educacional e realização socioeconômica das mulheres negras**. In: HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. e LIMA, M. Cor e estratificação social. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, 1999.

LIMA, Márcia. A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 4, p. 919-933, Dec. 2014. DOI 10.1590/00115258201428. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci\_arttext&pid=S0011-52582014000400919&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2019.

LIMA, Márcia. Ações Afirmativas e juventude negra no Brasil. **Cadernos Adenaur XVI** (2015) nº 1, p.27-43.

LORDE, Audre. **Sister Outsider**. Trumansberg, The Crossing Press, 1984.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

MAIO, Marcos Chor. Cor, intelectuais e nação na sociologia de Guerreiro Ramos. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. spe, p. 605-630, Sept. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512015000700007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512015000700007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395152996>.

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. **O (des)prestígio social na profissão docente: o ser professora**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação. Salvador, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Revista Afro-Ásia**, n. 34, pp.105-130. 2006. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21114/13703>. Acesso em: 16 ago.2018.

MANNING, P. Inequality: Historical and Disciplinary Approaches. **American Historical Review**, Vol.122, Nº 1: 1-22, 2017.

MARCONDES, Mariana M.; PINHEIRO; Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle (orgs). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013. 160 p.

MATOS, Marlise (org.). **Pedagogias feministas decoloniais: a extensão universitária como possibilidade de construção da cidadania e autonomia das mulheres de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. Disponível em: <https://editoraufmg.com.br/#/pages/ebook/719>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.63 p.

Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP). **Censo da Educação Superior 2019 - Microdados**. Brasília, DF, 2020 Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 07 jun.2021.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. **Sociedade e estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 561-585, Aug. 2014. DOI 10.1590/S0102-69922014000200012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922014000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 ago. 2019.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. **Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os**. Revista Sociedade e Estado – Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019. Disponível em: doi: 10.1590/s0102-6992-201934010007 Acesso em: 27 fev.2020.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Pensamento Liminar e Saberes Subalternos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, [2000] 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad**. Buenos Aires, Del Signo, 2010.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 129-143, 2015.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2016.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. (orgs.) **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. v. 3, n. 4 (2021 - ). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, abril. 2021.

MORRIS, Aldon D. Building Blocks of Social Inequality: A Critique of Durable Inequality. **Comparative Studies in Society and History** · April 2000. DOI: 10.1017/S0010417500002553 Acesso em: 26/10/2020.

MORRIS, Aldon D. **The scholar denied: W. E. B. Du Bois and the birth of modern sociology**. (Preface). University of California Press: Oakland, California, 2015.

MUNANGA, Kabenguelé. **O Papel da Universidade na Luta Antirracista e na Defesa das Políticas de Ações Afirmativas**. Conferência proferida na aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UFRJ. Rio de Janeiro: 02 jun. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/iNk-yFHyOq0> Acesso em: 02. jun.2021.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodíaspóra** Nos.6-7, pp. 41-49. 1985.

NEVES, Clarissa E.B.; MARTINS, Carlos B. **Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente**. In: DWYER, Tom *et al.* (orgs.) Jovens universitários em um mundo em



transformação: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. 311 p.  
Disponível em:

[http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715\\_livro\\_jovens\\_universitarios\\_cap\\_03.pdf](http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios_cap_03.pdf). Acesso em: 03 out. 2018.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133, São Paulo, out./dez. 2017.

OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana/ Brasília: MEC/INEP, 2016.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a. 164 p. (Coleção Educadores). Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4699.pdf>. Acesso em: 04 out.2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, Curitiba, n. Especial\_1, p. 17-35, 2010b. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 jun. 2020.

ONU. **Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Declaração e Programa de Ação)**. Durban, 2001. Disponível em:  
[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 03 out.2018

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006. (Relatório de Pesquisa).

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema Classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE**. Texto para Discussão nº 996. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro, 2003. ISSN 1415-4765. 53 p.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A mobilidade social dos negros no Brasil**. Texto para Discussão nº 1033. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro, 2004. ISSN 1415-4765. 27 p.

OHLSTRÖM, Marcus; SOLINAS, Marco; VOIROL Olivier. On Nancy Fraser and Axel Honneth’s *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. **Iris**, issn 2036-3257, v.III, n.5, April 2011, p. 205-221.

PAIVA, Angela Randulpho. **Entre dados e fatos: Ação afirmativa nas universidades públicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Pallas, 2010.

PAIVA, Angela Randulpho. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. 1º ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão: Estudos sobre desigualdades raciais no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, L. M. (eds.) **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PAIXÃO, M. *et al.* **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PALERMO, Zulma (org). **Des/decolonizar la universidad**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015. 164.

PEREIRA, Claudio Luiz; SANSONE, Lívio (orgs.). **Projeto Unesco no Brasil: textos críticos**. Salvador: EDUFBA, 2007. 462 p.

PIKETTY, Thomas. **A economia das desigualdades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PIKETTY, Thomas. **Capital no Século XXI**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. 669 p.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2000.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Mulheres no Ensino Superior no Brasil**. 23ª Reunião Anual da Anped, GT 3 — Movimentos Sociais e Educação, Caxambu, MG: 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF> , Acesso em: 26 fev. 2021.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, gênero e educação superior**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação. Salvador, 2001. Disponível em: [http://cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/deocele\\_mascarenhas\\_queiroz.pdf](http://cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/deocele_mascarenhas_queiroz.pdf) Acesso em 26.02.2021.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Desigualdade no Ensino Superior: cor, status e desempenho**. 26ª Reunião Anual da Anped, GE 21 - Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação, Poços de Caldas, MG: 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: [http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/delcele\\_mascarenhas\\_queiroz.pdf](http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/delcele_mascarenhas_queiroz.pdf) , Acesso em: 26.02.2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: Boaventura de Souza Santos; Maria Paula Meneses (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAMOS, Luciana Moreira Francisco. **Precarização do trabalho docente: uma análise a partir da escola pública da cidade de São João de Meriti**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2017. – Rio de Janeiro, 2017. 123 f.



RATTS, Alex, RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. Série Retratos do Brasil Negro, coordenada por Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza/Imprensa Oficial, 2006.

REIS, Dyane Brito. Trajetórias negras importam: histórias de nordestinas(os) egressas das políticas de cotas raciais no ensino superior público brasileiro (2003-2018). **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas-TO, v.7, n.25, Out.2020, p. 28-41, ISSN 2358-8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/92>. Acesso em: 25 jan. 2021.

RESTREPO, Eduardo. **Decolonizar la universidad**. In: BARBOSA, Jorge Luis; PEREIRA, Lewis. Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos. Sincelejo (Colombia): Cekar, 2018. Disponível em: <https://www.academica.org/eduardo.restrepo/22> Acesso em: 27 ago. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969 [1967].

RIBEIRO, M.; ARAGÃO, T. (orgs.) **Transformações no mundo do trabalho: análise de grupos ocupacionais no Brasil Metropolitano e Não Metropolitano em quatro décadas** / [Claudia Monteiro Fernandes ... [et al.]] - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/transformacoes-no-mundo-do-trabalho-analise-de-grupos-ocupacionais-no-brasil-metropolitano-e-nao-metropolitano-em-quatro-decadas/> Acesso em: 15 abr. 2021.

RIBEIRO, M.G.; CHETRY, M. **As categorias sócio-ocupacionais e a análise social do território**. In: RIBEIRO, L.C.Q (Org.) Rio de Janeiro: transformações na ordem urbana. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015, p. 148-160.

ROBINSON, Cedric J. **Black marxism: the making of the black radical tradition**. The University of North Carolina Press; Chapel Hill & London, 2000.

SAAVEDRA, Giovani Agostini; SOBOTTKA, Emil Albert. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Civitas**. v.8, n.1, p.9-18, Porto Alegre, jan-abr. 2008.

SAÏD, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. ISBN: 978-85-359-1045-2.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo – NUPE-NUPPS. São Paulo: USP, 1991. 28 pp. (Documento de Trabalho, n. 08/91) Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

SANTIAGO, Ana Rita; CARVALHO, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena; SILVA, Rosângela Souza da. (orgs.) **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas/BA : UFRB, 2017. 328p. ISBN 978-85-5971-045-8

SANTOS, C.T.; LIMA, R.G.; CARVALHAES, F. O perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão. *In*: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (org.). **A expansão desigual do Ensino Superior no Brasil**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2020. p.27-56.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO, 2013.

SAVIANI, Demerval. A Nova Lei de Diretrizes e Bases. **Pro-Posições**, Campinas, n. 1, p. 7-13, mar. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508> Acesso em: 27 jun. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia. São Paulo, 2012.

SCHWARTZMAN, Jacques. **Universidades Federais no Brasil—Uma avaliação de suas trajetórias. (Décadas de 70 e 80)**. NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo. Documento de trabalho 4/ 93. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9304.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior no Brasil – 1998**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. 31 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 6). Disponível em: [http://www.schwartzman.org.br/simon/1999\\_inep.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/1999_inep.pdf). Acesso em: 18 jan. 2018.

SEN, Amartya. **On Economic Inequality**. 2 ed. Oxford: Clarendon Press, 1997.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1999].

SENKEVICS, A. Contra o silêncio racial nos dados universitários. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e182839, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844182839> Acesso em: 12. mai.2021.

SENKEVICS, A. **A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020**. *In*: MORAES, G.H.; ALBUQUERQUE, A.E.M. (orgs.) *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*, v. 3, n. 4 (2021 - ), p. 199-246. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021 [2018]. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892> Acesso em: 12. mai.2021.

SILVA, Edilene Santana dos Santos. **Racismo e docência em universidades públicas: o caso da Universidade Federal da Bahia**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Ciências Sociais. Salvador, 2019.

SILVEIRA, Leonardo; MUNIZ, Jerônimo; TELLES, Edward. **Fluidez racial e reclassificação no Brasil**. Anais do 42º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2018, de 22 a 26 de outubro de 2018, em Caxambu - MG. ISSN 2177-3092. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-3/gt-31/gt28-9/11360-fluidez-racial-e-reclassificacao-no-brasil/file>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SMITH, Barbara (org). **Home girls: a black feminist anthology**. New York: Kitchen Table-Women of Color Press, 1983.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples**. London: Routledge, 1999.

SOVIK, Liv. **Aqui Ninguém é Branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SOTERO, Edilza Correia. **Negros no Ensino Superior: Trajetória e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais. Orientador: Prof. Dr. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. São Paulo, 2009.

SOTERO, Edilza Correia. **Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo**. In: MARCONDES *et al.* (orgs.) Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013. p.35-52. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=20978](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20978) . Acesso em: 15 mar.2019.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>

SOUZA, D.G de.; MIRANDA, J.C.; GONZAGA, G.R.; SOUZA, F.S. Desafios da prática docente. **Revista Educação Pública**. ISSN: 1984-6290. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/19/desafios-da-prtica-docente> Acesso em: 27 jun. 2020.

SPINELLI, Leticia Machado. Repensando o Reconhecimento: a crítica de Nancy Fraser ao modelo identitário de Axel Honneth. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.6, no 1, p.204-234, jan./jun. 2016 ISSN: 2236-6725

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 133p., [1985] 2010.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. São Paulo: L&PM, 2018.

STIGLITZ, Joseph. E. **The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future**. Nueva York: W. W. Norton, 2013.

TATE, Shirley Anne; BAGGULEY, Paul. Building the anti-racist university: next steps. **Race Ethnicity and Education**, 20:3, 289-299, Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1260227> Acesso em: 02 ago.2021.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Ford Foundation, 2003.

TELLES, Edward. **O significado da Raça na sociedade brasileira**. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2004. Versão divulgada na internet em Agosto de 2012. Tradução: Ana Arruda Callado.

THEODORO, Mário. (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. 176 p.

TILLY, Charles. **La desigualdad persistente**. Manatí: Buenos Aires, 2000.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Audiência Cotas**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/audiencia-cotas-oscar-vilhena-vieira/> Acesso em: 29 out. 2020.

VIEIRA, André. **Os efeitos do diploma superior nos resultados iniciais da carreira profissional**. In: BARBOSA, Maria Lígia (org.). A expansão desigual do Ensino Superior no Brasil. p. 169-190. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2020.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e162807, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612162807>

WALLERSTEIN, Immanuel (coord.). **Abrir las ciencias sociales**. Mexico D.F.: Siglo XXI Ed., 2006 (1996).

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas**, n. 26. Abril 2007. Universidad Central – Colombia, p. 102-113.

WEFFORT, Francisco. **Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade**. In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

WRIGHT, Erik Olin. Metatheoretical Foundations of Charles Tilly's Durable Inequality. **Comparative Studies in Society and History**, vol. 42, no. 2, 2000, pp. 458–474. JSTOR, [www.jstor.org/stable/2696613](http://www.jstor.org/stable/2696613). Accessed 27 June 2021.

ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João. **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/IUPERJ/Humanitas, 2008.

ZUCCARELLI, Carolina. **Desencontro entre escolaridade e ocupação para trabalhadores com ensino superior**. In: BARBOSA, Maria Lígia (org.). *A expansão desigual do Ensino Superior no Brasil*. p. 217-238. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2020.