UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PROFIAP

Joana d'Arc Longatti Silva

AÇÕES AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS

São João del-Rei – MG

Janeiro/2025

AÇÕES AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública - PROFIAP, da Universidade Federal de São João del Rei como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Área de concentração: Administração Pública.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Caroline Miriã Fontes Martins

COORIENTADORA: Profa. Dra. Vânia Aparecida Rezende

São João del-Rei – MG

Janeiro 2025

JOANA D'ARC LONGATTI SILVA

AÇÕES AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU:* UM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador:

Profa. Dra. Caroline Miriã Fontes Martins, UFSJ, Doutora pela UFLA

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gustavo Melo Silva, UFSJ, Doutor pela UFMG

Profa. Dra. Vânia Aparecida Rezende – UFSJ, Doutora pela UFLA

Profa. Marlene Valério dos Santos Arenas, UNIR, Doutora pela UNIR

Profa. Dra. Renata Pedretti Morais Lima, UFLA, Doutora pela UFMG

Coordenadora do PROFIAP:

_____

Profa. Dra. Vânia Aparecida Rezende

São João del Rei, 27 de janeiro de 2025

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, Vera Lucia e Admilson,
pelo amor incondicional e por não medirem
esforços ao me apoiar em todos os meus planos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por iluminar meu caminho e me dar forças em todos os obstáculos superados nessa jornada.

À minha Mãe, Vera Lucia, ao meu Pai, Admilson e minha Irmã Rita por todo apoio dedicado a mim, em toda a minha vida, tornando minha jornada mais leve e feliz, por sempre acreditarem em mim, na minha capacidade de realizar os meus sonhos.

Ao meu companheiro Kleber por toda paciência e compreensão nas minhas ausências e por sempre me incentivar a vencer os desafios.

Aos meus colegas do PROFIAP com os quais compartilhamos experiências e conhecimentos nas enriquecedoras aulas na UFSJ e nos desafios vivenciados.

Aos professores do PROFIAP pelos valiosos conhecimentos compartilhados.

As minhas colegas de trabalho que por inúmeras vezes ouviram minhas dificuldades nesse processo.

A Professora Caroline pela confiança e fundamental orientação com valiosas contribuições para minha formação acadêmica e para o aprimoramento desse trabalho.

A Professora Vânia pela importante contribuição no aperfeiçoamento dessa dissertação.

À Universidade Federal de São João del Rei por oportunizar a capacitação aos servidores e consequentemente minha qualificação profissional e intelectual.

Aos alunos e coordenadores que aceitaram participar dessa pesquisa, compartilhando suas experiências acadêmicas.

“É no conhecimento que existe uma chance de libertação.”

(Leandro Karnal)

RESUMO

A redemocratização do país após 1988 possibilitou a ascensão de políticas públicas direcionadas a grupos historicamente excluídos, a fim de impulsionar a redução das desigualdades, as quais pressionam as minorias sociais. Em relação à educação, a democratização de oportunidades de acesso ao ensino superior passou por mudanças significativas e históricas ao adotar políticas de ações afirmativas possibilitando o acesso as instituições superiores de ensino de alunos advindos de escolas públicas e de baixa renda, bem como de cidadãos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência (PCD) e autodeclarados pretos e pardos. Diante desse contexto, pretende-se averiguar as políticas de permanência para discentes que acessaram a pós-graduação *stricto sensu* por meio de cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de Minas Gerais, com vistas a identificar a contribuição dessas políticas para permanência dos alunos beneficiados no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa de natureza qualitativa, foi conduzida por meio das técnicas de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista semiestruturadas conduzidas na modalidade "em profundidade". A pesquisa documental contemplou as resoluções das universidades sobre a política de ação afirmativa e a entrevista foi aplicada aos discente cotistas e aos coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os dados empíricos obtidos na pesquisa documental e nas entrevistas foram analisados por meio da Análise de conteúdo por Bardin (1997), com auxílio do *software* IRaMuTeQ. Há indícios de que a normatização das políticas de acesso de ações afirmativas, nas IFES do Estado de Minas Gerais, na pós-graduação *stricto sensu* não garante a permanência dos alunos beneficiados por essa política e diferentemente do acesso, não há uma regra geral voltadas para aspectos de permanência, material ou simbólica, os quais são tratados de maneira individual e diferenciada por cada programa ou então, nem são considerados nos programas de pós-graduação.

Palavras-chaves: Políticas públicas educacionais; ações afirmativas; pós-graduação *stricto sensu*; política de permanência.

ABSTRACT

The redemocratization of the country after 1988 enabled the rise of public policies aimed at historically excluded groups, in order to promote the reduction of inequalities, which put pressure on social minorities. In relation to education, the democratization of opportunities for access to higher education underwent significant and historic changes with the adoption of affirmative action policies, enabling access to higher education institutions for students from public schools and low-income families, as well as indigenous citizens, quilombolas, people with disabilities (PCD) and self-declared black and brown people. Given this context, we intend to investigate the retention policies for students who accessed stricto sensu postgraduate studies through quotas in the Federal Higher Education Institutions (IFES) of Minas Gerais, with a view to identifying the contribution of these policies to the retention of the benefited students in the stricto sensu postgraduate studies. To achieve this objective, the qualitative research was conducted using bibliographical research, documentary research and semi-structured interviews conducted in the "in-depth" format. The documentary research included university resolutions on affirmative action policies and the interview was conducted with quota students and coordinators of stricto sensu postgraduate programs. The empirical data obtained in the documentary research and interviews were analyzed using content analysis by Bardin (1997), with the help of the IRaMuTeQ software. There are indications that the standardization of affirmative action access policies in the IFES of the State of Minas Gerais, in stricto sensu postgraduate programs, does not guarantee the permanence of students benefiting from this policy and, unlike access, there is no general rule focused on aspects of permanence, whether material or symbolic, which are treated individually and differently by each program or are not even considered in postgraduate programs.

Keywords: Educational public policies, affirmative actions in higher education, permanence policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimento de aplicação da Lei n.º 12.711 de 2012 sobre o ingresso nas IFES 64

Figura 2 - Número de universidades *vs*. ano de aprovação.....72

Figura 3 - Proporção das modalidades adotadas.....75

Figura 4 - Grupos beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* 76

Figura 5 - Modelo Teórico.....94

Figura 6 - Dendrograma das classes resultantes da CHD dos dados primários dos alunos.....119

Figura 7 - Dendrograma dos dados primários coletados com os alunos cotistas.....121

Figura 8 - Dendrograma das classes resultantes da CHD dos dados primários dos coordenadores147

Figura 9 - Dendrograma dos dados primários coletados com os coordenadores.....148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principais argumentos vs. quantidade de IFES 111

Gráfico 2 - Grupos beneficiários *vs.* IFES 112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Implementação da política pública educacional e da pós-graduação no Brasil.....36

Quadro 2 - Levantamento de Propostas de Ação Afirmativa – Brasil (2001 – 2002).....53

Quadro 3 - Projeto de Lei n.º 5.384 de 2020 *vs.* Lei n.º 12.711 de 2012.....67

Quadro 4 - Ações afirmativas na pós-graduação de 2001 a 2022.....70

Quadro 5 - Modalidade de ações afirmativas nos programas de pós-graduação.....74

Quadro 6 - Artigo sobre ação afirmativa na pós graduação – estado da arte.....81

Quadro 7 - Categoria, programa, universidade, autor e título.....89

Quadro 8 - Políticas afirmativas e inclusão na pós-graduação *stricto sensu*.....91

Quadro 9 - Narrativas sobre cotas, permanência e democratização do ensino superior.....93

Quadro 10 - Embasamento Teórico.....99

Quadro 11 - Relação alunos cotistas *vs.* Grupo beneficiário.....102

Quadro 12 - Relação coordenadores *vs*. grupos beneficiários.....102

Quadro 13 - Denominação das categorias geradas pelo IRaMuTeQ.....107

Quadro 14 - Classificação da pesquisa.....107

Quadro 15 - Universidade Federais do Estado de Minas Gerais.....108

Quadro 16 - IFES de Minas Gerais *vs*. Ano *vs.* Resoluções.....109

Quadro 17 - Argumentos para implementação de ações afirmativas na pós-graduação.....110

Quadro 18 - IFES e grupos beneficiários da ação afirmativa na pós-graduação.....113

Quadro 19 - Modalidades de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*.....114

Quadro 20 - Previsão de ações de permanência na pós-graduação nas IFES de MG.....115

Quadro 21 - Previsões de ações de permanência na pós-graduação nas IFES de MG.....116

Quadro 22 - Comissões de acompanhamento da ação afirmativa na pós-graduação.....117

Quadro 23 - Categorias de análises *vs*. Classes *vs*. Principais vocábulos – alunos cotistas.....122

Quadro 24 - Resumos dos resultados das categorias sob a perspectiva dos alunos cotistas.....146

Quadro 25 - Categorias de análises *vs*. Classes *vs*. Principais vocábulos – coordenadores.....149

Quadro 26 - Resumos dos resultados das categorias sob a perspectiva dos coordenadores.....171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos publicados por ano e região 87

Tabela 2 - Dados das Teses e Dissertações.....88

Tabela 3 - Perfil população brasileira *vs.* perfil discente de pós-graduação *stricto sensu*.....131

LISTA DE ABREVIATURAS

ADPF	Ação de Descumprimento Preceito Fundamental
ANPG	Associação Nacional de Pós-graduandos
CAPES	Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSU	Conselho Universitário
DEM	Partido Democratas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
FF	Fundação Ford
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Furg	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
GEOCAPS	Sistema de Informações Georreferenciadas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INADI	Instituto Nacional de Combate à Discriminação, Xenofobia e Racismo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPF	International Fellowship Program
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Obaap	Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação

PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCD	Pessoas com deficiência
PDPG	Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	do Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SESu	Secretaria de Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFscar	Universidade Federal de São Carlos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triangulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFES	Universidade Federal de São Paulo
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
Univasp	Universidade Federal do Vale do São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução.....19

1.1. Problema de pesquisa.....22

1.2. Objetivos.....23

1.3. Justificativa e relevância da pesquisa.....23

1.4. Estrutura da pesquisa.....24

2. Referencial teórico.....26

2.1. Políticas públicas educacionais.....26

2.1.1. A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.....30

2.2. Ações afirmativas.....39

2.2.1. Conceituação e visão geral de ações afirmativas.....39

2.2.2. Ações afirmativas - experiências pioneiras no mundo.....42

2.2.3. Ações afirmativas no Brasil.....47

2.2.4. Ações afirmativas no ensino superior.....58

2.3. Políticas de permanência na pós-graduação *stricto sensu*.....76

2.4. A evasão estudantil no ensino superior.....78

2.5. Estudos antecedentes.....80

2.5.1. Estudo antecedentes sobre ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* por Araújo, Musial e Jesus (2022).....86

2.5.2. Estudos antecedentes de Acesso e Permanência na pós-graduação *stricto sensu* por Amorim e Cardoso (2023).....90

3. Metodologia.....96

3.1. Classificação da pesquisa.....96

3.2. Amostragem.....100

3.3. Técnica de coleta dos dados.....103

3.4. Técnica de análise dos dados.....104

4. Resultados e Discussões.....108

4.1. Legislação interna sobre as ações afirmativas.....108

4.2. Percepções de alunos e coordenadores.....118

4.2.1. Percepções dos alunos cotistas quanto a política de permanência nas ações afirmativas da pós-graduação *stricto sensu.* 119

4.2.2. Percepções dos coordenadores de programas de pós-graduação sobre a política de permanência de alunos cotistas.....146

5. Considerações finais.....172

REFERÊNCIAS.....178

APÊNDICE A: Roteiro da entrevista com os alunos cotistas da pós-graduação *stricto sensu*192

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista com os coordenadores de pós-graduação *stricto sensu*194

APÊNDICE C: Produto técnico tecnológico 196

1. INTRODUÇÃO

O Brasil em seu período de redemocratização, após ditadura militar (1964-1985), vivenciou um processo que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, esse contexto gerou um cenário permeado por uma nova demanda social que almejava por mais qualidade de vida e bem-estar coletivo, assim as políticas públicas surgem como respostas a esses anseios. De uma forma geral pode-se dizer que as políticas públicas se apresentaram como medidas da sociedade civil e governamental, constituídas por meio de dispositivos legais e buscaram responder aos problemas públicos.

Diante de diferentes problemas sociais, as políticas públicas se dividem em diversas áreas temáticas, sendo a educação uma área relevante. As políticas públicas em educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governamental que colaboram para a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal (CF). Por meio das políticas públicas educacionais é possível garantir o exercício pleno da cidadania, da democracia social, econômica e cultural. Dessa forma, assegura os direitos fundamentais dos cidadãos, bem como proporciona a inclusão social, indispensáveis para a promoção e efetividade da dignidade humana.

No entanto, quando políticas educacionais com critérios universais não conseguem anular as desigualdades e proporcionar a inclusão social, políticas focalizadas devem ser empregadas com o propósito de combater processos excludentes a grupos menos favorecidos (Feres Júnior.; Daflon, 2015). Assim, quando se percebe que determinados grupos se encontram em condições socioeconômicas desprivilegiadas as políticas públicas no âmbito educacional comumente são ações pensadas a fim de promover melhores condições de vidas desses grupos.

No tocante a Educação, a democratização de oportunidades de acesso ao ensino superior ganhou força por meio da adoção de políticas de ações afirmativas, na modalidade de cotas. Essas políticas possibilitam a democratização do acesso para uma parcela de estudantes, antes excluídos do ensino superior, e impulsionam a redução das desigualdades, enfrentadas historicamente sobre as minorias sociais. Desde os primeiros anos da década de 2000, o acesso à educação no ensino superior, principalmente na graduação, apresentou mudanças significativas e sem precedentes ao adotar políticas de ações afirmativas. Essas políticas possibilitaram o acesso de alunos advindos de escolas públicas e de baixa renda, bem como de cidadãos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e autodeclarados pretos e pardos. No entanto, a expansão do acesso sob a perspectiva da democratização enfrenta as estruturas de

perpetuação de hierarquização educacionais.

O Movimento Negro no Brasil, desde a década de 1970, luta pela implementação de políticas de ação afirmativa, por meio da adoção de cotas (Munanga, 2007) e a partir do ano de 2004 havia iniciativas direcionadas à democratização do acesso ao ensino superior em algumas universidades federais e estaduais (Venturini, 2019). No entanto, somente em 2012, as políticas de ações afirmativas no ensino superior federal, para a graduação, foram institucionalizadas no país. Essa política nacional se consolidou, posteriormente, com o reconhecimento da constitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal (STF), das políticas de reservas de vagas com critérios raciais e, em seguida, com a promulgação da Lei n.º 12.711 de 2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas. Esta lei institui a reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Instituto Federais (IF) para alunos advindos de escolas públicas e de baixa renda, bem como pessoas com deficiência e autodeclarados pretos e pardos.

A partir de então, com a democratização do acesso ao ensino superior em nível de graduação, juntamente com ações governamentais de ampliação de vagas oriundas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e da criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), aumentou-se também a demanda entre cotistas para os cursos de pós-graduação. Contudo esses não estão em situação de igualdade de acesso. Segundo Venturini (2019), essa democratização do acesso ao ensino superior para discentes advindos de escolas públicas e de baixa renda, bem como pessoas com deficiência e autodeclarados pretos e pardos, impactou negativamente na concorrência por posições e profissões mais notórias e mais bem remuneradas no mercado de trabalho, de modo que a pós-graduação se tornou diferencial competitivo profissional.

Amorim e Cardoso (2023) afirmam que a pós-graduação no Brasil se caracteriza em um cenário de desigualdades, em seus diferentes aspectos, com prevalência da branquitude, expressa por um pacto não verbalizado da preservação de um grupo nos melhores lugares sociais e negação às questões étnicas, o que impossibilita o acesso para determinados grupos e colabora com os índices de desigualdade e opressão historicamente predominante na sociedade.

Corroborando Amorim e Cardoso (2023), Pereira e Rocha Neto (2019) afirmam que o percentual de discentes negros e pardos em relação ao percentual de discentes brancos na pós-graduação *stricto sensu* se apresenta de forma discrepante, não acompanhando a relação desses grupos na graduação. Artes (2018) afirma que apesar de inúmeras conquistas alcançadas para o acesso do negro ao ensino superior, ainda há um longo caminho para que haja equidade entre

os grupos por raça/cor no acesso as etapas mais prestigiadas de escolarização. A partir disso pode-se inferir que a política de ação afirmação afirmativa na graduação não é suficiente como medida reparatória e promovedora de justiça social, mesmo tendo apresentado resultados positivos.

Albuquerque (2022) afirma que as ações afirmativas além de ordem reparatória são mecanismos do tempo presente, uma vez que inclui sujeitos minoritários, dentro do espaço de alto prestígio social, mas que na realidade são sub-representados, por ser maioria na população, como no caso, das pessoas negras.

Considerando que o acesso a carreira de docência no ensino superior requer obrigatoriamente a conclusão da pós-graduação, um outro dado que justifica a política de ações afirmativas na pós-graduação é relação percentual de docentes negros e brancos. Ferreira *et al*. (2022) apresentam o perfil demográfico dos docentes no ensino superior revelando que o magistério superior é um espaço de privilégio da branquidade com 76,67% professores auto classificados como brancos (agrupamento de brancos e amarelos). Tal perfil demográfico dos docentes pode ser considerado uma expressão do racismo estrutural, a qual reitera a "crença no mito de supremacia branca que transversaliza instituições, profissões e demarca estruturas de poder que responsabiliza os/as negros/as pelos fracassos socioeconômicos herdados historicamente" (Silva; Lima, 2021, p. 332).

Santos (2023) afirma que a representação da população negra entre os professores universitários cresceu desde o ano de 2010, quando os negros (grupo que engloba a população preta e parda) respondiam por 11,5% das vagas de docentes do ensino superior. Em 2017, os negros responderam por 16% do total, em 2021 os negros responderam por 24,1%. Para Santos (2023) esse resultado, ainda que positivo, indica que o Brasil levará décadas para que a proporção racial de servidores do ensino superior se equipare à da população brasileira, onde a maioria dos habitantes é negra. Assim, é preciso integrar na pós-graduação discentes que possam mudar o perfil demográfico dos docentes no ensino superior, para que a reparação histórica para esses grupos seja de fato contemplada.

Além disso, Marrara e Gasiola (2011) defendem a necessidade de promoção da diversidade na pós-graduação, a fim de ingressarem pesquisadores dos mais variados grupos sociais e étnicos, na busca por um ambiente acadêmico plural, uma vez que a diversidade caracteriza o território brasileiro. Esses autores (2011, p. 23) afirma que "a diversidade na pós-graduação colaboraria com uma mais profunda e crítica compreensão da sociedade, em benefício de sua modificação através da concepção científica de novos mecanismos de inclusão social".

Tendo em vista a importância da pós-graduação na ascensão pessoal e profissional, emerge a necessidade da inclusão de ações afirmativas na pós-graduação objetivando a continuidade da promoção da igualdade de oportunidades e ascensão social dos grupos historicamente menos favorecidos, além da promoção da diversidade social. Apesar de, somente em 2023, a obrigatoriedade da implementação de ação afirmativa na pós-graduação ter sido incluída na revisão da Lei das Cotas, por meio da aprovação do Projeto de Lei n.º 5.384 de 2020 (Brasil, 2020), desde 2002 várias universidades e programas de pós-graduação têm discutido essa questão e implantado alguma modalidade de ação afirmativa nesse nível de formação. Porém, mantendo, ainda, a autonomia institucional na definição do formato, da periodicidade e dos critérios da seleção de mestrandos e doutorandos (Venturini, 2019). Destaca-se que em 2016, a Portaria Normativa MEC n.º 13 de 2016 (Brasil, 2016), recomendou a adoção de cotas na pós-graduação.

Tão relevante quanto a democratização de acesso aos programas de pós-graduação é a discussão sobre as políticas de permanência dos discentes nesses programas, de forma a permitir ao aluno o acesso pleno as possibilidades proporcionadas no ambiente acadêmico e também possibilitar a conclusão da pós-graduação, garantindo condição de igualdade social. Almeida (2007, p. 45) afirma que a "permanência no ensino superior deve ser entendida como uma interação entre condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades". Refletir sobre a permanência, trata-se não somente de analisar os fatores internos da instituição como o financeiro, as ações educativas, culturais e de saúde, mas também os fatores externos, como o apoio familiar, o qual contribuem para que os alunos consigam concluir seus cursos.

Para Albuquerque (2022), o acesso sem a manutenção das condições para o sucesso pode restringir a materialização da permanência inclusiva, ou seja, a conquista da conclusão e do sucesso. Esse contexto corresponde a novos desafios para a universidade acerca da permanência dos discentes cotistas, a fim de se evitar situações de trancamento ou abandono do curso.

1.1. Problema de pesquisa

Para essa pesquisa tem-se o entendimento de que o princípio de igualdade que deve orientar o acesso à educação superior não é de uma igualdade formal e sim de igualdade de oportunidades, com o propósito de reduzir o caráter excludente da realidade do país. Assim, parte-se do princípio que a efetividade das ações afirmativas na pós-graduação perpassa pelas políticas de permanência, além das políticas de acesso.

A partir dos meios de implementação da política de ação afirmativa, pretende-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: A normatização das políticas de acesso de ações afirmativas, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais, na pós-graduação *stricto sensu* contribui para a permanência dos alunos beneficiados por essa política?

1.2. Objetivos

A fim de responder tal pergunta de pesquisa tem-se como objetivo geral do estudo identificar políticas de permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais que contribuem para a permanência dos alunos beneficiados no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos, sendo esses:

I. identificar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais que adotaram a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2003;
II. mapear as resoluções internas das IFES do Estado de Minas Gerais que preveem a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*;
III. averiguar as políticas de permanência adotadas das IFES do Estado de Minas Gerais para os alunos beneficiados com a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*;
IV. propor, por meio de um relatório técnico, recomendações para a consolidação da política de permanência nas IFES.

1.3. Justificativa e relevância da pesquisa

É importante que as universidades não sejam consideradas como um lugar apenas de formação, mas também de reprodução dos signos presentes na sociedade (Silva; Santos, 2020). Para ser percebida como local de pluralidade cultural, diversidade e inclusão, deve haver representatividade com cidadãos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, autodeclarados pretos e pardos, entre toda a comunidade acadêmica e em ambos os níveis de formação, graduação e pós-graduação.

Considerando que a política de acesso de ação afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* foi normatizada nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, torna-se explícita a importância de estudos sobres as condições de permanência de alunos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, autodeclarados pretos e pardos e de baixa renda nos

programas de pós-graduação *stricto sensu* (Venturini, 2019).

As ações de acesso e permanência precisam ser indissociáveis, na construção de políticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, para que de fato essas ações promovam justiça com equidade, garantindo o mínimo de recursos e proteção aos grupos desfavorecido. Segundo Venturini (2019) a instituição de políticas de permanência é essencial para garantir efetividade de políticas voltadas à expansão do acesso de grupos socialmente vulneráveis.

A presente pesquisa visa apresentar uma contribuição teórica sobre políticas de permanência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ao procurar identificar e analisar como as ações de permanências são instituídas pelos tomadores de decisão nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais. Analisando um mesmo objeto de pesquisa, ações de permanência para cotistas na pós-graduação *stricto sensu*, Venturini (2019) recorreu a literatura acadêmica (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013; Feres Júnior, 2005; Feres Júnior; Campos, 2013; Gomes, 2001) e concluiu que existe uma lacuna teórica, pois há poucos estudos voltados a questão da permanência. Essa autora elencou as pesquisas mais comuns, presentes na literatura, sendo essas: análise do debate jurídico e filosófico a respeito dos fundamentos que embasam esse tipo de política; análise da compatibilidade das ações afirmativas com os princípios constitucionais; debates públicos em torno da temática na grande mídia e características gerais das políticas públicas.

Amorim e Cardoso (2023) identificaram na literatura as principais características da produção acadêmica sobre ações afirmativas na pós-graduação brasileira. Esses autores também concluíram que existe uma lacuna teórica relacionada ao objeto de pesquisa desse trabalho, pois, concluem, entre outros apontamentos, que é necessário estudos sobre as condições de permanência dos alunos cotistas na pós-graduação.

Ao identificar as ações de permanência voltadas para cotistas da pós-graduação *stricto sensu* em 11 Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, esse trabalho contribui com os alunos beneficiários dessa política no sentido de divulgação dessas medidas, partindo-se da premissa de que há alunos cotistas que, por motivos diversos, desconhecem seus direitos. Para os implementadores e atores do processo de execução das políticas de permanência esse projeto contribuirá para o compartilhamento de experiências entre as IFES analisadas.

1.4. Estrutura da pesquisa

Quanto a estruturação do presente trabalho, inicia-se com a introdução, apresentando uma breve

contextualização sobre o tema, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a justificativa e essa estrutura da pesquisa. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico composto por políticas públicas educacionais, com ênfase na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e por ações afirmativas, com seus respectivos desdobramentos no ensino superior brasileiro, além de apresentar sobre as políticas de permanência na pós-graduação, a evasão estudantil no ensino superior e estudos antecedentes sobre o tema. O terceiro capítulo apresenta a metodologia empregada nessa pesquisa, dividida entre classificação da pesquisa, amostragem, técnica de coleta e de análise dos dados. O quarto capítulo apresenta os resultados e discussões e por fim, o último apresenta as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico do trabalho foi dividido em cinco etapas. Na primeira etapa será abordado a política pública educacional, com ênfase na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Na segunda etapa será abordado a ação afirmativa com experiências internacionais e o caso brasileiro, com destaque para as ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Por fim, na terceira etapa será apresentado as políticas de permanência no ensino superior, seguida da quarta etapa que abordará a questão da evasão estudantil e por fim, a quinta etapa que apresentará os estudos antecedentes sobre o tema.

2.1. Políticas públicas educacionais

O conceito de políticas públicas está relacionado às formas de enfrentamento dos problemas públicos. Trata-se de um fluxo de decisões públicas que busca manter o equilíbrio social ou introduzir desequilíbrios destinados a modificar a realidade, por meio de dispositivos legais, implementados ou não, pelo poder público (Neto, 2020). Secchi (2013); Souza (2006) e Agum, Menezes e Riscado (2015), baseados na Tipologia de Lowi, afirmam que as políticas públicas podem se apresentar como ser regulatória, distributiva, redistributiva e consultiva. As políticas públicas regulatórias se caracterizam por padronizar comportamentos, produtos ou serviços de atores públicos e privados e as políticas públicas distributivas geram benefícios específicos para determinados grupos e os custos são distribuídos por toda a sociedade (Secchi, 2013). Já as políticas públicas redistributivas garantem benefícios para grupos específicos e os custos são concentrados sobre outros grupos (Secchi, 2013). De acordo com Frey (2022) esse tipo de política tende a ser polarizado e conflituoso e tem como exemplo as ações afirmativas no ensino superior. Por fim, têm-se as políticas públicas constitutivas ou, conforme citado por Frey (2022), políticas estruturadoras. Secchi (2013, p. 26) apresenta o conceito de que essas "são as políticas que definem as competências, jurisdições, regras da disputa política e da elaboração de políticas públicas". Sendo assim, as políticas públicas possuem a finalidade de responder a um problema público nas diferentes áreas sociais com saúde, educação, assistência social, habitação, economia, meio ambiente etc. (Secchi, 2020).

Nessa pesquisa considera a abordagem de políticas públicas educacionais como a articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva, de melhor qualidade, bem como promoção do resgate da construção da cidadania e da equidade social (Neto, 2020; Secchi, 2020).

Vieira (2007) apresenta uma diferenciação interessante sobre os conceitos de "Política

Educacional" e "política educacional" e corrobora a abordagem desse trabalho. Esse autor esclarece que a Política Educacional é a Ciência política em sua aplicação concreta na educação, é a reflexão teórica sobre as políticas educacionais. Já as políticas educacionais são múltiplas e diversas e objetivam resolver problemas educacionais. Então, ao se referir à política educacional, trata-se de ideias e de ações governamentais, expressando a multiplicidade e a diversidade de específicas intervenções em momento histórico distinto, podendo ainda se desdobrar em outras políticas.

Por essa abordagem, entende-se que as políticas públicas educacionais são materializadas por meio de programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que colaboram para a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal (Smarjassi; Arzani, 2021). Sendo assim, Nanni e Filho (2016) descrevem que as

> políticas públicas educacionais dizem respeito às ações ou inações do Estado, ou seja, prioridades de ação que venham a incidir no ambiente onde ocorre a educação formal com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem, através de ações como: planos educacionais, programas de formação docente, construção de prédios adequados, contratação de profissionais qualificados, programas de gestão escolar, planos de valorização do magistério, entre outras (Nanni e Filho, 2016, p. 127).

As políticas educacionais enquanto ação do Governo foram tardias no Brasil se comparada com outros países. Tal afirmação é corroborada por Bertuol (2020) ao afirmar que, ainda no século XIX, a Europa já havia completado o processo de matrículas de todas as suas crianças e em meados desse século, Argentina e Uruguai iniciaram esse processo, ao passo que no Brasil não possuía nenhuma escola pública.

Araújo (2011, p. 284) também contribui com esse entendimento ao enfatizar que

> "enquanto a Europa constituía, no final do século XIX, o seu sistema nacional de educação, o Brasil mitigava essa possibilidade com uma organização de Estado liberal que servia apenas para atender aos interesses políticos e econômicos das elites regionais".

A educação como um direito social declarado no Brasil decorre da Constituição de 1934, na qual a "gratuidade e obrigatoriedade da escola primária se tornam, então, princípios da educação nacional" (Bertuol, 2020, p. 26). Essa autora (2020) complementa ainda que tais princípios colocam a família como mediadoras dessa obrigação do Estado. Com a Constituição de 1934 houve a exigência de fixar diretrizes nacionais de educação e elaboração de um plano nacional de educação (Araújo, 2011).

Antecedente a Constituição de 1934, aconteceram alguns movimentos no sentido de construir um Sistema Nacional de Educação. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em

1931, as Reformas de Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Araújo, 2011). Vale destacar sobre as reformas de Francisco Campos, pois representaram um dos primeiros marcos de regulação legislativa da educação superior brasileira. Na gestão de Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, foram promulgados três decretos-lei, quais sejam: Decreto-lei n.º 19.850 de 1931 (Brasil, 1931c) o qual criava o Conselho Nacional de Educação (CNE); Decreto-lei n.º 19.851 de 1931 (Brasil, 1931b), denominado Estatuto das Universidades brasileiras e o Decreto-lei n.º 19.852 de 1931 (Brasil, 1931a), o qual tratava da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) (Fávero, 2006; Rothen, 2012). O Estatuto das Universidade Brasileiras permite a elaboração da primeira organização didática que possibilita a relação de orientação acadêmica entre alunos e professores, com vistas a conclusão de um curso de pós-graduação (Nobre; Freitas, 2017).

A Constituição de 1937 ampliou a competência da União para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, fortalecendo a centralização dos sistemas educacionais e as competências para legislar sobre a matéria (Vieira, 2007). Bertuol (2020) complementa que a dimensão pública da educação se limitou às funções de regulamentação e fiscalização, sendo eliminada a vinculação constitucional de recursos para a educação.

De acordo com a Constituição de 1937 a obrigatoriedade do poder público para com a educação era somente para aqueles que não tinham condições de se manterem em escolas particulares (Filho, 2005). Essa observação é complementada por Vieira (2007, p. 298) ao afirmar que o "ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é compreendido como o 'primeiro dever do Estado' em matéria de educação". Por isso, Pereira (2008) afirma que a Constituição de 1937 permitiu uma educação dividida, por meio de escolas pré-vocacional e profissional para os mais pobres, por meio do ensino público, e outra escola propedêutica para os mais afortunados, por meio do ensino particular. Esse fato fomentou uma elite intelectual dominadora e uma classe trabalhadora dominada.

A Constituição de 1964 buscou assegurar a todos o direito à educação, sendo responsabilidade da família e do Estado, garantindo a gratuidade do ensino primário e em língua nacional nas escolas públicas, além do ensino gratuito superior para os que comprovassem baixa renda. Esse texto retomou o vínculo de recursos públicos à educação, sendo que a União deveria aplicar o mínimo de 10% (dez por cento), e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios o mínimo de 20% (vinte por cento) da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (Bertuol, 2020; Souza; Souza, 2021).

Vieira (2007) assegura que o texto de 1964 estabeleceu a competência da União para legislar

sobre as diretrizes e bases da educação nacional, diferentemente das anteriores que previram traçar ou fixar as diretrizes. Em 1961, já havia sido aprovada a Lei n.º 4.024 de 1961 (Brasil, 1961), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com uma estrutura que priorizava a descentralização da oferta do ensino (Bertuol, 2020).

A Constituição de 1967 é concebida sob a proteção da ditadura, ainda em seu momento inicial e as questões educacionais não sofreram grandes rupturas quanto as questões previstas nas Constituições anteriores (Vieira, 2007). Bertuol (2020) considera que a Constituição de 1967 manteve princípios gerais da educação como a liberdade de ensino, a igualdade de oportunidades e o acesso de todos. As modificações foram quanto a gratuidade do ensino estendida ao ensino secundário, a gratuidade do ensino superior passaria a ser condicionada ao mérito além da insuficiência de recursos.

A Constituição de 1967 desvinculou os recursos orçamentários para a educação. No entanto, em 1983, por meio de emenda constitucional, restabeleceu-se essa vinculação (Bertuol, 2020). A partir de então, de acordo com Vieira (2007, p. 303) a "União é responsável pela aplicação de nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino".

Vieira (2007) afirma, ainda, que as principais reformas no campo da educação ocorreram após a promulgação da carta de 1967, tal fato é importante se destacar no presente trabalho. Em 1968, foi aprovada a Lei n.º 5.540 de 1968 (Brasil, 1968), denominada como a reforma do ensino superior, a qual fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Tal reforma também objetivou encontrar soluções para as crescentes demandas pelo ensino superior para formar sujeitos que atendessem ao desenvolvimento econômico permitido pelo milagre brasileiro.

Essas constituições brasileiras anteriores estabeleceram deveres do Estado para com a educação, mas nenhuma se dedicou tanto quanto a Constituição de 1988. A partir de então, a educação é concebida como direito social fundamental, público e subjetivo, sendo responsabilidade do Estado e da família (Smarjassi; Arzani, 2021). Bentes e Souza (2022) complementam que a educação se elevou a uma norma de aplicação imediata e se tornou clausula pétrea, além de determinar a vinculação de receitas e um regime de coparticipação sob a responsabilidade de todos os entes federados. Sobre a vinculação de receitas, Vieira (2007) esclarece que a educação recebeu tratamento prioritário, sendo estabelecido que a União aplicaria "anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios

vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino" (Vieira, 2007, p. 305).

A Carta de 1988 manteve a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e estabeleceu a universalização progressiva do ensino, com direcionamento para a formação da cidadania e para o mundo do trabalho (Bentes; Souza, 2022; Vieira, 2007). Como afirma Vieira (2007), essa é a primeira constituição que aborda sobre a autonomia universitária, ao estabelecer que as universidades possuem autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial. Ademais, as Universidade deverão obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Como afirmado por Smarjassi e Arzani (2021), a garantia dos direitos educacionais na legislação nem sempre se materializam em oportunidades de acesso a uma educação pública e de qualidade, principalmente, para aqueles que pertencem às classes menos favorecidas. Por isso, as ações afirmativas são tão importantes, pois viabilizam o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos de uma educação pública e de qualidade bem como garantem a efetividade da legislação.

2.1.1. A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

O surgimento da pós-graduação no país é decorrente da superação de um longo processo de predomínio de um padrão de organização do ensino superior, historicamente marcado por escolas isoladas voltadas para a formação de profissionais liberais e indiferentes às atividades de pesquisa (Martins, 2018). Diante disso, destaca-se algumas iniciativas que antecedem a década de 1960, considerada o marco da regulamentação da pós-graduação *stricto sensu*.

Com o Decreto n.º 19.851 de 1931 (Brasil, 1931) registra-se as primeiras iniciativas da pós-graduação brasileira quando, Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, propôs a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus (Santos, 2003). Por meio desse Decreto, foi elaborada uma reforma que apresentou os princípios fundamentais de autonomia universitária, ensino em universidades, método de ensino baseado em atividades práticas e institucionalizou os cursos de aperfeiçoamento e de especialização como forma de aprofundamento de conhecimentos profissionais e científicos (Cury, 2005).

Balbachevsky (2005) explica que na década de 1930 as universidades atraíram um considerável número de professores estrangeiros, os quais implementaram o primeiro modelo institucional

para os estudos na pós-graduação. Esse modelo se baseava na relação de tutoria entre um professor catedrático e um pequeno grupo de alunos. Como esses grupos eram pequenos, seletos, encontrados em poucas universidades e os títulos tinham pouca valia fora das universidades, esse modelo pouco impactou. Contudo, a persistência desses pequenos grupos contribuiu para a institucionalização da pós-graduação nos anos seguintes.

O Estatuto da Universidade do Brasil foi aprovado, por meio do Decreto n.º 21.321 de 1946 (Brasil, 1946) e reconheceu a existência dos cursos de pós-graduação voltados à especialização profissional (Cury, 2005; Sucupira, 1980). Esse foi o primeiro momento no qual o termo pós-graduação foi utilizado formalmente em um documento oficial (Santos, 2003; Sucupira, 1980; Venturini, 2019). Esse estatuto diferenciava os cursos universitários em cursos de: formação, aperfeiçoamento, especialização, extensão, pós-graduação e de doutorado (Sucupira, 1980). Venturini (2019) complementa que o Estatuto estabelecia, ainda, que os cursos de doutorado deveriam ser criados e definidos pelos regimentos das escolas e faculdades a que pertencessem.

Em uma perspectiva histórica, quanto ao incentivo a pós-graduação no Brasil é válido destacar que no ano de 1951 foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Morosini, 2009). De acordo com Venturini (2019, p. 53) esses "órgãos foram criados para consolidar o processo de institucionalização da pesquisa no país".

A criação do CNPq convergiu aos interesses do Governo militar e da comunidade científica nacional, objetivando inicialmente atender as atividades na área de energia nuclear e promover a capacitação científica e tecnológica nacional (Martins, 2018). Ou seja, objetivou fomentar as atividades de pesquisa, científica e tecnológica, auxiliando nas condições de trabalho científico por meio da organização da carreira do pesquisador (Moritz *et al*., 2013; Ortega; Brandão, 2020).

A criação da CAPES "destinava-se à formação de pessoal de alto nível, em todas as áreas do conhecimento" (Ortega; Brandão, 2020, p. 258). Moritz *et al*. (2013) corroboram ao afirmar que a CAPES foi criada como campanha, para coordenar uma política de pós-graduação com o objetivo de melhorias no nível dos professores universitários e, ainda, para inibir a diminuição dos padrões, diante da expansão do ensino superior.

Moritz *et al*. (2013) explica que a pós-graduação no Brasil começou a se desenvolver de fato, na década de 1960, quando o Governo adotou medidas, baseadas no modelo norte-americano para institucionalizá-la, reconhecendo-a como um novo nível de educação. Foi nessa década de

1960 que a pós-graduação obteve uma demarcação legal enquanto sistema de âmbito nacional (Venturini, 2019).

Em 1961, a Lei n.º 4.024 de 1961 (Brasil, 1961), conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixou as diretrizes e bases da educação nacional e considerou os cursos de pós-graduação como uma categoria especial. "A lei teve o mérito de considerá-la como categoria própria, distinta da especialização e do aperfeiçoamento, ensejando assim uma interpretação que tornou possível o conceito oficial de pós-graduação atualmente em vigor" (Sucupira, 1980, p. 14).

Os primeiros cursos de mestrado e doutorado surgiram nos primeiros anos da década de 1960. Até 1965, já havia dezenas de cursos e esse ano constituiu o marco decisivo para a pós-graduação brasileira *stricto sensu*, com a aprovação, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), do Parecer CFE n.º 977 de 1965 (Brasil, 1965), que define a pós-graduação *stricto sensu* e estabelece as normas gerais de sua organização e funcionamento (Sucupira, 1980).

> O parecer, com base em argumentos doutrinários e na exegese do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, formulou uma distinção fundamental entre pós-graduação lato sensu e *stricto sensu*. A primeira designa todo e qualquer curso que pressupõe a graduação, tais como a especialização e o aperfeiçoamento; a segunda constitui o sistema regular de cursos que se superpõe à graduação, com objetivos mais amplos de formação científica, cultural ou profissional, de alto nível, parte integrante e permanente do complexo universitário, indispensável à realização dos mais altos fins da universidade e conduzindo aos graus acadêmicos de mestre ou doutor (Sucupira, 1980, p. 15).

O relator do parecer foi Newton Sucupira e esse ficou conhecido como Parecer Sucupira (Venturini, 2019). O Parecer Sucupira estabeleceu a organização institucional da pós-graduação brasileira, distinguindo-a em dois níveis de formação, quais sejam: mestrado e doutorado. Esse Parecer estabelecia que a instituição deveria ter o mestrado como pré-requisito para ofertar o doutorado (Balbachevsky, 2005). Bomeny (2001) explica que o Parecer Sucupira foi uma diretriz administrativa, orientando a organização e o funcionamento dos cursos, bem como atribuindo-os às universidades e não às instituições isoladas. Em 1965 conceituou-se e caracterizou-se a pós-graduação, criando as expressões sensu lato e sensu stricto para distinguir a natureza dos cursos de especialização e de mestrado e doutorado, respectivamente.

De acordo com Sucupira (1980, p. 16), houve uma preocupação em não estabelecer padrões rígidos que fossem convergentes a flexibilidade necessária na pós-graduação, diante disso, firmaram-se os seguintes princípios gerais de organização e funcionamento:

> a) estruturação da pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito

> indispensável à inscrição no curso de doutorado, admitindo-se que a instituição possa desenvolver programas de doutorado sem o mestrado como etapa preliminar;
>
> b) fixação da duração mínima em termos de ano corrido, de modo a garantir maior flexibilidade na organização dos estudos, sem determinação de cargas horárias. O mínimo de um ano para o mestrado e de dois para o doutorado;
>
> c) organização curricular compreendendo uma área de concentração e domínios conexos, sem indicação de conteúdos e deixando inteiramente a critério das instituições a escolha das matérias obrigatórias e eletivas;
>
> d) exigência de dissertação, ou trabalho equivalente, a critério do departamento, para a obtenção do grau de mestre, e para o doutorado uma tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema;
>
> e) regime de estudo com grande ênfase na participação ativa do aluno, ao qual deverá ser atribuída ampla liberdade de iniciativa sob a assistência e orientação de um docente.

Bomeny (2001) complementa que para além da padronização dos procedimentos normativos da pós-graduação houve esclarecimentos sobre o significado das áreas de concentração, orientação a respeito da flexibilidade para escolha, pelos alunos, dos programas mais afins aos seus próprios interesses acadêmicos. Além disso, também houve a definição dos critérios de ingresso, das condições de matrícula, recomendações de regime de tempo integral e, por fim, a prescrição de que os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação, para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais.

A regulamentação da pós-graduação ocorreu posteriormente com a Reforma Universitária de 1968 (Lei n.º 5.539 de 1968) (Moritz *et al*., 2013). Nobre e Freitas (2017, p. 28-29) fundamentam sobre o impacto da Reforma Universitária de 1968 ao afirmarem que essa "também estruturou e institucionalizou tanto a pós-graduação, como a pesquisa acadêmica".

Tal Reforma reafirma algumas questões do Parecer CFE n.º 977 de 1965 (Brasil, 1965), assinalando que pós-graduação *stricto sensu* constitui o nível no qual se desenvolve a pesquisa científica e que ocorre a formação dos quadros do magistério. Nesse sentido, foram incluídos na categoria de lato sensu as modalidades de especialização e aperfeiçoamento, bem como se fortaleceu a atuação do Conselho Federal de Educação como regulamentador e supervisor dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Martins, 2018).

A referida Reforma estabeleceu um elo fundamental entre carreira docente e posse de títulos de mestre e doutor, apontando a emergência de uma política nacional de pós-graduação conduzida por agências de fomento do Governo Federal e voltada para o aperfeiçoamento da carreira de docentes. Segundo Martins (2018, p. 19)

> a Lei 5.540/68 deu um impulso ao crescimento futuro da pós-graduação na medida em que estabelecia, no seu artigo número 31, que a titulação acadêmica seria considerada como um dos critérios principais para ingresso e promoção na carreira docente. Em outro artigo, o de número 36, estipulava também que os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deveriam ser estabelecidos pelas universidades dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida pela CAPES e pelo CNPq.

Moritz *et al*. (2013) destacam uma mudança significativa oriunda da Reforma Universitária de 1968 ao afirmarem que a CAPES se tornou uma agência de fomento e avaliação da pós-graduação em geral. Essa instituição passou a desenvolver um sistema de avaliação e qualificação dos cursos criados, com a colaboração e participação da comunidade científica. De acordo com Nobre e Freitas (2017), em julho de 1974, a estrutura da CAPES foi alterada passando a ser um órgão central superior, com autonomia administrativa e financeira. Com essa nova estrutura, tal instituição incentivou a política nacional de pós-graduação, a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, bem como ficou responsável pela análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-graduação. Em 1981, a CAPES foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração dos Planos Nacionais de Pós-graduação *stricto sensu* e como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior.

Além do Parecer Sucupira e da Reforma Universitária de 1968, as quais foram cruciais na definição conceitual e ordenamento legal da pós-graduação, os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) também contribuíram para a construção do sistema, sua consolidação e institucionalização. Por meio dos PNPG's elaboraram diagnósticos sobre a situação da pós-graduação e formularam as metas e ações a serem cumpridas (Martins, 2018).

Conforme da Silva e Brandão (2020, p. 42) os planos são importantes pois "evidenciam dados relacionados à situação da pós-graduação em diferentes momentos históricos, bem como, as pretensões e projeções almejadas, pontuando as diretrizes pertinentes para tal".

Entre os anos de 1974 e 1989, foram criados três Planos Nacionais de Pós-graduação visando aprimorar o sistema (I PNPG (1975-1979), II PNPG (1982-1985) e III PNPG (1986-1989). Nos anos de 1990 a 2004, não houve planejamentos nacionais que norteassem oficialmente o desenvolvimento do setor. A partir de 2005 foi elaborado o plano relativo ao IV PNPG (2005-2010) e, posteriormente, o V PNPG (2011-2020) (Martins, 2018; Ortega; Brandão, 2020). Desde junho de 2022 está em fase de elaboração do VI PNPG (2021- 2030), (Gutierrez, 2023).

Quanto à questão da qualidade na pós-graduação, Balbachevsky (2005) afirma que, no início dos anos 1970, houve um expressivo aumento na qualidade, por meio de grandes investimentos nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico. Desde 1964, primeiros anos da ditadura militar, o Governo considerava que desenvolvimento econômico deveria estar articulado com o desenvolvimento científico. De acordo com Cury (2005, p. 31) "foi no regime militar que a pós-graduação se desenvolveu como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia".

O Quadro 1 apresenta uma síntese do processo da implementação da política pública educacional e da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil.

Quadro 1 - Implementação da política pública educacional e da pós-graduação no Brasil

Políticas Públicas Educacionais		Pós-Graduação *Stricto sensu* no Brasil	
Definição	Decisões tomadas por sociedade e governo para resolver problemas públicos e promover a educação de qualidade e inclusiva (Neto, 2020; Secchi, 2020).	Contexto Inicial	Início na década de 1930 com as reformas de Francisco Campos (Decreto 19.851/1931), que propunham cursos de especialização e aperfeiçoamento. Estrutura baseada em tutoria com professores catedráticos (Balbachevsky, 2005).
Diferenciação de Termos	Política Educacional (ciência política aplicada à educação) e políticas educacionais (ações específicas para problemas educacionais) (Vieira, 2007).	Avanços Jurídicos	- Estatuto da Universidade do Brasil (1946): Formaliza o termo "pós-graduação". - Criação do CNPq e CAPES (1951): Incentivo à pesquisa e capacitação de alto nível. - Lei 4.024/1961 (LDB): Reconhece a pós-graduação como categoria especial. - Parecer CFE 977/1965: Estruturação da pós-graduação *stricto sensu* (níveis de mestrado e doutorado), conceitos de lato sensu e *stricto sensu*.
Histórico Constitucional	- Constituição de 1934: Educação como direito social; obrigatoriedade do ensino primário; Plano Nacional de Educação. - Constituição de 1937: Centralização, divisão entre escolas vocacionais (pobres) e propedêuticas (ricos). - Constituição de 1967: Manutenção de princípios anteriores; desvinculação e posterior revinculação de recursos (1983). - Constituição de 1988: Educação como direito social fundamental; vinculação de receitas; autonomia universitária e universalização progressiva do ensino.	Características do Parecer Sucupira	- Distinção entre pós-graduação *stricto sensu* e lato sensu. - Atribuição da pós-graduação *stricto sensu* restrita as universidades. - Estruturação em mestrado e doutorado. - Flexibilidade na duração mínima: 1 ano (mestrado) e 2 anos (doutorado). - Currículo com áreas de concentração e liberdade institucional para escolha de matérias. - Exigência de dissertação (mestrado) ou tese (doutorado). - Regime participativo com orientação docente.
Desafios e Ações Afirmativas	Direitos nem sempre garantem oportunidades iguais, sendo necessária a implementação de ações afirmativas para inclusão e permanência de grupos historicamente excluídos (Smarjassi e Arzani, 2021).	Impactos e Diretrizes	Planos Nacionais de pós-graduação: Consolidação da pós-graduação como sistema nacional, alinhada às demandas econômicas e científicas (Venturini, 2019; Bomeny, 2001).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 1 apresentou a definição de política educacional e a respectiva diferenciação do termo Política Educacional, o papel das Constituições brasileiras no processo de formação e

consolidação da política educacional. Quanto a pós-graduação *stricto sensu* o Quadro 1 apresentou o contexto de sua formação com grande influência europeia, o seu desenvolvimento e consolidação com destaque para o Parecer Sucupira e os impactos e diretrizes na sua consolidação.

2.1.1.1. Avaliação da Pós-graduação *stricto sensu*

No intuito de compreender as especificidades da pós-graduação, as quais diferem dos cursos de graduação, é essencial destacar sobre o processo de avaliação dos programas.

A CAPES passou a ser responsável pelas atividades de fomento, acompanhamento, coordenação, avaliação e proposição de políticas relativas ao ensino superior, juntamente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1981, após a extinção do Conselho Nacional de Pós-graduação (Santos Júnior; Gabriel Neto, 2020). A partir desta data, desenvolveu-se um sistema de avaliação que "resultou na aferição rigorosa da qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e se tornou um estímulo para que os programas aumentassem cada vez mais seus padrões de qualidade e desempenho" (Venturini, 2019, p. 57). Nesse sentido, a avaliação de cada programa objetiva destacar os aspectos positivos e negativos relacionados ao seu desempenho e propor desafios e metas para os próximos anos.

De acordo com Moritz *et al*. (2013), o sistema de avaliação visa obter os Indicadores de Produtividade da Pós-Graduação no Brasil, por meio da coleta de dados dos cursos de pós-graduação, na qual os coordenadores informam dados de seus programas, como a proposta do programa, corpo docente, atividade de pesquisa, atividade de formação, corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual.

Para Balbachevsky (2005), o processo de avaliação da CAPES é visto como a mais importante referência de qualidade para os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Essa avaliação criou um elo entre desempenho e sucesso, pois, quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores são as chances de alcançar apoio, tanto em bolsas de estudo como em recursos para pesquisa e infraestrutura. Nobre e Freitas (2017, p. 33) concordam que "os estudos e indicadores produzidos pela avaliação podem induzir políticas governamentais de apoio e crescimento da pós-graduação e estabelecer uma agenda para diminuir desigualdades entre regiões do Brasil ou no âmbito das áreas do conhecimento".

O atual sistema de avaliação é dividido em dois processos diferentes, um se refere à entrada, e outro, à permanência dos cursos de mestrado profissional, acadêmico e doutorado. O processo

de avaliação se dá na submissão da proposta de um novo curso e se verifica o padrão de qualidade requerido desse nível de formação (Venturini, 2019). Na avaliação de permanência, com periodicidade quadrienal, é avaliado o desempenho de todos os programas e cursos integrantes do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) (Nobre; Freitas, 2017; Santos Júnior; Gabriel Neto, 2020). No entanto, os dois processos são conduzidos baseados nos mesmos princípios de reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares, critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo e, transparência firmada na ampla divulgação das decisões, ações e resultados (Nobre; Freitas, 2017).

Anteriormente ao ano de 1997, a classificação dos programas era realizada por meio de escala alfabética, de A a E. Após o ano de 1997, com a formulação do IV Plano Nacional de Pós-graduação, ocorreu a mudança da classificação e a escala numérica, de 1 a 7 (Rolim; Ramos, 2020). De acordo Venturini (2019, p. 58) "em 1998 a CAPES reformulou seu sistema de avaliação adotando, além do sistema numérico, parâmetros internacionais de qualidade, o que tornou possível a identificação de programas que possuem padrão de excelência internacional".

Nobre e Freitas (2017) explicam que os processos avaliativos são operacionalizados pelas coordenações de cada área de conhecimento, sendo 49 áreas em 2017, e estas são responsáveis por coordenar, planejar e executar as atividades das respectivas áreas junto à CAPES. Essas coordenações são compostas por acadêmicos com reconhecida experiência em ensino e orientação de pós-graduação *stricto sensu*, pesquisa e inovação, bem como são escolhidos com base em listas tríplices elaboradas pelo Conselho Superior. Identificada por Rolim e Ramos (2020) como avaliação por pares nas coordenações, esses autores alegam que essa organização visa assegurar a sua qualidade e confiabilidade.

Nesse processo de avaliação, cada área de conhecimento estabelece uma ficha de avaliação que padroniza os quesitos a serem avaliados (Santos Júnior; Gabriel Neto, 2020). Os programas são avaliados com base nos seguintes quesitos: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, produção intelectual, inserção social e inserção internacional (Nobre; Freitas, 2017; Rolim; Ramos, 2020).

Segundo Rolim e Ramos (2020), a CAPES acompanha os programas de pós-graduação *stricto sensu* por meio de dados referentes a planejamento; gestão; infraestrutura física; formação e atividades de docentes; matrícula e titulação de alunos; disciplinas oferecidas; projetos de pesquisa desenvolvidos; produção bibliográfica em termos de artigos científicos, livros, dissertações e teses defendidas, produção técnica e tecnológica etc. Esses dados são lançados

anualmente, na plataforma on-line conhecida como Plataforma Sucupira. De acordo com Nobre e Freitas (2017), o nome da plataforma é uma homenagem a Newton Sucupira e tornou-se fonte de dados, a partir de 2014, quando a avaliação se tornou quadrienal e não mais trienal como até 2013.

Então, a cada quadriênio os programas são criteriosamente avaliados, de acordo com os seis quesitos citados acima e os resultados são atribuídas ao mestrado e doutorado, expressos em notas, numa escala de 1 a 7 (Nobre; Freitas, 2017; Rolim; Ramos, 2020, Venturini, 2019). As notas representam o seguinte: (a) notas 1 e 2, são consideradas insuficientes e provocam o cancelamento das autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado por ele oferecidos, (b) nota 3, indica desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade, sendo a nota mínima para que um curso de mestrado comece ou continue a operar, (c) nota 4, representa um bom desempenho, sendo a nota mínima para que um programa com doutorado comece ou continue a operar (d) nota 5, é a nota máxima que pode ser recebida pelos programas que oferecem apenas cursos de mestrado; (e) notas 6 e 7 são atribuídas a programas com alto padrão de excelência internacional e com desempenho claramente destacado dos demais (Rolim; Ramos, 2020; Venturini, 2019).

Segundo Venturini (2019), a avaliação quadrienal, além de classificatória, uma vez que estabelece diferentes níveis de qualidade em cada área de avaliação, é também comparativa, pois os programas de uma mesma área são avaliados pela mesma comissão.

Por fim, buscando um processo avaliativo inovador, com o objetivo de aproximar a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* aos padrões avaliativos internacionais, a CAPES vem reformulando os seus critérios avaliativos para o quadriênio 2021 – 2024. Para tanto, se baseará em indicadores e plataformas de classificação e avaliação, como o *U-Multirank* e, ainda, os indicadores bibliométricos, tais como o sistema de categorização de periódicos: da *Clarivate Analytics* e da *Web of Science* (WoS). Estes indicadores bibliométricos comparam o desempenho das instituições a partir de uma abordagem multidimensional (Santos Júnior; Gabriel Neto, 2020).

2.2. Ações afirmativas

2.2.1. Conceituação e visão geral de ações afirmativas

Ação afirmativa é uma terminologia usada para definição das iniciativas públicas ou privadas que têm como objetivo alterar realidades sociais estruturalmente marcadas por desigualdades. Essa nova modalidade política surgiu em momentos nos quais a demanda por igualdade,

politicamente organizada, superou a capacidade da legislação universal em promovê-la (Feres Júnior *et al*., 2018).

De acordo com Santos (2018) o termo "ação afirmativa" originou-se nos Estados Unidos, em 1965, na *Executive Order* n.º 11.246 de 1965. Essa ordem presidencial, que estabeleceu uma política de não discriminação em nível nacional, com foco no emprego público e nas contratações de empresas a serviço do Governo, no Governo do então Presidente Lyndon B. Johnson.

As ações afirmativas são direcionadas para o aumento dos níveis socioeconômicos dos grupos beneficiados, por intermédio da discriminação positiva nos empregos, no ingresso nas universidades, na representação política e em outros benefícios articulados para vencer os históricos padrões de atraso e discriminação (Sowell, 2017).

A expressão Discriminação Positiva é também uma denominação de ação afirmativa, no entanto, é importante destacar que a palavra discriminação "é tomada no sentido puramente cognitivo, de separação, distinção, e não está associada a um julgamento negativo, como muitas vezes acontece na linguagem comum", segundo Feres Júnior *et al.* (2018, p.18).

Feres Júnior *et al*. (2018) apresentam uma conceituação ampla de ação afirmativa ao afirmarem que

> é todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (Feres Júnior *et al*., 2018, p. 13).

Gomes (2001, p. 5), expõe a seguinte definição para ações afirmativas

> constituem-se em políticas públicas (também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados ou até por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizadas na sociedade. [...] têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos setores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade, nas diversas esferas do convívio humano (Gomes, 2001, p. 5).

Contribuindo para esse debate, Piovesan (2005, p. 49) caracteriza as ações afirmativas como instrumento de inclusão social e afirma que são "medidas especiais e temporárias que, buscando

remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas-raciais e as mulheres, entre outros grupos".

Diante dessas definições, é possível destacar aspectos centrais do conceito de ações afirmativas, como quem são os atores implementadores, qual é o escopo dessas políticas, bem como apresentar o seu caráter múltiplo e explicar os fundamentos de sua relevância. Destaca-se que ações afirmativas são consideradas medidas políticas, públicas ou privadas, por um período provisório, as quais objetivam desenvolver condições para a mudança de situações históricas de desigualdades (Moehlecke, 2002). Com isso, pretende-se reforçar o combate à discriminação racial, étnica, de gênero e de nacionalidade, pois, "atua em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos" (Daflon *et al*., 2013, p. 306).

As ações afirmativas são relevantes, pois buscam a igualdade e a oportunidade como um resultado, sendo a base para a promoção do bem-estar social, dos direitos civis, políticos e culturais de grupos discriminados e socialmente marginalizados (Feres Júnior, 2018). Rodrigues (2018) esclarece que, com a falta de intervenções concretas, por meio de medidas protetivas, reparatórias, compensatórias e de reconhecimento é impossível garantir a igualdade material e substantiva, a qual proporciona o acesso e as oportunidades aos grupos tradicionalmente excluídos da agenda governamental e das políticas sociais. Para Piovesan (2005, p. 49), é por meio das ações afirmativas que 'transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva".

Então, as ações afirmativas firmaram-se como resposta às solicitações dos movimentos sociais, de grupos historicamente excluídos e discriminados, os quais reivindicaram melhoria na qualidade de vida e das condições de mobilidade social, na tentativa de romper com mecanismos de exclusão gerados por políticas públicas universais (Feres Júnior; Daflon, 2015).

De acordo com Ramos (2007), a idealização de políticas de ações afirmativas propõe uma forma de "discriminação positiva" por parte do Estado, o qual, em algum momento percebe a não eficácia jurídica na igualdade formal e propõe ações e incentivos voltados ao desenvolvimento da justiça social e igualdade de oportunidades. Esse autor (2007) complementa que a adoção de ações afirmativas representa o reconhecimento da existência do preconceito e da discriminação na sociedade.

Para Daflon *et al*. (2013), políticas de ações afirmativas são contrárias as políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuarem em prol de coletividades discriminadas e indivíduos potencialmente discriminados, sendo tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos.

Santos (2018) esclarece que as ações afirmativas se apresentam como política pública redistributiva, quando é promovida pelo Estado, pois objetiva uma destinação de bens sociais mais igualitária. No entanto, no campo da educação as ações afirmativas são políticas compensatórias, uma vez que procuram promover a igualdade de acesso ao ensino superior para grupos historicamente desfavorecidos.

De acordo com Feres Júnior *et al*. (2018) mesmo com alguns obstáculos, a ação afirmativa está se tornando uma política de Estado difusa e já se desenvolveu em vários países, e pouco a pouco mais países, empresas e instituições adotam algum tipo de programa de igualdade de oportunidades. Moehlecke (2002) e Rodrigues (2020) afirmam que experiências semelhantes as ações afirmativas aconteceram em diferentes países da Europa Ocidental, Estados Unidos, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Em alguns desses lugares, foram denominadas de “discriminação positiva”.

Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como

> ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (Moehlecke, 2002, p. 199).

2.2.2. Ações afirmativas - experiências pioneiras no mundo

Nessa pesquisa apresenta-se com mais ênfase e detalhes o histórico das ações afirmativas na Índia, por ser primeiro país a adotar esse tipo de política no formato de reservas de posições ou assentos para grupos excluídos dos espações sociais mais relevantes (Venturini, 2019) e nos Estados Unidos, por ser o país que teve maior influência na adoção de tais práticas no cenário brasileiro (Feres Júnior *et al*., 2018) e onde teve origem a expressão “ação afirmativa” (Moehlecke, 2002; Rodrigues, 2018; Venturini, 2019).

Pode-se notar que tanto nos países pioneiros quanto no Brasil, as políticas de ações afirmativas, de modo geral, tem o mesmo objetivo e acontecerão a partir do reconhecimento do Estado. Percebe-se que a visão de Ramos (2007, p. 129) sobre políticas de ações afirmativas, pode ser

facilmente relacionada a Índia, EUA e Brasil.

> Tendo como grande objetivo propiciar às minorias a igualdade de oportunidades, viabilizando para que alcancem níveis satisfatórios de gozo e fruição dos direitos fundamentais, as políticas de ação afirmativa só se realizam quando o Estado reconhece a fragilidade de determinado segmento social e, considerando suas características peculiares, promove uma discriminação positiva, viabilizando para que usufrua de direitos aos quais já têm acesso os demais (Ramos, 2007, p.129).

2.2.2.1. Ações afirmativas na Índia

O país pioneiro com registros de adoção de políticas de ações afirmativas é a Índia, a maior sociedade multiétnica do mundo e a mais fragmentada socialmente (Sowell, 2017). De acordo com Santos (2018, p. 46) a ação afirmativa contribuiu também para defrontar a estrutura social de castas dos séculos XIX e XX, dividida em quatro castas

> (i) a superior, dos brâmanes, que era composta pelos sacerdotes, e que na tradição indiana era a que emergia da cabeça do deus; (ii) a segunda era conhecida como a xátrias, nascida dos braços de deus; (iii) a terceira originária das pernas, denominada vaisias, e a (iv) quarta, dos sudras, que nasceu dos pés do deus. Havia também, uma comunidade nomeada como intocáveis ou dalits que não se originavam de deus. Essa última classe era considerada inferior, desprezada e que não ostentava o status de casta Santos (2018, p. 46).

Importante salientar que na Índia o termo utilizado para tais políticas públicas é “políticas de reservas” e não o termo “ação afirmativa” (Feres Júnior *et al*., 2018). As políticas de reservas foram implementadas ainda sob o domínio colonial britânico, em um contexto em que os brâmanes, 3% da população, dominavam as posições de elite abertas aos indianos, no serviço civil e nas profissões liberais (Feres Júnior; Daflon, 2015; Sowell, 2017) e os Dalits “correspondiam a 17% da população e detinham apenas 1% dos postos mais graduados do país” (Ramos, 2007).

Essas políticas de reservas surgiram como respostas às pressões de movimentos organizados no sul da Índia, os quais solicitavam a redução do poder dos brâmanes e a promoção de membros de grupos historicamente discriminados, por meio da inclusão das cotas de representação política nas legislaturas estaduais e nacionais, bem como cotas de contratação no serviço público e cotas nas instituições públicas de ensino superior. Neste país, as políticas de reservas, foram legalmente asseguradas após a independência do país (1947) e na Constituição Indiana de 1950, na qual também aboliu a intocabilidade e a tornou prática criminosa (Feres Júnior *et al*., 2018; Rodrigues, 2018).

As políticas de reservas também foram adotadas no setor bancário, quando em 1969, Indira Gandhi estatizou diversos bancos privados. Na década de 1970, grupos anteriormente não

incluídos, passaram a demandar reservas similares uma vez que também eram vítimas de discriminação social, política e econômica. Dessa demanda, surgiu a Comissão Mandal, com o objetivo de determinar as classes atrasadas e propor ações para o desenvolvimento desses grupos (Feres Júnior *et al*., 2018). Santos (2018) afirma que a Comissão Mandal identificou 3.248 grupos a serem beneficiados, resultando no aumento dos percentuais de reservas.

De acordo com Feres Júnior e Daflon (2015) e Sowell (2017) os beneficiários das políticas de reservas foram integrantes de grupos raciais, étnicos ou sociais, tais como: os Dalits (intocáveis), os quais representavam 16% da população indiana; as tribos, as quais representavam 6% da população indiana, que viviam em áreas ameaçadas pelo crescimento econômico desestruturado do país; e os demais grupos de castas baixas ou outras classes atrasadas, os quais representavam 52% da população indiana e que eram desprivilegiados social e economicamente.

Feres Júnior (2005) defende que qualquer política pública precisa ser justificada perante a sociedade, por meio do debate público, acadêmico, legislativo e jurídico. Esse autor expõe que entre esses diferentes espaços os argumentos de justificação das políticas públicas são baseados em um mesmo substrato normativo (moral). No contexto indiano, essas justificativas foram as seguintes: compensação, por injustiças passadas contra grupos determinados; proteção, dos segmentos mais fracos socialmente; igualdade proporcional, na qual as oportunidades de educação e emprego devem ser proporcionais ao tamanho de cada grupo e; por fim, justiça social, a qual visa a diminuição das desigualdades sociais no momento presente.

2.2.2.2. Ações afirmativas nos Estados Unidos

As políticas de ação afirmativa no Brasil foram influenciadas pelo modelo adotado nos Estados Unidos, seja por importação, cópia, adaptação ou reinterpretação, e por isso é importante uma análise dessa experiência (Feres Júnior *et al*., 2018; Oliven, 2007).

Feres Júnior (2005) aponta alguns motivos pelos quais a experiência dos Estados Unidos é significativa para o caso da ação afirmativa no Brasil. O primeiro motivo se deve à similaridade histórica, uma vez que ambos os países foram colônias europeias, com uso do trabalho escravo de africanos e seus descentes; o segundo motivo, a forte influência cultural dos Estados Unidos, em especial a Cultura Negra, o Movimento Negro e suas lutas e mobilizações, os quais influenciaram, fortemente, o Movimento Negro no Brasil; por fim, a influência americana na academia brasileira, particularmente após o fim da Guerra Fria.

Segundo Rodrigues (2020), apesar dos primeiros registros sobre as ações afirmativas terem

surgido na Índia durante a década de 1940, foi somente nos EUA da década de 1960, que essa discussão ganhou impulso e notoriedade internacional com o enfrentamento das leis segregacionistas pelo Movimento Negro em busca pelos direitos civis.

Anteriormente a questão da ação afirmativa nos EUA é necessário contextualizar sobre as condições sub-humanas nas quais viviam os afro-americanos antes da Segunda Guerra Mundial, marco referencial das mudanças (Santos, 2018). Em relação ao movimento negro nos EUA, Karnal *et al*. (2007) aponta que

> a segregação formal e informal, linchamento e violência policial, discriminação no emprego, na educação e nos serviços públicos, falta de direitos políticos, pobreza extrema – tudo isso caracterizava a vida de negros nos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial. Eles, porém, não foram vítimas passivas. Importantes organizações políticas negras haviam atuado na primeira metade do século, mas as condições dos anos 1950 e 1960 propiciaram o estouro de um movimento em massa (Karnal *et al*., 2007, p. 229).

Nesse período pós Segunda Guerra Mundial, havia um discurso não materializado de liberdade e prosperidade. No entanto, sem progresso econômico e social para os negros, esses conduziram o país ao mais importante movimento social. O movimento por direitos civis uniu variados grupos; organizações do Sul e do Norte; das cidades e do campo; bem como homens e mulheres. Esses grupos possuíam diversas estratégias e táticas para lutarem por direitos econômicos, políticos e dignidade social (Karnal *et al*., 2007).

De acordo com Rodrigues (2018), foi nesse contexto no qual o Estado foi pressionado a apresentar uma postura mais efetiva em prol dos interesses de afro-americanos, por meio do incentivo e da implementação das medidas afirmativas. Moehlecke (2002) corrobora esclarecendo que nesse contexto, foram eliminadas as leis segregacionistas vigentes e garantidas leis antissegregacionistas, visando uma melhoria das condições da população negra.

Venturini (2019) afirma que o termo "ação afirmativa" surgiu em uma lei contra a discriminação racial nos empregos, no Estado de Nova York, datada em 1º de julho de 1945. No entanto, essa autora explica que grande parte dos textos sobre o assunto relatam que a expressão foi usada pela primeira vez em 1961, com a publicação da Ordem Executiva n.º 10.925 de 1961 por John F. Kennedy. Tal Ordem Executiva originou o Committee on Equal Employment Opportunity, uma comissão para a promoção de igualdade de oportunidades de trabalho, para elaborar recomendações de medidas afirmativas nos departamentos executivos e agências a fim de ampliar a política nacional antidiscriminatória.

Em relação a Ordem Executiva n.º 10.925 de 1961, Silva e Elias Júnior (2013, p.7) afirmam

que “seu conteúdo inicial era o de tão somente combater a discriminação”. Apesar de não criar preferencias ou cotas para determinados grupos, foi o ponto de partida contra a segregação institucionalizada, sendo o primeiro de muitas ações governamentais.

O termo “ação afirmativa” no sentido de discriminação positiva, foi usado pela primeira vez na Ordem Executiva 11.246 de 1965, promulgada pelo presidente Lyndon B. Johnson, o qual a definiu como um “procedimento ativamente direcionado para a promoção da igualdade racial na contratação como resultado objetivo, e não somente como princípio orientador. Em outras palavras, o critério adotado passava a ser a igualdade substantiva e não mais a puramente formal” (Feres Júnior *et al*., 2018, p. 57).

A partir de então, até 1978 a ação afirmativa se propagou pela sociedade estadunidense nas relações de trabalho, com a adoção de políticas de igualdade de oportunidades, pelas empresas prestadoras de serviço no Governo e; na educação superior, nas instituições públicas e privadas, pois essas últimas também recebiam verbas públicas, por meio de bolsas e financiamento de pesquisas (Feres Júnior *et al*., 2018). De acordo com Karnal *et al*. (2007), as ações afirmativas e as cotas raciais possibilitaram o ingresso de muitos negros nas universidades e no funcionalismo público, onde exerceram poder político, com posições importantes no Governo Federal.

No entanto, em 1978, a reserva de vagas ou cotas foi considerada inconstitucional, quando a Suprema corte analisou a constitucionalidade das ações afirmativas na educação, com o caso *Regents of the University of California v. Bakke*. Nesse caso, um estudante branco argumentou que a recusa de seu ingresso no curso de Medicina da Universidade da Califórnia, se deu em razão da sua cor violando assim o princípio da igualdade (Venturini, 2019). Segundo Lemper (2015), o voto decisivo foi do Juiz Powell, o qual declarou a inconstitucionalidade das cotas se essas forem inflexíveis. No entanto, esse juiz reafirmou a importância da ação afirmativa para promoção da diversidade racial nas universidades. De acordo com Venturini (2019), a raça de um candidato poderia ser considerada em um processo de admissão, para promover a diversidade educacional, mas nenhum número fixo de pontos ou outras vantagens deveriam beneficiá-los automaticamente pelo status racial.

Nas palavras de Feres Júnior *et al*. (2018), a Suprema Corte Estadunidense definiu como inconstitucional a reserva de vagas para grupos minoritários. No entanto, seria constitucional se o fator raça fosse considerado um elemento entre outros no processo de admissão do corpo discente na graduação e pós-graduação. Após tal decisão, muitas universidades do país adotaram políticas de ação afirmativa em seus processos de admissão, buscando a promoção da

diversidade e os benefícios educacionais correspondentes.

Quanto às justificativas das políticas de ações afirmativas nos Estados Unidos Feres Júnior (2007) esclarece que foram a reparação, justiça social e diversidade. No entanto, tais argumentos foram mudando ao longo do tempo. Na década de 60, quando as ações afirmativas começaram a ser implementadas, os argumentos foram a reparação histórica, pelos anos escravistas e a justiça social, por meio da concepção da igualdade substantiva. Ambos os argumentos foram desconsiderados neste país, no decorrer dos anos, devido às restrições da Suprema Corte e ao banimento das políticas de ações afirmativas, por parte de importantes estados, usando de sua autonomia federativa. No entanto, ascendeu a diversidade como justificativa para a continuidade das políticas de ação afirmativas.

A aceitação da justificativa da diversidade se deu tanto na Suprema Corte como no meio político e institucional, nas últimas décadas. Na visão de Feres Júnior (2007) o argumento da diversidade enfraqueceu a ideia da reparação, por desvalorizar a história e o passado, uma vez que o critério da discriminação racial passou a ser somente um elemento dentre vários a ser considerado na seleção de candidatos. Esse autor (2007) considera também que tal argumento converge, parcialmente, com o argumento da justiça social por ter uma operacionalização mais difícil que os primeiros argumentos. Por fim, o supracitado autor afirma que

> enquanto a reparação olha mormente para o passado e a justiça social foca a desigualdade presente, a diversidade tem um registro temporal incerto, às vezes sugerindo a produção de um tempo futuro em que as diferenças possam se expressar em todas as instâncias da sociedade (Feres Júnior, 2007, p. 10).

De acordo com Silva (2010), a experiência dos Estados Unidos orientou a implementação de ações afirmativas em outros países como meio de garantir a democracia inclusiva, sendo referência pelos ordenamentos jurídicos da maioria dos países que integram o sistema das Nações Unidas.

2.2.3. Ações afirmativas no Brasil

Considera-se necessário apresentar um resgate histórico sobre as primeiras iniciativas de ações afirmativas no Brasil. No entanto, antes de apresentar a cronologia dos eventos e movimentos sociais, os quais culminaram na adoção das políticas de ações afirmativas é importante esclarecer sobre o mito da democracia racial. Esse mito pressupõe a ausência de conflitos e problemas raciais, para uma maior compreensão do contexto em que tais políticas se desenvolveram.

Melo (2009) esclarece que Gilberto Freyre é afamado pelo conceito da democracia racial,

apesar de não ter se referido ao mesmo, em sua obra Casa Grande & Senzala, pois a referida obra na "sua versão difundida, parte do antirracismo como petição de princípio, isto é, como se de fato os brasileiros não pudessem ser racistas" (Melo, 2009, p. 291). Segundo Santos e Silva (2021), Gilberto Freyre adotou a ideia de que o fator raça não intervinha no desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país.

De acordo com Domingues (2005) após a abolição da escravatura, em 1888, com a Lei Áurea e a Proclamação da República Brasileira, em 1889, difundiu-se, teoricamente, o direito à cidadania no qual os cidadãos negros teriam igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: saúde, lazer, cultura, emprego, educação, moradia, terra etc.

Neste novo contexto, os negros continuaram em desvantagem frente aos brancos e não podiam concorrer em condições paritárias; a cor não deixou de ser um fator restritivo ao sucesso individual ou do grupo. Por isso, na competição que se instaurou entre negros e brancos, o trabalho, a competência, inteligência, capacidade e esforço individual não poderiam ter sido os únicos requisitos que iriam determinar o acesso aos bens públicos e privados. Já que o mérito não era o único critério para o indivíduo vencer na vida em uma sociedade marcada pela desigualdade, qualquer infortúnio pessoal poderia ser entendido como reflexo das injustiças raciais ou como distorções do sistema social. Pelo discurso da elite, contudo, o fracasso na vida do negro devia ser interpretado como consequência das suas próprias deficiências, pois o sistema oferecia igualdade de oportunidades a todos, negros e brancos, indistintamente (Domingues, 2005, p. 117).

Complementar ao mito da democracia racial, soma-se o fato de que no Brasil não houve segregação racial juridicamente institucionalizada como nos EUA e na África do Sul, o que fortaleceu a utopia de que a raça não gerava desigualdades e não havia empecilhos para ascensão social de pessoas pretas e pardas. Essa ideia predominou até o final da década de 1950, quando começou a ser questionada (Venturini, 2019).

Nesse contexto, Moehlecke (2000) esclarece que a crítica a ideologia da democracia racial, ou seja, o reconhecimento da existência do racismo e a suas especificidades foi a principal pauta do Movimento Negro no Brasil, desde a década de 1970. Entre os desdobramentos das pautas desse Movimento Negro, tem-se a luta pela implementação de políticas de ações afirmativas, por meio da adoção das cotas, a qual, como em outros países, se mostrou um instrumento capaz e ágil de mudanças, principalmente no domínio da mobilidade socioeconômica (Munanga, 2007).

Retornando ao resgate histórico das ações afirmativas no Brasil é importante esclarecer que, de acordo com Feres Júnior *et al*. (2018), não há um consenso entre os estudiosos da área quanto as primeiras iniciativas desse tipo de política pública, pois há inúmeras iniciativas que podem ser denominadas de ação afirmativa e, consequentemente, podem ser analisadas sob diferentes temáticas.

Silva e Elias Júnior (2013) corroboram tal dissenso apontando duas situações como a gêneses das ações afirmativas no Brasil. A primeira situação de gênese das ações afirmativas no país foi em 1931, com a Lei da Nacionalização do Trabalho, a qual determinava que dois terços dos trabalhadores das empresas fossem brasileiros. A segunda, em 1968, a Lei do Boi, a qual reservava um percentual das vagas, a candidatos agricultores ou filhos destes, em estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas escolas superior de agricultura e veterinária, mantidas pela União.

Moehlecke (2002) entende que o marco legal quanto as primeiras iniciativas de ações afirmativas no Brasil foi a Constituição Federal de 1988, que determinou a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, bem como a reserva percentual de cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência. Rodrigues (2018) concorda com Moehlecke (2002) ao afirmar que, apesar do texto da Carta Magna de 1988 não ter incluído o termo "ação afirmativa", introduziu os princípios que possibilitariam, posteriormente, a inclusão de tais medidas, tanto no campo político como no ordenamento jurídico. Rodrigues (2018) destaca que o princípio da igualdade

> é colocado como um valor absoluto, um preceito fundamental a orientar as ações do Estado. Fica explícito que os objetivos traçados galvanizam todo o texto constitucional, conferindo à igualdade uma indiscutível hierarquia hermenêutica que se fará presente em diversos outros trechos da Constituição Federal (CF). Ali, esse princípio encontrou acolhida no seu sentido material/substancial. Ou seja, não se trata de uma igualdade qualquer, um conteúdo inerte, mas algo dinâmico que se consubstancia como um princípio jurídico inarredável, que transpassará todas as garantias fundamentais estabelecidas no artigo 5º da constituição. Rodrigues (2018, p. 6-7).

Independente dessa falta de consenso, é recente o debate sobre as ações afirmativas no Brasil e sua ascensão ocorreu somente após o processo de redemocratização, período de grandes movimentos sociais anteriormente silenciados pela ditadura militar. Esses movimentos passaram a demandar direitos livremente (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013; Silva; Elias Júnior, 2013). Além da Constituição Federal de 1988, Rodrigues (2018, p. 2) cita alguns outros marcos que influenciaram a implementação das políticas de ação afirmativa

> a lei de cotas eleitorais para as mulheres, a Marcha Zumbi dos Palmares contra

> o Racismo, a III Conferência Mundial contra o Racismo, o lançamento do Programa Nacional dos Direitos Humanos e alguns projetos parlamentares que defendiam a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior com a criação de cotas para grupos sociais específicos (Rodrigues, 2018, p. 2).

Moehlecke (2002) assegura que a sociedade brasileira passou a reivindicar uma conduta mais firme e objetiva do poder público frente as questões como raça, gênero, etnia, e a implementação de medidas específicas para sua solução, nos anos seguintes ao fim da ditatura. Complementando Rodrigues (2018) quanto aos marcos da implementação das ações afirmativas, essa autora (2002) afirma na década de 90 aconteceram mudanças significativas no Brasil, quando foi implementada a primeira política de cotas adotada nacionalmente, com o estabelecimento de uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos, decorrente de reivindicação e pressão do Movimento Feminista.

Um segundo marco foi a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995 (Moehlecke, 2002; Rodrigues, 2018), no qual reivindicaram uma postura ativa do Estado quanto a questão racial e a efetiva democratização da sociedade brasileira, objetivando incluir o Negro à Agenda Nacional e extinguindo o mito da democracia racial (Moehlecke, 2000). Nesse contexto, foi apresentado pelo Movimento Negro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Entre as propostas desse programa, estava a solicitação do desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (Moehlecke, 2002).

Segundo Moehlecke (2002), a Marcha e as comemorações dos 300 anos de Zumbi dos Palmares espalharam-se pelo Brasil, gerando visibilidade a luta racial negra e, ainda, retorno por parte do Governo. Em 1996, é lançado o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o qual propôs a proteção do direito a tratamento igualitário perante a lei, para população negra e por meio do qual “avançou a discussão a respeito das políticas de ação afirmativas” (Moehlecke, 2000, p. 71). Segundo Rodrigues (2018), no I PNDH as políticas afirmativas foram tratadas como responsabilidade admitida pelo Governo, para promoção de ações em favor dos grupos socialmente vulneráveis.

De acordo com Santos (2018), em 1997 foi criado o Instituto Nacional de Combate à Discriminação, Xenofobia e Racismo (INADI), vinculado ao Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos. Esse órgão atuou na luta contra a discriminação, no acompanhamento dos direitos humanos em relação ao racismo, na implementação e controle de políticas nessa esfera, recebendo e conduzindo denúncias, e articulando as organizações da sociedade civil.

A III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban na África do Sul, no ano de 2001 foi um dos principais marcos no debate sobre as ações afirmativas (Heringer, 2002; Moehlecke, 2002; Oliven, 2007; Rodrigues, 2018; Santos, 2012; Silva, 2010; Silva; Elias Júnior, 2013). Para Santos (2012, p. 292), tal conferência "reconheceu a discriminação existente em países onde não ocorreu segregação e, como medida de reparação aos danos causados, fixou os fundamentos jurídico-filosóficos que legitimam a adoção de ações afirmativas que possam corrigir ou mitigar as desigualdades e promover a igualdade".

Segundo Santos (2012, p. 292) ainda que a luta dos movimentos sociais negros pela implementação das políticas de ação afirmativa tenha sido uma batalha longeva "foi a partir de Durban que o Brasil passou a experimentá-las de forma mais sistemática". Rodrigues (2018) afirma que a Conferência de Durban, apontou explicitamente o apoio para a adoção de ações afirmativas para a população negra, propondo-as como garantia de acesso dos negros às universidades públicas. De acordo com Piovesan (2005), a Conferência ratificou a necessidade de os Estados assumirem as ações afirmativas para aqueles que foram vítimas de discriminação racial, xenofobia e outras formas de intolerância correlatas.

Por fim, Silva (2010) explica que sobre os apontamentos resultantes da Conferência

> resulta então, dessa Conferência, a exigência de comprometimento do Estado brasileiro com a implantação de programas de ações afirmativas, voltadas para a reparação dos danos causados pela desumanização imposta pela escravização dos africanos e seus descendentes, com a adoção de um sistema de cotas raciais para o acesso, tanto ao mercado de trabalho como ao ensino superior, além da implementação das Leis federais 10639/03 e 11645/08, de obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos do ensino básico (Silva (2010, p. 70-71).

Em 2002, como repercussão da Conferência de Durban, foram criados no Brasil o Programa Nacional de Ações Afirmativas, o qual concebeu ações de fomento à inclusão de negros, mulheres e pessoas com deficiência (PCD) e o Programa Diversidade na Universidade, o qual ofereceu bolsas e incentivos a alunos e instituições que adotassem ações inclusivas (Rodrigues, 2018). De acordo com Venturini (2019), esses programas incentivaram a adoção de medidas para promover o acesso ao ensino superior dos indivíduos socialmente desfavorecidos, em especial os negros e indígenas.

Heringer (2002) apresenta o levantamento das propostas de ações afirmativas no Brasil, após Durban e a divulgação do relatório do Governo brasileiro contendo a sugestão da adoção de cotas para estudantes negros nas universidades públicas. O Quadro 2 sintetiza as propostas de

ações afirmativas no Brasil, entre os anos de 2001 e 2002.

Quadro 2 - Levantamento de Propostas de Ação Afirmativa – Brasil (2001 – 2002)

Instituição promotora	**Projeto**	**Beneficiados/ critérios**
Ministério do Desenvolvimento Agrário	Programa de Ações Afirmativas, Raça e Etnia Reserva das vagas dos servidores contratados por concurso, dos cargos comissionados e dos empregados em empresas prestadoras de serviços ao ministério	20% das vagas para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais
Supremo Tribunal Federal	Adoção de cotas para negros, mulheres e portadores de necessidades especiais nas empresas prestadoras de serviço ao STF	20% das vagas para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais
Ministério da Justiça	Em dezembro de 2001 o Ministério da Justiça anunciou a adoção do sistema de cotas, nos moldes do iniciado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário. A implantação do sistema está sob supervisão do Conselho Nacional de Combate à discriminação criado pelo Ministério da Justiça	20% das vagas para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais
Decreto presidencial 4.228, de 13 de maio de 2002 que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas	Promover os princípios da diversidade e pluralismo no preenchimento de cargos da administração e na contratação de serviços por órgãos do Governo. O programa prevê a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos de comissão (DAS); observância destes critérios nas licitações e nas contratações das empresas prestadoras de serviço; institui Comitê de Avaliação e Acompanhamento destinado a gestão estratégica do programa	Metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência, a serem definidas
Instituto Rio Branco	Criação de um programa de bolsas de estudo para afrodescendentes em cursos preparatórios para o Instituto Rio Branco, responsável pelo treinamento de diplomatas brasileiros; serão vinte bolsa anuais pagas em dez parcelas mensais de mil reais.	20 alunos por ano/ O candidato deve informar no ato da inscrição se é afrodescendente
Senado Federal	Projeto de Lei 650/1999 originalmente do Sen. Jose Sarney, modificado pelo substitutivo do Sen. Sebastião Rocha, aprovado na Comissão de Constituição e Justiça em abril e pelo plenário do Senado em 31/05/2002. Inclui cota mínima de 20% para afro-brasileiros no preenchimento de cargos e empregos públicos da União, estados, municípios e DF; no acesso a vagas nos cursos de nível superior em instituições públicas e privadas; nos contratos do FIES, entre outras medidas. Estipula a identificação “da cor e características étnico-raciais” na certidão de nascimento	Institui cota mínima de 20% para os afro-brasileiros que apresentem qualificação exigida
Câmara dos Deputados	Projeto de Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que prevê a inclusão das disciplinas História da África e do Negro no Brasil no currículo obrigatório; a criação da ouvidoria Permanente em Defesa da Igualdade Racial na Câmara dos Deputados.	20% das vagas em concursos público federal e 30% das vagas dos partidos, coligações e 40% para campanhas publicitárias
Ministério da Educação	Diversidade da Universidade; cursos pré-vestibulares para afro-brasileiros e carentes, com apoio do BID	Afro-brasileiros e carentes
Estado do Rio de Janeiro	O governador sancionou em 05 de marco de 2002 a	40% das vagas na UERJ e

	Lei 3.708, de 09/11/2001, que determina a reserva de 40% das vagas nas universidades estaduais para "negros e pardos"	UENF para "negros e pardos"
UNEB – Universidade Estadual da Bahia	Vai destinar 40% das vagas de todos os cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) para afrodescendentes	40% das vagas para afrodescendentes (pretos e pardos na segundo o IBG)
Universidade de Brasília - UnB	Proposta em discussão no Conselho Universitário prevê a destinação de 20% das vagas no vestibular e no PAS (Programa de Avaliação Seriada) para negros.	o prevê a destinação de 20% das vagas no vestibular e no PAS (Programa de Avaliação Seriada) para negros. 20% das vagas para estudantes negros
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	Bolsas para estudantes de baixa renda, entre R$ 240 e 260. É uma medida do novo reitor Carlos Lessa que vai comprometer metade dos recursos extraorçamentários que a reitoria irá receber.	300 estudantes de baixa renda

Fonte: Heringer (2002, p. 4-5).

O Quadro 2 elenca as propostas de ações afirmativas no Brasil, identificadas entre os anos de 2001 e 2002, desenvolvidas e institucionalizadas pelos Governos Estaduais e Federais (Heringer, 2002).

Além das propostas apresentadas, Heringer (2002) relata que a Fundação Ford promoveu o concurso "Cor no ensino Superior" e teve 27 projetos selecionados voltados a ampliação do acesso e permanência de negros no ensino superior. Esses projetos envolveram várias instituições públicas e privadas, entre universidades, ONGs, prefeituras etc.

No ano de 2004, o Brasil participou do seminário "América do Sul África – Acordos e Compromissos com a Promoção da Igualdade Racial e Combate a Todas as Formas de Discriminação". Nesse seminário o Brasil se comprometeu a instituir políticas afirmativas como meio de superar a desigualdade racial, religiosa e de gênero, dando ênfase à situação de negros e indígenas (Venturini, 2019).

Para Rodrigues (2018) o ordenamento jurídico brasileiro foi inovado substancialmente com a adoção das ações afirmativas, pois a sociedade brasileira conseguiu espaço para garantir a implementação efetiva do princípio da igualdade constitucional, a igualdade substancial, concreta e real.

2.2.3.1. Justificativas das ações afirmativas no Brasil

Segundo Venturini (2019), a adoção das políticas de ações afirmativas foi um processo conflituoso, o qual recebeu diversas críticas da imprensa e do meio acadêmico, principalmente, quanto a adoção das cotas de recorte racial. No intuito de justificar as ações afirmativas no Brasil, Feres Júnior (2007, p. 11) afirma que "os argumentos que mais têm destaque são o da

reparação, justiça social e da diversidade". Esse autor (2007) afirma ainda que os modos de justificação das ações afirmativas no Brasil são os mesmos dos EUA, diferindo-se por se apresentaram simultaneamente, ou sejam, não evoluíram e mudaram com o tempo, como lá.

De acordo com Feres Júnior (2007), o argumento da reparação tem grande apelo moral, justificando medidas compensatórias para afro-descentes e indígenas, grupos escravizados, sobre os quais há um consenso de discriminação racial além da predominância de desigualdades sociais e econômicas, desde os tempos do Brasil Colônia. Por esse argumento da reparação, "as iniciativas visam restituir ou mitigar perdas provenientes de injúria ou crime do passado – a escravidão é o exemplo mais claro e também mais significativo para o tópico em questão" (Feres Júnior; Campos, 2013, p. 86).

Venturini (2019) afirma que o argumento da reparação é presente na justificação de políticas compensatórias, especialmente as que beneficiam negros e indígenas, sustentada pela necessidade de recriar o padrão distributivo que tais indivíduos teriam obtido caso a discriminação contra eles não tivesse ocorrido.

Para Lobato e Benedetti (2013, p. 84-85)

> as políticas públicas de ação afirmativa devem se prestar tanto a realização da justiça distributiva quanto da reparadora. Logo, enquanto esta objetiva reparar os danos causados no passado, por isso devendo atingir a própria pessoa que sofreu a discriminação, aquela corrige as injustiças presentes.

Lobato e Benedetti (2013), enfatizam a complementariedade entre justiça distributiva e compensatória, destacando que não se trata de casos isolados de discriminação, mas de rever o modo como toda a sociedade tratou historicamente os grupos excluídos. Além disso, considerando o princípio da diversidade, os autores (2013) afirmam que as ações afirmativas também realizam a justiça social, enquanto construção moral e política baseada na igualdade e nos direitos coletivos.

Quanto ao argumento da justiça social, considera-se que qualquer desigualdade causada por discriminação ou por oportunidades discrepantes devem ser alvo de políticas públicas para serem eliminadas (Feres Júnior, 2008). Assim, quaisquer grupos de indivíduos em situação de desigualdade devem ser beneficiários de ações do Estado, independente das causas históricas que os conduziram a tal situação. Feres Júnior e Campos (2013) defendem tal argumento ao afirmarem que desigualdades injustificadas devem ser amenizadas pelo Estado.

O argumento da diversidade é social e juridicamente aceito devido aos seus efeitos, por "promoverem a inserção de representantes de diferentes setores nos quais dificilmente teriam

acesso, as ações afirmativas possibilitam o surgimento de uma sociedade mais diversificada, aberta, tolerante, miscigenada e multicultural" (Silva; Elias Júnior, 2013, p. 3-4). Para Feres Júnior (2008) tal argumento se justifica pelo benefício de todos, em geral, diferentemente dos primeiros argumentos que objetivam beneficiar os desfavorecidos.

Para Venturini (2019) o argumento da diversidade tem melhor aceitação, pois delineia as ações afirmativas sob uma perspectiva utilitarista e não sob uma perspectiva compensatória. Essa autora (2019) destaca que ao justificar as ações afirmativas com a diversidade, diminui a hostilidade do argumento da reparação, pois não é mais necessário mensurar e comprovar os danos históricos a serem reparados.

No entendimento de Feres Júnior (2008), a justiça social é a principal justificativa, ainda, que o argumento da reparação seja frequentemente utilizado. Esse autor (2008) argumenta que a justiça social tem sido um valor importante ao longo do processo de democratização do país e é uma expressão de efeito com grande impacto político, sendo o respaldo conceitual do estado de bem-estar social. Quanto ao argumento de diversidade, o referido autor afirma ter menor importância devido a fatores culturais e históricos, mesmo que venha sendo recentemente empregado.

De acordo com Ribeiro (2011) a justiça social também é o principal argumento para as políticas de ações afirmativas em detrimento do argumento de reparação. O autor (2011) concorda com o entendimento de Feres Júnior (2008) ao afirmar que danos pretéritos, causados ao longo da história, embora necessários à compreensão da discriminação atualmente, não deveria ser objeto das ações afirmativas, pois entende que as ações afirmativas não têm natureza indenizatória ou compensatória, mas a finalidade de promoção de justiça social.

Por fim, Cecchin (2008) afirma que independente do argumento utilizado para implementação de ações afirmativas no Brasil, estes argumentos tendem a proporcionar a igualdade material, a qual deve ser promovida pelo Estado por meio de políticas públicas que contemple as especificidades dos grupos menos favorecidos.

> Pelas injustiças do passado ou pelas injustiças do presente, o importante é coibir toda e qualquer forma de discriminação, elevando todos os povos e raças ao mesmo patamar civilizatório, com oportunidades e vantagens igualmente concedidas, sem que a distinção natural possa interferir nos critérios de evolução e aprimoramento pessoal. A dignidade humana se baliza pala igualdade material de direitos, sendo reprováveis condutas discriminatórias como forma de manutenção de poder (Cecchin, 2008, p. 391).

2.2.3.2. Modalidade de ações afirmativas no Brasil

Feres Júnior e Daflon (2015) explicam que as modalidades de política pública dependem da definição do seu conceito. Por exemplo, se uma política pública é conceituada como uma ação que objetiva a proteção ou promoção de grupos marginalizados, as modalidades podem ser cotas e reservas de vagas em universidades, em empregos públicos e privados, bem como políticas de proteção a áreas comunitárias e práticas culturais.

O bônus é uma modalidade de ação afirmativa e, em processos de seleção, corresponde a pontos extras dados aos candidatos pertencentes a determinados grupos. O bônus não garante uma inclusão significativa dos beneficiários, a não ser que as regras dos processos sejam ajustadas com o intuito de inclusão dos beneficiários das minorias que, de outra forma, não se qualificariam. Importante destacar que o bônus se difere das cotas, pois essas constituem reserva de porcentagem ou quantidade fixa de vagas para os beneficiários de determinados grupos. Essas duas modalidades de ações afirmativas são iguais, caso o bônus seja utilizado para aprovar um número fixo de candidatos (Feres Júnior *et al*., 2018).

No contexto do ensino superior, Venturini (2019) afirma que as ações afirmativas se apresentam na modalidade de reservas de vagas (ou cotas) rígidas, bonificações (ou pontuações acrescidas), criação de vagas suplementares reservadas e outras políticas menos rígidas. As vagas suplementares são vagas reservadas para candidatos que preenchem os requisitos exigidos e não alteram o número de vagas de ampla concorrência, sendo, portanto, uma variante mais branda dessa modalidade de política (Venturini; Feres Júnior, 2020). Complementando, Feres Júnior *et al*. (2018) apresentam outras modalidades de ações afirmativas no ensino superior, além de citar outros exemplos.

Empréstimos com juros baixos, bolsas de estudos e outros programas de auxílio estudantil também são modalidades de ação afirmativa no ensino superior. Empréstimos preferenciais e o acesso privilegiado a contratos públicos são modalidades usadas para aumentar o sucesso e o número de empresas administradas por minorias. Já a reparação monetária e a distribuição de terras e habitação foram empregadas em contextos diversos para melhorar as condições de vida de grupos discriminados. A proteção de estilos de vida, patrimônio cultural e material ameaçados têm sido adotadas para promover uma visão positiva de grupos que foram alvo de discriminação e preconceito. Em suma, as políticas de ação afirmativa promovem uma ampla gama de direitos, dos civis e políticos mais básicos a benefícios do bem-estar social e direitos culturais (Feres Júnior *et al*., 2018, p. 14)

Feres Júnior *et al*. (2018) elencam outras modalidades de ações afirmativas. No contexto empresarial, visando aumentar o sucesso e número de empresas administradas por minorias, esses autores (2018) citam como modalidade de ação afirmativa o acesso privilegiado a contratos públicos e empréstimos preferenciais. Distribuição de terras, programa de habitação, reparação monetária, proteção de estilos de vida e de patrimônios culturais e materiais também são modalidade de ação afirmativas.

2.2.4. Ações afirmativas no ensino superior

O processo de implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, federais ou estaduais, iniciou-se nos primeiros anos da década de 2000. Algumas universidades estaduais aderiam a política de ações afirmativas por força de lei estadual e algumas universidades federais implementaram como resultado de uma política interna. Apesar dos esforços do Governo Federal relacionados a implementação dessas políticas, somente em 2012, foi aprovado uma legislação que impôs a adoção da política de ação afirmativa no ensino superior. Na pós graduação, essa exigência se deu somente em 2023.

2.2.4.1. Ações afirmativas na graduação

Os primeiros programas de ação afirmativa de reservas de vagas no ensino superior para egressos de escolas públicas, negros, indígenas e outros grupos sociais iniciaram-se nos primeiros anos da década de 2000. Esses programas tiveram por base normativa leis estaduais e decisões internas de universidades com o predomínio de critérios socioeconômicos combinados com critérios étnico-raciais para seleção dos candidatos (Godoi; Silva, 2021).

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) foram as primeiras instituições de ensino estaduais brasileiras a adotarem a política de cotas para negros, por meio de lei estadual (Nascimento, 2012; Santos, 2018). Toubia e Lima (2015, p. 124) afirmam que a reserva de vagas para negros e estudantes de escolas públicas na UERJ foi amparada pela Lei Estadual n.º 4.151 de 2003 (Rio de Janeiro, 2003) sendo “20% para rede pública, 20% para negros, pardos ou indígenas e 5% para candidatos com deficiência ou filhos de policiais, bombeiros e inspetores de seguranças mortos ou incapacitados”. No ano de 2002, o Estado do Paraná também regulamentou a lei que garantiu 3 (três) vagas, em cada uma das 5 cinco universidades estaduais, a membros das comunidades indígenas da região (Moehlecke, 2002).

Ainda pioneira, no âmbito estadual, pode-se destacar a Universidade Estadual da Bahia (Uneb), na qual a implementação da política de cotas foi incentivada pela própria universidade,

diferente das anteriores, nas quais ocorreram devido a lei estadual. Outro destaque para a Uneb é o pioneirismo da implementação dessa medida na pós-graduação (Mattos, 2003). Santos (2012, p. 298) explica o motivo de ter sido uma movimentação interna, ao afirmar que "em 2003, a Uneb era dirigida pela Reitora Ivete Alves do Sacramento, uma negra militante histórica do movimento social negro, que não mediu esforços em conduzir o processo na IES".

A primeira experiência em instituição de ensino superior federal foi na Universidade de Brasília (UnB). Desde 1999 já havia uma proposta para a adoção do sistema de cotas para negros, mas somente em 2003 foi aprovada pelo seu Conselho Universitário (Nascimento, 2012; Venturini, 2019). De modo similar a Universidade Estadual da Bahia, a adoção do sistema de reservas de vagas na UnB foi concebida por meio de planejamento interno, embasado em sua autonomia universitária (Santos, 2012).

Santos (2012) considera que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul também foi pioneira na implementação das ações afirmativas baseada na reserva de vagas. No entanto, se diferindo das demais, com a reserva das cotas para indígenas. Semelhante a UERJ e UENF, a adoção de tal medida se deu por lei estadual, sendo essas, "a Lei n.º 2.599, de 26 de dezembro de 2002, estabeleceu a reserva de vagas para indígenas e a Lei n.º 2.605, de 6 de janeiro de 2003, por seu turno, fixou a reserva de 20% de vagas para negros" (Santos, 2012, p. 302).

Feres Júnior *et al*. (2018) atribuem a iniciativas locais articuladas e a leis estaduais a gênese das ações afirmativas no ensino superior, pois, inicialmente, as universidades estaduais foram as que mais aderiram as reservas de vagas. Nas universidades federais, a adoção das medidas de ações afirmativas é resultado dos incentivos do Governo Federal e por força de lei federal. De acordo com Oliveira *et al*. (2019), no período de 2002 a 2012 o Governo Federal promoveu ações de incentivo ao ensino superior, entre essas estão: o Programa Universidade para Todos (PROUNI); a Reestruturação e Expansão da Rede Pública Federal (REUNI); a Universidade Aberta do Brasil (UAB); e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Tais medidas aumentaram substancialmente a quantidade de vagas na educação superior e assegurou o ingresso dos jovens à educação superior no país (Godoi; Silva, 2021).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado, no ano de 2004, pelo Ministério da Educação e custeou bolsas de estudos, parciais e integrais, para alunos dos cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior (Rodrigues, 2018; Venturini, 2019). Nas palavras de Pinto (2009, p. 326), o PROUNI foi um "programa que vale por toda uma reforma universitária. Da noite para o dia, abriu-se na rede privada um conjunto de vagas gratuitas ou semigratuitas, graças à isenção de impostos

para o setor, superior ao total de vagas oferecidas pela rede federal até então".

De acordo com Rodrigues (2018)

> O direito à bolsa integral pelo PROUNI foi garantido aos estudantes, que tenham feito o ensino médio em escola pública ou bolsista integrais na rede particular e que apresentassem renda familiar bruta per capita máxima de um salário-mínimo e meio, ao passo que aqueles que comprovassem renda familiar bruta per capita máxima de três salários-mínimos teriam direito à bolsa parcial de 50% Rodrigues (2018, p. 8).

Para Santos (2012), esse programa foi o início da consolidação da política de ação afirmativa em nível nacional, já que, segundo Godoi e Silva (2021, p. 15) "o público-alvo das bolsas do Prouni são alunos egressos de escolas públicas, com reserva de vagas para negros e indígenas na mesma proporção dessas subpopulações nos estados da federação".

O Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto Federal no. 6.094 de 2007, teve como uma das principais orientações a inclusão de formas de inclusão social, pelas universidades participantes, com o objetivo de garantia de igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os indivíduos (Feres Júnior *et al*., 2018).

O Reuni definiu ainda outras diretrizes

> I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
>
> II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
>
> III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
>
> IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
>
> V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
>
> VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2007).

Nas palavras de Oliveira *et al*. (2019), o Reuni se estruturou em dois fundamentos: o de expansão e o de reestruturação. Este programa foi disposto em seis objetivos, a saber: aumento da oferta de educação superior pública; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica da educação superior; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da instituição; colaboração da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Godoi e Santos, (2021) corroboram esclarecendo que o Reuni inseriu os programas de ações afirmativas nos atos de criação de novas instituições e demandou a inclusão dessas políticas nas universidades a serem reestruturadas. Feres Júnior *et al*. (2018) afirmam que o Programa Reuni resultou em 51 (cinquenta e uma) universidades adotando programas de ações afirmativas, somente em 2008.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída por meio do Decreto Federal n.º 5.800 de 2006 (Brasil, 2006), é uma política de acesso ao ensino superior concebida por meio da parceria entre entidades Federais, Estaduais e Municipais, concretizada em uma rede de instituições públicas de ensino superior articuladas para a oferta de cursos superiores, na modalidade a distância. Tal política objetivou desenvolver a Educação a Distância, ampliar e interiorizar a oferta de cursos superiores, principalmente, para formar professores atuantes na educação básica (Malta; Schurster, 2020). Assim, nas instituições parceiras, as quais já adotavam ou adotaram a política de reservas de cotas, houve um grande aumento dessas vagas.

Segundo Ariovaldo e Nogueira (2018), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), foi instituído e regulamentado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria Normativa MEC n.º 02 de 2010 (Brasil, 2010). Tal sistema de ingresso centralizado utilizaria as notas dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entre seus objetivos destaca-se a democratização do acesso à educação superior e a ampliação da modalidade geográfica estudantil.

Campos e Emmendoerfer (2020) corroboram que a proposta de democratização do acesso foi o objetivo de maior destaque. Os autores explicam que a democratização do acesso se concretiza, pois o aluno pode participar da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na região da sua moradia e concorrer às vagas de qualquer instituição de ensino do país que seja associada ao SiSU. Dessa forma, aumenta-se as possibilidades de acesso, uma vez que o candidato não precisa mais se locomover para participar de um maior número de processos seletivos, o que é dificultado pelas questões financeiras.

De acordo com Sousa e Nascimento (2019), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) também foram políticas de incentivo de acesso e permanência ao ensino superior. O Fies, lançado em 1999, permitiu à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores em instituições privadas de ensino e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em 2010, objetivou apoiar a permanência de estudantes da graduação presencial em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O reconhecimento da constitucionalidade das políticas de reserva de vaga de recorte racial pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e a promulgação da Lei Federal n.º 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas foram dois momentos de destaque, no ano de 2012, que marcaram a institucionalização das ações afirmativas no Brasil (Venturini, 2019).

O pioneirismo da Universidade de Brasília (UnB) na adoção do sistema de cotas com critérios socioeconômicos e étnico-raciais, provocou diversos debates para além do espaço acadêmico entre alguns setores que se negaram a admitir a questão racial como motivo de desigualdades sociais (Pimenta, 2018; Rodrigues, 2018). De acordo com Pimenta (2018), em 2010, o partido político Democratas (DEM) ajuizou junto ao Supremo Tribunal Federal uma ação de Arguição de descumprimento de preceito fundamental (ADPF n.º 186). Tal ação objetivou contestar os critérios adotados pela UnB, se esses estariam embasados na Constituição Federal de 1988, com o argumento que a legitimação das ações afirmativas adotadas pela UnB não seriam efetivas no contexto brasileiro de democracia racial.

Após dois anos de julgamento, em 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, julgou improcedente a ADPF n.º 186, decidindo-se pela constitucionalidade da adoção da política de cotas pelas universidades brasileiras, tornando-se assim, precedente legal tocante à constitucionalidade das ações afirmativas (Clève, 2016; Pimenta, 2018; Venturini, 2019). O Acórdão da ADPF n.º 186 contribuiu para elaboração da Lei de Cotas (Pimenta, 2018), com a determinação de que os programas de cotas sejam revisados após dez anos de sua instituição (Godoi; Santos, 2021).

O segundo momento evidenciado no ano de 2012 foi a aprovação da Lei Federal n.º 12.711 de 2012 (Godoi; Santos, 2021; Sousa; Nascimento, 2019; Venturini, 2019). A Lei de cotas foi operacionalizada pelo Decreto n.º 7.824 de 2012 e pela Portaria Normativa MEC n.º 18 de 2012. O Decreto n.º 7.824 de 2014 definiu as condições gerais de reservas de vagas, estabeleceu a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. A Portaria Normativa MEC n.º 18 de 2012 estabeleceu os conceitos básicos para aplicação da lei, determinou as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixou as condições para concorrer às vagas reservadas e estabeleceu a sistemática de preenchimento das vagas reservadas (Santos, 2018).

> A Lei de Cotas determinou que nas instituições de ensino superior e técnicas de nível médio, no mínimo de 50% das vagas devem ser reservadas para candidatos egressos de escolas públicas. Destas vagas, a metade se destinada a pessoas cuja renda familiar bruta mensal per capita é de até um salário-mínimo e meio. A outra metade pode ser destinada a pessoas com renda superior a este valor. Além disto, nos dois subconjuntos de cotistas, deve ser

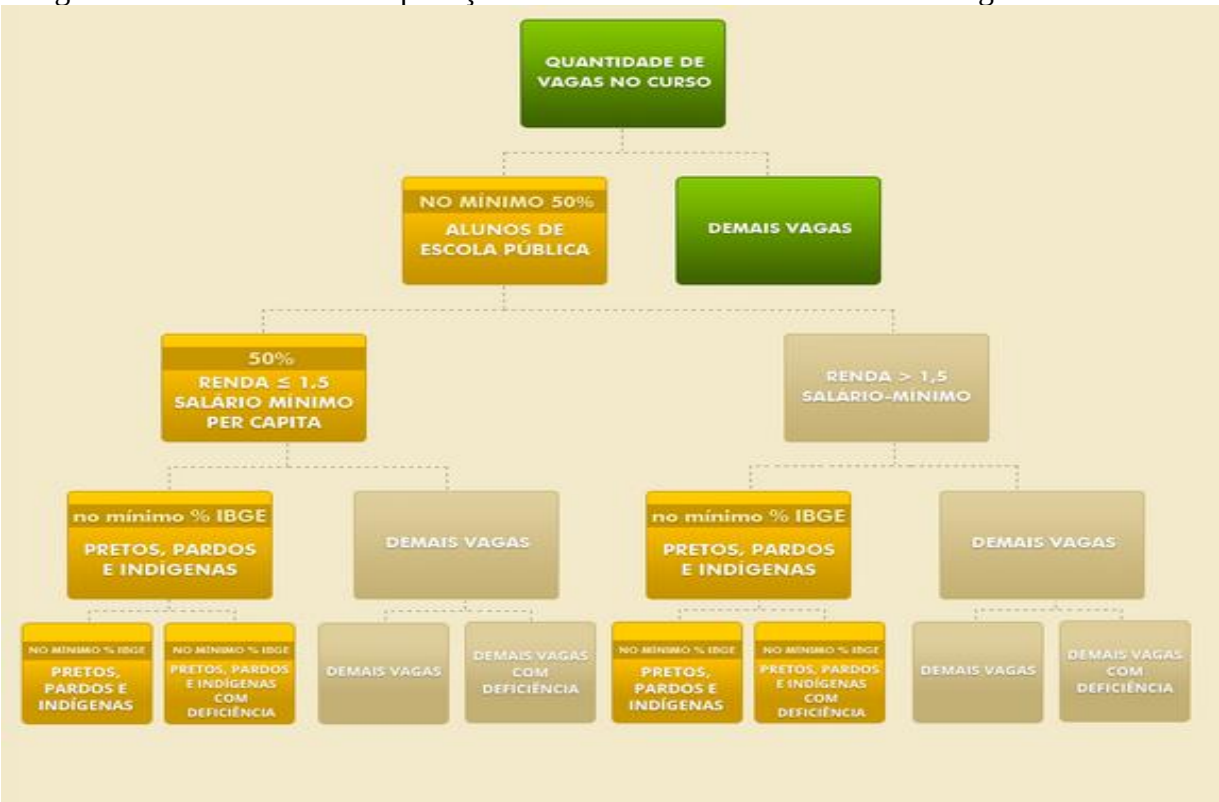
> reservado um percentual de vagas específico para pretos, pardos e indígenas, de acordo com a representação destes grupos nas respectivas unidades da federação em que estejam sediadas as IES, com base no último Censo Demográfico do IBGE (Santos, 2018, p. 83).

Godoi e Santos (2021) explicam que embora a Lei n.º 12.711 de 2012 foi comumente denominada como a Lei de Cotas raciais não se identifica na lei uma reserva de vagas de acordo com critérios essencialmente raciais, pois esse são considerados somente após a aplicação do critério, socioeconômico. Corroborando tal explicação Feres Júnior *et al*. (2018) afirmam que a Lei n.º 12.711 de 2012 definiu quatro subcotas, quais sejam: a primeira, para os candidatos egressos de escolas públicas, independentemente da cor e da renda; a segunda, para candidatos de escolas públicas e baixa renda, independentemente da cor; a terceira, para candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, independentemente da renda, e por fim para candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda.

Importante destacar que em 2016, a Lei n.º 13.409 de 2016, incluiu em cada uma dessas quatro subcotas, cotas para pessoas com deficiência, na proporção de sua participação na população (Feres Júnior *et al*., 2018).

A Figura 1 apresenta uma síntese da aplicação Lei n.º 12.711 de 2012, apresentando suas subcotas e demais critérios.

Figura 1 - Procedimento de aplicação da Lei n.º 12.711 de 2012 sobre o ingresso nas IFES



Fonte: Ministério da Educação (2023).

A Figura 1 detalha a distribuição das vagas nas IFES, segundo a Lei n.º 12.711 de 2012. A distribuição das vagas se dá em razão, primeiramente, de critérios socioeconômicos e posteriormente critérios raciais.

Feres Júnior *et al*. (2013) realizaram um levantamento sobre o impacto da lei nas IFES, após um ano da implementação da Lei n.º 12.711 de 2012. De acordo com esse estudo, até a implementação da Lei de Cotas, 31% das universidades federais eram resistentes a adoção de políticas de ações afirmativas e não possuíam nenhum tipo de programa de reserva de vagas. Como efeito imediato, de modo geral, as vagas reservadas representaram 31,5% do total de vagas ofertadas, ou seja, aumentou em 35.841 vagas, totalizando 59.432 vagas reservadas para os grupos beneficiários da Lei de cotas. Outro dado observado no estudo é que anteriormente a obrigatoriedade dessa lei, identificou-se grandes diferenças regionais quanto à inclusão etnicorracial, havendo em 2013 um progresso na relação entre a proporção da presença desses grupos nos estados e os percentuais de vagas a esses destinados nas universidades federais.

Com o objetivo de contribuir para processo legislativo de revisão da Lei n.º 12.711 de 2012, Godoi e Santos (2021) apresentam os principais efeitos das cotas universitárias. Esses autores (2021) afirmam que no período de 2012 a 2016, a participação de estudantes oriundos do ensino médio em escolas públicas nas instituições federais de ensino superior passou de 55,4% para

63,6% (crescimento de 15%), ao passo que a participação de estudantes pardos, pretos e indígenas egressos de escolas públicas passou de 27,7% para 38,4% (aumento de 39%). Entre 2014 e 2018, a proporção de graduandos pretos e pardos nas instituições federais cresceu consideravelmente, razão que aumenta desde 2010 e superou em quase 8 pontos percentuais a de graduandos brancos em 2018 (51,2% contra 43,3%). A aplicação da Lei n.º 12.711 de 2012, resultou na inclusão de grupos desprivilegiados nas instituições federais, que foi elevada a um nível bastante superior ao grau de inclusão vigente nas universidades estaduais, primeiras instituições a adotar as medidas afirmativas.

Godoy e Santos (2021) demostraram que os efeitos negativos, previstos pelos críticos das políticas de cotas étnico-raciais nas universidades, não se concretizaram. As previsões era que tensionariam o ambiente social nos campi, podendo se transformar em palco de graves conflitos raciais; reduziriam consideravelmente o nível acadêmico do ensino e da pesquisa universitária, visto que os alunos cotistas não estariam de fato preparados para ingressar no nível superior e teriam rendimento bem abaixo da média nos cursos e disciplinas da carreira; e por fim, aumentariam o grau de evasão dos cursos, consequência natural do fato de os alunos cotistas não estarem realmente preparados para cursar as disciplinas. No entanto, no período considerado para o estudo, não se identificou incidentes graves de conflito racial, nem tensionamento dos ânimos no ambiente universitário, não houve diferenças no rendimento acadêmico dos alunos bolsistas e não-bolsistas do Prouni e nas universidades públicas, em algumas áreas, o rendimento dos cotistas superou o dos não cotistas, mas na média geral as diferenças são desconsideráveis. Esses autores não apresentaram informações quanto ao grau de evasão dos cursos.

Godoi e Santos (2021) defendem que o programa de reservas de vagas deve ser renovado e ter prosseguimento, pois apesar de avanços consideráveis ainda é notório as diferenças sociais entre brancos e negros, relacionadas aos níveis educacionais e ao acesso ao ensino superior. Esses autores (2021) afirmam que ainda persiste altas taxas de analfabetismo entre os negros, principalmente, se relacionados aos brancos. Tal defesa é baseada no fato de que a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n.º 13.005 de 2014) ainda não foi atingida. Essa meta determina que, até 2024, deve-se atingir uma taxa líquida de matrícula na educação superior de 33%, sendo que já foi alcançada ainda em 2018 para a população branca (36,1%), porém está longe de ser alcançada pela população negra (apenas 18,3%).

Para a revisão da Lei n.º 12.711 de 2012, Godoi e Santos (2021) sugerem os seguintes pontos: aperfeiçoamento do texto da lei, de modo que o candidato cotista possa concorrer também as

vagas de ampla concorrência, como meio de ampliar as oportunidades dos demais candidatos às vagas reservadas; previsão expressa de mecanismos de heteroidentificação, afim de evitar fraudes na autodeclaração; inclusão das cotas na pós-graduação, e indução de mecanismos para aprofundar a pluralidade, o debate epistemológico e se prevenir contra a prática da tokenização, ou seja, a prática discriminatória indireta.

Para Santos (2012) a Lei n.º 12.711 de 2012 representou um grande avanço na promoção e democratização do acesso às instituições de ensino superior, por grupos sociais até então sub representados, ainda que isoladamente, as cotas não sejam suficientes para resolver todos os problemas da educação brasileira.

Por fim, Bernardino-Costa e Borges (2021) avaliam que os impactos da Lei de Cotas vão além da ampliação das vagas reservadas, pois afirmam que a referida lei possibilitou a promoção de relevantes debates sobre currículo, políticas de permanência e disseminação da política de ações afirmativas na pós-graduação.

Como determinado pelo ADPF n.º 186 e pela própria Lei de Cotas (artigo 7º), esta lei deveria ser revista, por meio de estudos que mostrem em que medida deve ser continuada ou suspensa, no prazo de 10 anos a contar da data de sua publicação, o que não aconteceu no ano de 2022 (Ismerim, 2023; Mello; Santos, 2022). No entanto, em 09 de agosto de 2023, foi aprovado, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei n.º 5.384 de 2020 que reformula a Lei de Cotas nas universidades e institutos federais (BRASIL, 2020). Em 24 de outubro de 2023, o Projeto de Lei n.º 5.384 de 2020, foi aprovado pelo Senado (Vinhal; Nogueira, 2023), e a nova Lei n.º 14.723 de 2023, sancionada pelo Presidente Lula, em 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023).

Mello e Santos (2022) entendem que essa revisão não representa uma condicionante para a continuidade da vigência da Lei de Cotas e sim, uma oportunidade de aperfeiçoá-la, tendo por base o trabalho de monitoramento e avaliação dos últimos anos. De acordo com o texto aprovado, pode-se confirmar o entendimento desses autores, uma vez que, prevê mecanismos diferentes para o preenchimento das vagas destinadas aos cotistas e a torna uma política permanente (Ismerim, 2023).

O Quadro 3 apresenta uma comparação das alterações e inovações de acordo com o Projeto de Lei n.º 5.384 de 2020 e a Lei n.º 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012, 2020).

Quadro 3 - Projeto de Lei n.º 5.384 de 2020 *vs.* Lei n.º 12.711 de 2012

Item	**Projeto de Lei n.º 5.384 de 2020**	**Lei n.º 12.711 de 2012**
Renda familiar per capita	Renda familiar per capita de 1 salário-mínimo.	Renda familiar per capita de 1,5 salário-mínimo.
Grupos beneficiados	Inclusão dos quilombolas.	Autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.
Vagas remanescentes	Deverão ser destinadas, primeiramente, a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.	Deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
Vagas reservadas para cotista	Os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas (mínimo 50%).	No mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.
Acompanhamento e avaliação da política	Pelo Ministério da Educação e pelos ministérios responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade racial, de implementação da política indígena e indigenista, de promoção dos direitos humanos e da cidadania e de promoção de políticas públicas para a juventude.	Pelo Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República.
Políticas de permanência	Alunos cotistas em situação de vulnerabilidade social terão prioridade para o recebimento de auxílio estudantil de programas desenvolvidos nas instituições federais de ensino.	Não estabelecida.
Nível de ensino	Graduação e inclusão da pós-graduação.	Graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 3 apresenta as principais alterações propostas pelo Projeto de Lei n.º 5.384 de 2020, a saber: redução para 1 salário-mínimo a renda familiar per capita, inclusão de quilombolas como beneficiários, os cotistas concorrerão, inicialmente, as vagas de ampla concorrência e terão prioridade nas políticas de permanência, além da inclusão da reserva de vagas para a pós-graduação.

Ismerim (2023) esclarece que essa alteração em relação as vagas reservadas têm o intuito de ampliar o número de vagas reservadas, uma vez que, os cotistas que ocuparem vagas da ampla concorrência não ocuparão as vagas reservadas para cotas, possibilitando o ingresso de um maior número de candidatos cotistas. Ademais, a lei estabelece o uso de outras pesquisas além do Censo para determinar a quantidade de vagas destinada para cada população e que a cada 10 anos seja promovida a avaliação do programa de cotas, ao invés de ser promovida a revisão.

Por fim, foi incluído a previsão da divulgação anual, pelo Ministério da Educação, de relatórios sobre o programa com dados sobre o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos beneficiários e não beneficiários dessa política de ação afirmativa (Brasil, 2020).

2.2.4.2. Ações afirmativas na pós-graduação

A adoção de ações afirmativas nos níveis mais elevados da educação e da pesquisa têm efeitos positivos para além da reparação da marginalização racial, pois favorece a inclusão social, a formação de líderes e cidadãos, as mudanças diretas e indiretas das instituições e a produção de pesquisas responsivas (Venturini, 2019). A democratização do acesso de estudantes na pós-graduação *stricto sensu*, baseados em critérios raciais, sociais e físicos contribuem para o desenvolvimento de ambientes de trabalho plurais, os quais permitem a ampliação da diversidade humana na produção acadêmica e de pesquisa (Marrara; Gasiola, 2011).

Araújo, Musial e Jesus (2022) também defendem que a políticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* são importantes para o campo da pesquisa científica, da inovação e do desenvolvimento do país nos âmbitos político, econômico, social e educacional, para além da ascensão social, econômica e intelectual do sujeito.

2.2.4.2.1. Uma política em construção

Considera-se os anos de 2003 a 2009, o período no qual que surgiram os primeiros debates sobre ação afirmativa na pós-graduação, devido a afluência da discussão no âmbito acadêmico na luta pela implementação dessas medidas na graduação (Araújo; Musial; Jesus, 2022). As primeiras implementações das ações afirmativas na pós-graduação ocorreram na mesma época da graduação. Porém, somente após 2016, aumentou consideravelmente a adesão das universidades federais, devido à Portaria Normativa do MEC n.º 13 de 2016, instrumento jurídico resultante da luta persistente dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro (Albuquerque, 2022). De acordo com Venturini (2019), apesar das primeiras medidas de ações afirmativas na pós-graduação coincidirem com as ações voltadas à graduação, seu desenvolvimento ocorreu de forma diferente em termos de ingresso na agenda governamental

e difusão pelas instituições do país.

Venturini (2019) explica que a adoção de ações afirmativas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* foi impulsionada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pela Fundação Ford (FF) por meio de dois programas – o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, também conhecido como International Fellowship Program (IPF), criado em 2001, e o Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil, criado em 2003.

A primeira instituição de ensino superior pública a implementar uma política de ação afirmativa, com reserva de vagas para negros e indígenas, em cursos de pós-graduação *stricto sensu* foi a Universidade Estadual da Bahia (Uneb), em 2002, por meio de resolução de seu Conselho Universitário (Albuquerque, 2022; Mattos, 2003; Venturini, 2019). De acordo com Silva (2010, p. 55) a implementação da política de cotas na UNEB repercutiu nas comunidades acadêmicas de todo o país e "contribuiu decisivamente para que a experiência se tornasse conhecida e discutida no Brasil inteiro e, nos anos seguintes, implantada na maior parte das universidades públicas brasileiras".

Discordando de Silva (2010), Venturini e Feres Júnior (2020) afirmam que o foi o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS-MN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que se tornou referência no debate sobre ações afirmativas para pós-graduação ao iniciar a discussão da política em 2007 e aprová-la em 2012.

Independente de se definir o pioneirismo e a instituição de maior referência na adoção das medidas de ações afirmativas, é fato que a implementação dessas políticas ocorreu por decisões dos próprios programas ou foram criadas para atender a legislações estaduais ou ainda, por Resoluções do Conselho Universitário das instituições, nesse caso, sendo válidas para todos os seus cursos de pós-graduação (Venturini, 2021).

O Quadro 4 apresenta, em ordem cronológica, as universidades públicas que implantaram alguma medida de ação afirmativa, no período de 2001 a 2022.

Quadro 4 - Ações afirmativas na pós-graduação de 2001 a 2022

Ano	Instituição
2001	Fundação Carlos Chagas (FCC) e Fundação Ford (FF) criam o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford
2002	Uneb (Resoluções internas)
2003	Fundação Carlos Chagas (FCC) e Fundação Ford (FF) criam Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil
2004	USP, UFPA e UFPB (Resoluções internas)
2010	Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFAM (Resoluções internas)
2012	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ e Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPA (Resoluções internas)
2013	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC (Resoluções internas)
2014	Lei estadual n.º 6.914 de 2014 determina a reserva de vagas em todas as universidades estaduais do Rio de Janeiro (critério de seleção hipossuficiência econômica)
2015	Criação de grupo de trabalho para estudar medidas de inclusão na pós-graduação (Portaria MEC n.º 929 de 2015 e Portaria CAPES n.º 149 de 2015). UFG, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UnB e IFCH da Unicamp (Resoluções internas)
2016	Portaria Normativa MEC n.º 13 de 2016 UFAM e UFPB (Resoluções internas)
2017	UFMG, UFBA, UFGD, UFU, UFT, UFPel, UFFS, UFRR, UFS, UFTM, Unifap, Unipampa, Ufop, UFVJM (Resoluções internas)
2018	UEMS, UFRJ, UFRB, UFAL, UFRPE, UFV, UNIR (Resoluções internas)
2019	Univasp, Ufopa, Furg, UFMS, Unilab (Resoluções internas)
2020	UERN, UFCG, UFSC, UNB (Resoluções internas)
2021	UEL, UFABC, UFJF, UFPE, UFRRJ, UNIFESP, UNIMONTES (Resoluções

	internas) UESPI (Lei estadual n.º 7.455 de 2021)
2022	UNILA (Resoluções internas)

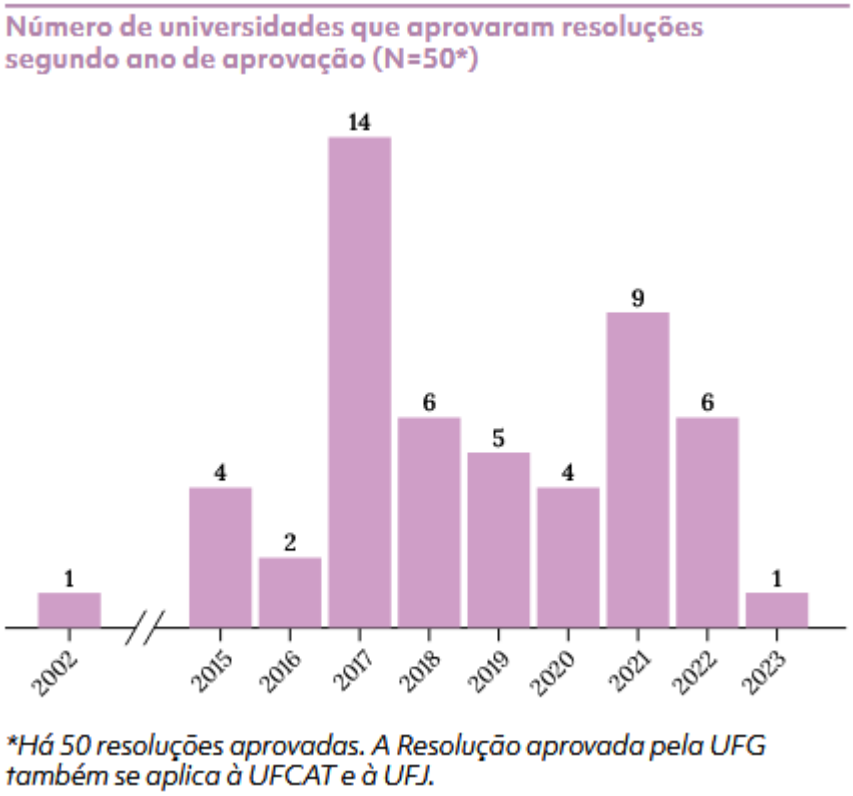
Fonte: Adaptado de Obaap (2023).

O Quadro 4 apresenta resultados da pesquisa do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação, que tem por objetivo monitorar editais de programas de pós-graduação e resoluções de universidades públicas que adotam ações afirmativas em suas seleções. Nesses estudos são considerados somente os programas de mestrados e doutorado acadêmicos.

Com base no Quadro 4 pode-se inferir que a implementação de medidas afirmativas na pós-graduação, na maioria das universidades, decorreu de resoluções internas na instituição ou nos próprios programas, sendo apenas em dois Estados que aprovaram leis a respeito: o Rio de Janeiro, em 2014 e o Piauí, em 2021. Por esse dado, percebe-se uma diferença no processo de implementação de tais medidas, comparada as medidas na graduação em que a adoção na maior parte das universidades públicas ocorreu por força de lei estadual (Feres Júnior *et al*., 2018).

O estudo mais recente do Obaap (2023), publicado em 07 de julho de 2023, também afirma que o fator que mais contribuiu para o aumento do número de programas de pós-graduação com ações afirmativas, nos últimos anos, foi a aprovação de resoluções pelos conselhos universitários determinando que todos os programas deveriam implementar tais políticas. Até abril de 2023 foram identificadas 52 universidades públicas com políticas afirmativas na pós-graduação aprovadas pelos Conselhos Universitários, sendo 45 instituições federais (86,5%) e 7 estaduais (13,5%). A Figura 2 apresenta o número de universidades que aprovaram resoluções segundo ano de aprovação.

Figura 2 - Número de universidades *vs*. ano de aprovação



Fonte: Obaap (2023).

De acordo com a Figura 2 pode-se compreender que esse aumento significativo de programas de pós-graduação com ações afirmativas, resultantes das resoluções dos conselhos universitários, foi resultante da edição da Portaria Normativa MEC n.º 13 de 2016. Segundo Venturini (2021b) tal portaria estabeleceu que as IFES deveriam apresentar propostas sobre a inclusão de pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência em seus programas de pós-graduação, no prazo máximo de 90 dias.

É importante destacar, uma vez que não consta na pesquisa do Obaap (2023), que no ano de 2022 as Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) também aderiram a implementação da política de cotas nos seus programas de pós-graduação (UFSJ, 2022; Unifal, 2022). Em 2023, a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) (UFLA, 2023; UNIFEI, 2023).

2.2.4.2.2. Modalidades de acesso e grupos de beneficiários de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*

A inexistência de uma legislação federal e de um sistema de seleção unificada, a exemplo da Lei n.º 12.771 de 2012 e do SiSU, os quais estabeleceram a homogeneização de critérios que regulam procedimentos e elegibilidade de beneficiários, associada a autonomia universitária

possibilitam diferentes modalidades de reservas de vagas nos programas de pós-graduação, e ainda, que em uma mesma instituição, exista modalidades diferentes entre seus programas. A autonomia universitária permite que a adoção das modalidades, critérios e beneficiários considere aspectos educacionais, sociais, culturais e econômicos locais (Venturini, 2017).

A política de ações afirmativas ficou comumente conhecida como política de cotas, ou, vagas reservadas. No entanto, essa modalidade, que corresponde à reserva de uma parcela das vagas a estudantes pertencentes a determinados grupos, não é a única modalidade da política afirmativa empregada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* (Venturini; Feres Júnior, 2020).

Estudos de Venturini e Feres Júnior (2020) identificaram modalidades de ações afirmativas adotados pelos programas, apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Modalidade de ações afirmativas nos programas de pós-graduação

Cota	**Cotas para determinados grupos**
Cota + vagas suplementares reservadas	cotas para um determinado grupo e vagas adicionais destinadas exclusivamente a outro(s) grupo(s) de beneficiários, todos submetidos a processo seletivo regulado por edital único;
Cota + vagas suplementares reservadas (com processo seletivo separado	cotas para um determinado grupo e vagas adicionais destinadas exclusivamente a outro(s) grupo(s) de beneficiários, os quais são submetidos a um processo seletivo separado e com regras distintas;
Cota + vagas suplementares reservadas (com processo seletivo separado)	vagas adicionais destinadas exclusivamente para pessoas pertencentes a determinados grupos e todos os candidatos são submetidos a processo seletivo regulado por edital único;
Vagas suplementares reservadas (com processo seletivo separado	apenas vagas adicionais destinadas exclusivamente a determinados grupos, os quais são submetidos a processos seletivos separados e com regras distintas;
Cota + bônus	cotas para determinados grupos e bônus em etapas do processo seletivo.

Fonte: Venturini e Feres Júnior (2020).

De acordo com o Quadro 5, Venturini e Feres Júnior (2020) identificaram seis modalidades de ações afirmativas nos programas de pós-graduação. No entanto, estudos mais recentes do Obaap (2023) indicam apenas quatro modalidades: (a) apenas cotas (62%), (b) cotas acrescidas de vagas suplementares reservadas (28%), (c) apenas vagas suplementares reservadas (6%) e (d) cotas acrescidas de vagas com bônus (4%).

A Figura 3 demonstra a proporção das modalidades adotadas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Figura 3 - Proporção das modalidades adotadas



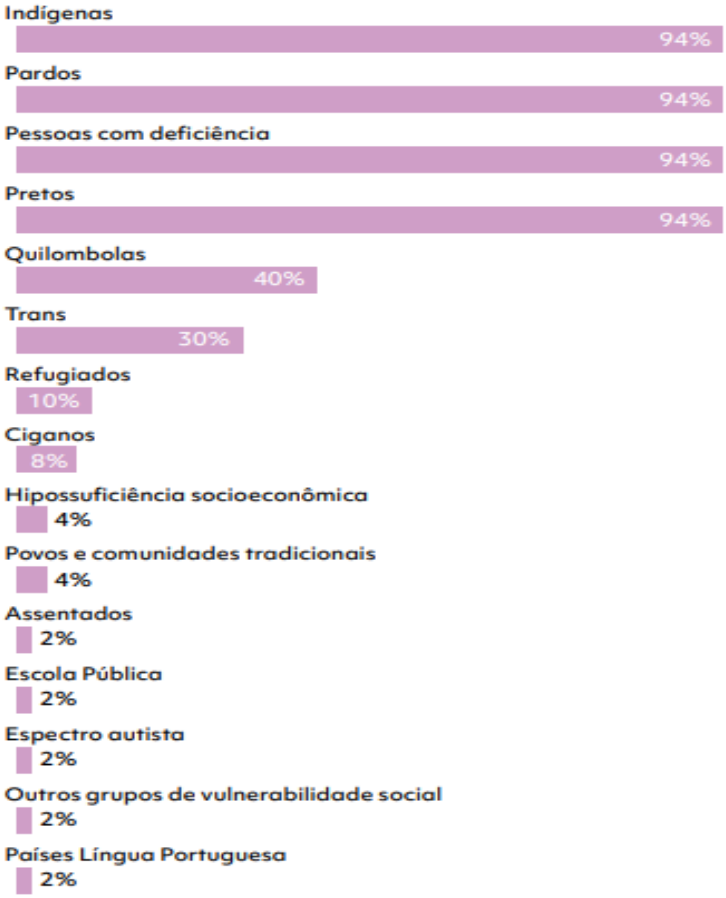
Fonte: Venturini e Feres Júnior (2020).

Pela Figura 3 pode-se concluir que a modalidade de cota é a mais comumente adotada, enquanto a modalidade de cotas+bônus é a modalidade menos identificada.

O relatório mais recente do Obaap (2023), no qual analisou 50 resoluções que regulamentam as ações afirmativas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência são os principais beneficiários, estando presentes em 94% das resoluções analisadas. Identificou-se ainda há uma proporção considerável de resoluções que beneficiam quilombolas (40%), pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) (30%) e pessoas refugiadas (10%).

A Figura 4 apresenta as demais proporções dos grupos de beneficiários identificados nas resoluções analisadas.

Figura 4 - Grupos beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*



Fonte: Obaap (2023).

Pela análise da Figura 4 pode-se inferir que as medidas direcionadas para a pós-graduação *stricto sensu* incluíram entre os beneficiários grupos que não haviam sido alvo de políticas para o ingresso em cursos de graduação, tais como: pessoas transexuais e travestis e refugiados etc.

2.3. Políticas de permanência na pós-graduação *stricto sensu*

A luta pela democratização do acesso ao ensino superior público é necessária, mas não é suficiente para garantir a permanência dos beneficiários de políticas afirmativas (Sousa; Nascimento, 2019). Por essa afirmação, pode-se verificar que o debate sobre as modalidades de ações afirmativas na pós-graduação deve contemplar também uma discussão sobre igualdade de condições de permanência, a fim de evitar o problema da evasão por falta de condições econômicas, sociais e intelectuais. Magalhães e Real (2020) corroboram ao destacar que a promoção da justiça social exige políticas para além do acesso ao ensino superior, ou seja, requer o planejamento e a execução de condições de permanência (materiais, físicas e psicológicas) adequadas aos estudantes.

Reis (2016) defende que deve haver dois tipos de ações de permanência no ambiente universitário: a material e a simbólica. A permanência material é associada às condições materiais de existência e a permanência simbólica é relacionada as possibilidades de reconhecimento e pertencimento do indivíduo no ambiente em que está inserido. Nas palavras de Santos *et al*. (2022) a permanência material refere-se ao provimento de recursos materiais mínimos para a sobrevivência e a simbólica trata das relações que são desenvolvidas no âmbito acadêmico e como influencia a sua trajetória na universidade.

De acordo com Mendes e Karruz (2023) a ausência das condições materiais e simbólicas pode impactar negativamente nas inscrições nos processos seletivos, por desencorajar estudantes a perseguirem a pós-graduação; na confirmação da matrícula de candidatos cotistas aprovados, uma vez que demandam recursos para subsistência enquanto estudam; no desempenho nas disciplinas, pois necessitam compatibilizar estudos com atividade laboral e outras responsabilidades, na pesquisa da dissertação ou tese, devido à falta de acesso a financiamento para trabalho de campo; e, cumulativamente, na titulação.

Sousa e Nascimento (2019) afirmam que, assegurar a permanência de alunos cotistas, ultrapassa a assistência financeira, ou seja, deve haver investimentos em programas de ações de acompanhamento e apoio acadêmico, por meio de equipes multidisciplinares, compostas por profissionais da assistência social e da psicologia, aptos a promover o acolhimento e o acompanhamento da vida acadêmica. Também consideram importante avaliar a recepção e acolhimento dos cotistas, por seus pares, por docentes e por servidores, a fim de estimular o estabelecimento de relações mais solidárias, dialógicas e respeitosas entre os estudantes e os demais atores das instituições de ensino (Sousa e Nascimento, 2019).

Em outras palavras, Mendes e Karruz (2023) identificaram que a permanência dos alunos cotistas não se resume às bolsas de estudos, sendo influenciada também com as condições de inserção nas aulas, de acesso ao material bibliográfico e de desenvolvimento de atividades típicas de pós-graduação, como escrita de artigo, participação em eventos, integração em grupos de pesquisa. Outro fator a ser considerado é que, em geral, as aulas da pós-graduação são ministradas no turno vespertino, o que dificulta a conciliação do curso com um emprego.

Albuquerque (2022) afirma que o padrão eurocêntrico ainda domina a produção do conhecimento, agindo numa perspectiva de dominação e colonização, inviabilizando outros saberes, como das pessoas negras, quilombolas e indígenas. A autora (2022) prevê como uma permanência substancial a descolonização dos saberes eurocêntricos e a produção de conhecimento a partir dos sujeitos das políticas de ações afirmativas. Essa permanência

substancial pode ser materializada por meio da inclusão dos saberes desses sujeitos na estrutura curricular a que estão submetidos, o que possibilita reflexões e análise para além de um currículo eurocêntrico.

Além disso, Albuquerque (2022) ainda aponta como estratégia de permanência as bolsas de estudos, contribuições financeiras para eventos acadêmicos, relação docente/discente, a contratação de professores negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência que ministrem disciplinas e conduzam pesquisas mais próximas dos interesses dos alunos cotistas, infraestrutura com acessibilidade e uso do nome social pelas pessoas trans.

Por fim, o espaço acadêmico precisa ser percebido como local de pluralidade cultural, diversidade e inclusão. Nesse sentido o desenvolvimento de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* deve se basear no entendimento da necessidade de envolver a política de permanência para além da política de ofertas de vagas. Essas ações precisam ser indissociáveis, na construção de políticas afirmativas, para que de fato promovam justiça com equidade, garantindo o mínimo de recursos e proteção aos grupos desfavorecidos.

2.4. A evasão estudantil no ensino superior

A fim de subsidiar a formulação de políticas de permanência efetivas, por parte dos gestores da educação, a sistematização de informações sobre a evasão no ensino superior é uma ferramenta estratégica, pois a identificação das possíveis causas da evasão “são insumo básico para a tomada de decisão no que diz respeito às atividades fim da universidade: ensino, pesquisa e extensão” (Davok; Bernard, 2016, p. 504). Baggi e Lopes (2011) considera o estudo da evasão um campo vasto e complexo, o qual envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras.

A evasão de alunos na educação superior precisa ser compreendida e discutida para que a permanência seja qualificada e preconizada como política e ação indispensável à expansão desse nível de educação. Os conceitos de permanência e evasão são dissociados, embora representem elementos de trajetórias acadêmicas. A permanência é entendida como a base para que o acesso se realize como ingresso, permanência e conclusão, já a evasão representa o desligamento do curso ou da instituição e interfere no rompimento do acesso a esse nível de educação (Maciel *et al*., 2019).

A evasão é um dos problemas que mais preocupam as instituições de ensino superior, pois resulta em desperdícios social; acadêmico; econômico, em decorrência da ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. A evasão configura recursos públicos

investidos sem o devido retorno social, além de não qualificar o aluno para o mercado de trabalho (Silva Filho *et al*., 2007; Pinheiro *et al*., 2023).

A decisão de desistência é influenciada pelos aspectos de integração social, além dos acadêmicos, estabelecidos na IFES. Essa integração, por sua vez, é influenciada por características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso além das intenções, metas, objetivos e compromissos assumidos no período pré-universitário (Fernandes, 2021a). O autor aponta diferentes aspectos influenciadores da evasão, dentre eles: falta de conhecimentos e habilidades, por parte dos estudantes para desenvolver sua pesquisa; modelo metodológico descontextualizado; dificuldade na produção de dissertação/tese; falta de interesse; problemas pessoais (dificuldade de relacionar trabalho e estudo, doença do estudante ou familiares, e óbitos na família); problemas financeiros; gravidez e o parto também são apontados como aspectos pelos quais as mulheres abandonam sua pesquisa científica, além do desejo de ingressar em outra área de pós-graduação. Santos Junior *et al*. (2020 afirmam que as causas da evasão podem atuar de forma adversa ou combinada, tornando-se uma problemática complexa, a qual demanda unir esforços a fim de controlá-las. Biazus (2004) esclarece que não há uma lógica que explique os fatores da evasão.

Fernandes (2021b) destaca algumas iniciativas, que visam minimizar a desistência em cursos da pós-graduação, a saber: ações voltadas ao desenvolvimento de modelos preditivos para o risco de evasão; implementação de programas de orientação estudantil; adoção de métodos alternativos no processo de ensino aprendizagem, sobretudo com simulações online e suporte de instrumentos da tecnologia da informação; além do estilo leitura/discussão, uso de metodologias de ensino aprendizagem diversificadas, modelos colaborativos.

Segundo Baggi e Lopes (2011) é trivial minimizar as razões da evasão, apontando em geral a falta de recursos financeiros do aluno como a principal causa. Porém, defendem a importância de priorizarem o entendimento das questões de ordem acadêmica, como as expectativas do aluno em relação ao curso ou à instituição que podem encorajá-lo ou desestimulá-lo a priorizar a conclusão do seu curso. Para Davok; Bernard (2016) e Fernandes (2021) a identificação dos possíveis motivos da evasão, além da gestão de informações sobre esse cenário é necessária para a formulação de políticas de permanência.

Por fim, “a implementação e o acompanhamento de políticas públicas educacionais, tendo por base a igualdade de oportunidades de acesso, é uma condição necessária, mas não é a única para que ocorra a democratização efetiva nas IES para combater a evasão” (Baggi; Lopes, 2011, p. 357).

2.5. Estudos antecedentes

Esse subtítulo irá abordar os estudos antecedentes relacionados com o tema dessa pesquisa. Também denominado de estado da arte, esses estudos antecedentes identificam a discussão e exploração teórica do campo, no âmbito científico nacional, e em cursos de mestrado e doutorado.

Importante destacar que posteriormente ao estado arte apresentado por essa autora serão apresentados estudos de outros autores, sendo eles, Araújo, Musial e Jesus (2022) e Amorim e Cardoso (2023).

O estado da arte sobre ações afirmativas na pós-graduação aqui apresentado considera o período de 2017 a 2024, na base de dados ScieELO. As pesquisas foram catalogadas a partir dos descritores "ação afirmativa e pós-graduação e permanência, ações afirmativas e pós-graduação, cotas e pós-graduação" e eles foram pesquisados em todos os índices de busca. Considerando essas informações, as buscas realizadas resultaram em 15 artigos.

Num primeiro momento foi realizada uma leitura superficial nos trabalhos encontrados a fim de se comprovar alinhamento com o tema da pesquisa. Após tal verificação constatou-se que 12 artigos estavam plenamente de acordo com os descritores utilizados e com o tema. O Quadro 6 elenca dados da produção identificada.

Quadro 6 - Artigo sobre ação afirmativa na pós graduação – estado da arte

Ano	**Título**	**Autoria**
2017	Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional	Anna Carolina Venturini
2019	Ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*: análise da Universidade Federal do Paraná	Ana Crhistina Vanali; Paulo Vinícius Baptista da Silva
2019	O Programa de Bolsas da Fundação Ford: 12 anos de atuação no Brasil	Amelia Artes; Jesús Pascual Mena-Chalco
2020	Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas	Anna Carolina Venturini; João Feres Júnior
2021	Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília	Joaze Bernardino-Costa; Antonádia Borges
2021	Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da Portaria Normativa 13/2016	Anna Carolina Venturini
2021	Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional	Anna Carolina Venturini
2022	A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira	Jurandir de Almeida Araújo; Gilvanice Barbosa da Silva Musial; Marta Lícia Teles Brito de Jesus
2022	O que influencia a adoção de cotas em programas de pós-graduação?	Maria Aparecida Chagas Ferreira; Tatiana Dias Silva; Marcelo Marchesini da Costa
2022	Dessenhorizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação	Joaze Bernardino-Costa; Antonádia Borges
2023	Relatos da permanência de estudantes	Marcelo Calegare; Thais de Negreiros

	indígenas nos programas de pós-graduação da UFAM	Sales
2024	Radiografia das políticas de ação afirmativa na pós-graduação das Universidades Federais	Joaze Bernardino-Costa; Antonádia Borges; Maria Aparecida Chagas Ferreira; Gabriella da Conceição e Carlos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 6 elenca o ano, os autores e os respectivos títulos das produções identificadas e demonstra que os anos de 2021 e 2022 apresentaram o maior número de artigos, sendo três em cada ano, respectivamente. Pelo Quadro 6 percebe-se que a autora Anna Carolina Venturini é a que mais produziu artigos, sendo três artigos individuais e mais um artigo em dupla, totalizando 4 artigos. Joaze Bernardino-Costa e Antonádia Borges também se destacam com 3 artigos e mais um artigo com outros dois autores.

Pela leitura dos artigos identificados pode-se afirmar que cinco artigos primaram pela análise documental; dois realizaram pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, um realizou estudos etnográficos, um realizou pesquisa bibliométrica e um não definiu a metodologia.

A fim de complementar essa análise considera-se importante apresentar um breve resumos sobre os artigos identificados, iniciando-se pelos menos recentes.

O artigo "Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional", autoria de Anna Caroline Venturini, publicado em 2017. O artigo analisa a política de ação afirmativa instituída na pós-graduação em antropologia social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio de uma pesquisa documental a autora pretendeu contribuir com a literatura e analisar a formulação e a implementação das ações afirmativas para pós-graduação de uma perspectiva crítica. Para a formulação e implementação, a autora destacou a importância da participação conjunta dos corpos discente e docente na elaboração e discussão da proposta, da consideração das barreiras enfrentadas por negros e indígenas no ingresso à pós-graduação e o papel do processo tradicional de seleção. Por fim, a autora conclui que a criação de mecanismos para ingresso para esses grupos na pós-graduação não é suficiente, sendo indispensável a formulação de políticas de permanência.

O artigo "Ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*: análise da Universidade Federal do Paraná", autoria Ana Crhistina Vanali; Paulo Vinícius Baptista da Silva, publicado em 2019, apresenta a distribuição por cor/raça de docentes e discentes ativos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR, analisando a extensão da hegemonia branca e em que medida

a população negra conseguiu ascender ao espaço da pós-graduação. Por meio de uma pesquisa na base de dados no Sistema de Gestão Acadêmica (Siga) dessa universidade. Os autores concluíram que há sub-representação da população negra nos corpos discente e docente o que justifica a criação de políticas de ações afirmativas em seus outros níveis acadêmicos além da graduação.

O artigo "O Programa de Bolsas da Fundação Ford: 12 anos de atuação no Brasil", autoria de Amelia Artes e Jesús Pascual Mena-Chalco, publicado em 2019, avaliou a primeira iniciativa de ação afirmativa para a pós-graduação desenvolvida no Brasil, o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP) que ofertou bolsas de pós-graduação para candidatos de cor/raça preta, parda e indígena, moradores, preferencialmente, das regiões norte, nordeste e centro-oeste. O artigo procurou sumarizar as informações sobre o real impacto do programa no contexto nacional e sua importância nas trajetórias acadêmicas dos beneficiários.

O artigo "Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas", autoria de Anna Carolina Venturini; João Feres Júnior, publicado em 2020, apresentou um panorama das ações afirmativas criadas em cursos de pós-graduação no período de 2002 até o início de 2018. A pesquisa baseou-se na análise dos editais de seleção de 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas divulgados de janeiro de 2002 a janeiro de 2018. Os autores perceberam a existência de uma difusão significativa desse tipo de política a partir de 2017 em razão da aprovação de resoluções pelos órgãos superiores de universidades, atendendo a Portaria Normativa MEC n. 13 (BRASIL, 2016), a qual orientou a criação dessas medidas por todos os programas de pós-graduação.

O artigo "Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília", autoria de Joaze Bernardino-Costa e Antonádia Borges, publicado em 2021, trata da adoção da Política de Ações Afirmativas aprovadas para todos os cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília em 2020. Os autores desenvolvem o artigo a partir da discussão de como a aprovação das Políticas de Ações Afirmativas no âmbito da pós-graduação da UnB foi um produto do ativismo antirracista de estudantes e professores(as) negros(as) e brancos(as) além de da discussão que situa os avanços das Ações Afirmativas com um projeto decolonial antirracista e contra-hegemônico, o qual tem potencial de trazer uma ideia de diversidade radical para a produção de conhecimentos negro-centrados, indígena-centrados e quilombola-centrados.

O artigo "Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da Portaria Normativa 13/2016", autoria de Anna Carolina Venturini, publicado em 2021, analisou

como as ideias sobre as ações afirmativas na pós-graduação se tornaram relevantes para a Capes e para o MEC. No desenvolvimento do artigo a autora utilizou modelos teóricos de construção de agenda decisória de órgãos governamentais, além de documentos e entrevistas com partícipes do grupo de trabalho que discutiu o tema e representantes da Capes e do MEC. O trabalho demonstrou que a questão não alcançou a agenda geral de políticas públicas do país e que há resistência à edição de normas vinculantes.

O artigo "Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional", autoria de Anna Carolina Venturini, publicado em 2021 analisou como a criação de ações afirmativas resultou na mudança nos processos seletivos de candidatos. Por meio da análise dos editais de seleção de programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas publicados, documentos disponibilizados pelos programas e entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos programas, a autora concluiu que na maioria dos programas, a criação de ação afirmativa não resultou em alteração no processo seletivo. Concluiu ainda que alguns programas consideraram os obstáculos enfrentados pelos grupos vulneráveis no acesso à pós-graduação e alteraram seus procedimentos, porém o principal fator que contribuiu para a modificação dos critérios de admissão é a área do conhecimento dos programas.

O artigo "A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira", autoria de Jurandir de Almeida Araújo, Gilvanice Barbosa da Silva Musial e Marta Lícia Teles Brito de Jesus, publicado em 2022, por meio de uma pesquisa bibliométrica apresentou um balanço da produção acadêmica sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira, tendo em vista identificar as principais características dessa agenda de pesquisa. Os autores identificaram a necessidade de investimento em redes de pesquisadores de diversas regiões brasileiras para estimular o mapeamento e a análise de experiências existentes e apontar caminhos de resistência em políticas educacionais de desenvolvimento científico associado ao fortalecimento das políticas de ação afirmativa.

O artigo "O que influencia a adoção de cotas em programas de pós-graduação?", autoria de Maria Aparecida Chagas Ferreira, Tatiana Dias Silva e Marcelo Marchesini da Costa, publicado em 2022, analisou o que determina a adoção de uma política de ação afirmativa em um PPG de uma universidade pública e quais características da burocracia universitária podem influenciar na decisão de implementar ações afirmativas na pós-graduação. Segundo os autores, os dados da pesquisa, levantados por meio de revisão bibliográfica e entrevistas, indicaram a existência de processos isomórficos, especialmente miméticos e normativos, porém os resultados

apresentaram dados diversos sobre a influência da representatividade e do ativismo burocrático na adoção dessas políticas.

O artigo “Dessenhorizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação”, autoria de Joaze Bernardino-Costa e Antonádia Borges, publicado em 2022, a partir de pesquisa etnografia procura refletir sobre a afinidade e a imbricação entre critérios de excelência acadêmica, colonialidade do saber e racismo institucional, destacando a necessidade de se dessenhorizar a academia e enfrentar sua constituição plantation. Os autores consideraram importante que as universidades aprofundem a produção do conhecimento a partir do diálogo com as realidades locais com esforços para dessenhorizar as instituições, a fim de promover a reconciliação com as ricas experiências da população negra, indígena e quilombola.

O artigo “Relatos da permanência de estudantes indígenas nos programas de pós-graduação da UFAM”, autoria de Marcelo Calegare e Thais de Negreiros Sales, publicado em 2023, propôs investigar e compreender os motivos de permanência dos indígenas nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Os autores concluíram que as dificuldades financeiras, pedagógicas, culturais e sociais identificadas são decorrentes de uma lógica hegemônica que continua gerando discriminação, desigualdade e exclusão, mas o compromisso consigo, com sua família, etnia e causas indígenas motivam a conclusão do curso.

O artigo Radiografia das políticas de ação afirmativa na pós-graduação das Universidades Federais, autoria de Joaze Bernardino-Costa, Antonádia Borges, Maria Aparecida Chagas Ferreira e Gabriella da Conceição e Carlos, publicado em 2024, apresenta uma análise do sistema de pós-graduação das universidades federais no que diz respeito à adoção de políticas de ação afirmativa por meio de decisões de seus conselhos superiores. O artigo avaliou também a existência de políticas de permanência, levando-se em consideração especialmente a política de concessão de bolsas. A partir de dados da Plataforma Sucupira (quadriênio 2017-2020) e das resoluções dos conselhos superiores das 69 universidades federais do país os autores apresentaram resultados sobre o público beneficiário, tipos de editais, tipo de validação da autodeclaração dos/as beneficiários/as, existência de políticas de permanência etc.

De modo geral os artigos identificados apresentaram questões sobre o processo de implementação das ações afirmativas e sua ascensão nas universidades, a análise das experiencias das ações afirmativas em universidades nas quais já foram implementadas e as respectivas mudanças nos processos seletivos, o perfil dos alunos beneficiários, o estado da arte, e por fim, sobre a permanência dos alunos cotistas.

2.5.1. Estudo antecedentes sobre ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* por Araújo, Musial e Jesus (2022)

Araújo, Musial e Jesus (2022) apresentaram o estado da arte sobre as ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, no período de 2003 a 2020. As bases de dados utilizadas por esses autores (2022) foram Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, SciELO e Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES. Esses autores (2022) catalogaram as pesquisas a partir dos descritores "ação afirmativa e pós-graduação; políticas de ação afirmativa e pós-graduação; e política de cotas e pós-graduação". A partir dos descritores listados, os autores localizaram uma tese, oito dissertações e 27 artigos.

No processo de análise, Araújo, Musial e Jesus (2022) a fim de problematizar a trajetória da produção analisada, apresentaram os primeiros debates sobre a área de ações afirmativas, iniciados em 2003, se estendendo até 2020. A Tabela 1 elenca dados da produção identificada por esses autores (2022).

Tabela 1 - Artigos publicados por ano e região

Ano de publicação	Quantidade	Distribuição por região			
		Centro-oeste	Nordeste	Sudeste	Sul
2003	01			01	
2006	01			01	
2010	01		01		
2011	01			01	
2015	01			01	
2016	05	01		03	01
2017	09			09	
2018	02	01		01	
2019	04			02	02
2020	02	01		01	
Total	27	04	01	19	03

Fonte: Araújo, Musial e Jesus (2022, p. 7).

Os dados apresentados pelos autores na Tabela 1, indicam que o maior número de artigos publicados foi no ano de 2017. Araújo, Musial e Jesus (2022), atribuem esse número ao dossiê "Ações afirmativas nos Programas de Pós-graduação em Antropologia", publicado na Revista de Antropologia da USP, contendo sete artigos, dos nove identificados.

Os autores supracitados ainda esclareceram que o Estado de São Paulo lidera, com quinze artigos publicados; seguido por Minas Gerais, com três, Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Goiás, com dois artigos cada; Rio de Janeiro, Santa Catarina e Maranhão, cada um com um artigo publicado. Dentre os vinte sete artigos identificados, onze demonstraram ser trabalhos que primaram pela análise documental; sete realizaram pesquisas bibliográficas; e sete não definiram a metodologia.

Quanto aos trabalhos de mestrado e doutorado, os autores localizaram oito dissertações e uma tese defendidas entre os anos de 2015 e 2020. A Tabela 2 apresenta análises quantitativas dos resultados obtidos por Araújo, Musial e Jesus (2022).

Tabela 2 - Dados das Teses e Dissertações

	DISSERTAÇÕES	TESES
ANO		
2015	1	-
2017	1	-
2018	2	-
2019	2	1
2020	2	
REGIÕES		
Centro-oeste	4	
Sudeste	2	1
Sul	2	
ÁREA TEMÁTICA		
Ciência Política		1
Educação	3	-
Educação em Ciência	1	-
Gestão Pública	1	-
Direito	1	-
Políticas Sociais	1	-
Sociologia	1	-

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

De acordo com a Tabela 2, destaca-se o ano de 2019 com maior número de dissertações e teses defendidas. Outro destaque é para a região Centro-Oeste e, por fim, quanto as áreas de pesquisa, as dissertações se concentraram na área de Educação.

O Quadro 7 apresenta análises qualitativas da pesquisa de Araújo, Musial e Jesus (2022).

Quadro 7 - Categoria, programa, universidade, autor e título

Categoria Programa/ Universidade	Autoria	Título
Mestrado profissional PPGP/UnB	Rivany Borges Beú	Ações afirmativas para a população negra em programas de pós-graduação: aprofundando a questão da Universidade de Brasília
Mestrado acadêmico PPGPS/Uenf	Náthani Siqueira Lima	Cotas nos cursos de pós-graduação das universidades estaduais do Rio de Janeiro: uma análise da Lei n. 6.914/14 à luz do ciclo de políticas públicas
Mestrado acadêmico PPGE/UFSC	Emiko Liz Pessoa Ferreira	Estudantes negros(as) egressos(as) das políticas de ações afirmativas: um olhar sobre a pós-graduação
Mestrado acadêmico PPGS/UFG	Aline David dos Santos	Representações das cotas raciais na graduação e pós-graduação entre docentes produtividade em pesquisa (PQ) na Universidade Federal de Goiás
Mestrado acadêmico PPGD/USP	Antônio Luís de Oliveira	As políticas de cotas sociorraciais como ação afirmativa nos programas de pós-graduação das universidades públicas brasileiras
Mestrado acadêmico PPGECQVS/	Fabiana Santos Pereira	Ações afirmativas na pós-graduação
Doutorado acadêmico PPGCP/Uerj	Anna Carolina Venturini	Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão
Mestrado profissional PPGEMP/ UnB	Kelly Martins Bezerra	Universidade de Brasília, para quê? E para quem? Um estudo sobre as ações afirmativas para negros(as) no programa de pós-graduação em Direito da UNB
Mestrado profissional PPGEMP/ UnB	Selma Monteiro Coelho	Políticas afirmativas na pós-graduação da FACE: um estudo das representações sociais

Fonte: Adaptada de Araújo, Musial e Jesus (2022).

O Quadro 7 sintetiza a categoria, se acadêmico ou profissional, os programas de pós-graduação, as intuições de ensino superior, os autores além dos títulos as pesquisas.

Por fim, Araújo, Musial e Jesus (2022) relataram os dados sobre o gênero dos pesquisadores, sendo as mulheres a maioria no número de publicações, com onze artigos, sete dissertações e uma tese, enquanto os homens são autores de dez artigos e uma dissertação; outros seis artigos foram publicados em autoria mista.

Araújo, Musial e Jesus (2022) identificaram a necessidade de investigações sobre os processos seletivos de acesso e as condições de permanência dos alunos cotistas na pós-graduação; estudos sobre os estudantes egressos das políticas de ação afirmativa na pós-graduação; estudos de caso sobre ação afirmativa em programas de pós-graduação que não foram estudados; a

criação de redes colaborativas de pesquisa para a investigação, entre outras pautas, de trajetórias de estudantes e docentes negros/as, quilombolas e indígenas na pós-graduação; e novas epistemologias e proposições decoloniais.

2.5.2. Estudos antecedentes de Acesso e Permanência na pós-graduação *stricto sensu* por Amorim e Cardoso (2023)

Nesse segundo estudo Amorim e Cardoso (2023) apresentam o estado da arte sobre dois eixos temáticos "Políticas afirmativas e desafios para a inclusão na pós-graduação *stricto sensu*' e 'Narrativas sobre cotas, políticas de permanência e democratização do ensino superior". Como critério temporal definiram o período de 2012 a 2022, além do critério de serem trabalhos a nível de mestrado e doutorado. A base de dados utilizada foi a Biblioteca Digital Básica de Teses e Dissertações (BDTD), que hospeda o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDC).

No primeiro eixo de análise, "Políticas afirmativas e desafios para a inclusão na pós-graduação *stricto sensu*", Amorim e Cardoso (2023) catalogaram as pesquisas a partir dos descritores: ação afirmativa, pós-graduação, empregados no CTDC e pós-graduação, política afirmativa acesso e permanência, utilizados em busca na BDTD. Os autores (2023) adotaram os seguintes critérios de filtragem: questões fiscais e ação afirmativa; ação afirmativa no aspecto jurídico; o Prouni como política pública de ação afirmativa; além de ação afirmativa e cidadania no âmbito empresarial. Após a filtragem, restaram os trabalhos apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 - Políticas afirmativas e inclusão na pós-graduação *stricto sensu*

Autoria	**Título**	**Programa de Pós-Graduação/Natureza do trabalho/ Ano**	**Foco da pesquisa**
Leonardo de Souza e Silva Lucifora	Diretrizes para construção de políticas de acesso e permanência para programas de pós-graduação: o caso Ufscar	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos-Ufscar/Dissertação/2017	Temas centrais: Pós-graduação. Evasão. Permanência. Ações Afirmativas
Rafaela Nogueira do Nascimento	Inclusão universitária sob as perspectivas do acesso e da permanência: Análise da política de cotas na pós-graduação *stricto sensu* das Universidades Estaduais do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciência do Homem – UENF/Dissertação/2020	Temas centrais: Políticas Sociais. Ações Afirmativas. Cotas. pós-graduação *stricto sensu*
Rivany Borges Beu Bernardes	Ações afirmativas para a população negra em programas de pós-graduação: Aprofundando a questão da Universidade de Brasília	Programa de Pós-graduação em Gestão Pública-UNB/Dissertação/2020	Temas centrais: Ampliação ao acesso, população negra, política pública, ação afirmativa. Pós-graduação *stricto sensu*.
Fabiana Santos Pereira	Ações afirmativas na Pós-Graduação	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde-UFRGS/Dissertação/2019	Temas centrais: Ações afirmativas. Cotas. Discentes. Plataforma sucupira. Pós-graduação
Antônio Luís de Oliveira	As políticas de cotas sociorraciais como ação afirmativa nos programas de pós-graduação das universidades públicas brasileiras	Programa de pós-graduação em direito – USP/Dissertação/2019	Temas centrais: Ações afirmativas; Cotas sociorraciais na Pós-graduação; Igualdade material
Emanuel Mangueira Carvalho	A produção do conhecimento sobre ações afirmativas nos programas de pós-graduação no Brasil: Balanços e perspectivas	Programa de Pós-Graduação em Educação – Unicamp/Tese/2019	Temas centrais: Ação afirmativa. Ensino superior. Políticas públicas. Estado da arte. Pesquisa bibliográfica. Epistemologia. Análise epistemológica. Produção do conhecimento.

Larissa Cavalcanti de Albuquerque	As ações afirmativas na Pós-graduação em Educação: acesso, permanência e produção do conhecimento nas universidades federais do Nordeste.	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPB/Tese/2022	Temas centrais: Ações afirmativas. Pós-graduação. Acesso. Permanência

Fonte: Amorim e Cardoso (2023).

O Quadro 8 lista 2 teses e 5 dissertações referentes as políticas afirmativas e inclusão na pós-graduação *stricto sensu*.

No segundo eixo de análise, “Narrativas sobre cotas, políticas de permanência e democratização do ensino superior”, Amorim e Cardoso (2023) catalogaram as pesquisas a partir dos descritores: narrativas, pós-graduação política afirmativa, empregados no CTDC e BDTD. Os autores (2023) adotaram os seguintes critérios de filtragem: O acesso e a permanência do aluno surdo na Pós-graduação: questões linguísticas e educacionais; Permanência na universidade de estudantes oriundos das ações afirmativas: revisões bibliográficas; Ações afirmativas e impactos na estética e na imagem corporal de jovens negros e negras. Após a filtragem, restaram os trabalhos apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 - Narrativas sobre cotas, permanência e democratização do ensino superior

Autoria	**Título**	**Programa de Pós-Graduação/Natureza do trabalho/ Ano**	**Foco da pesquisa**
Selma Monteiro Coelho	Políticas afirmativas na pós-graduação da face: um estudo das representações sociais	Programa de pós-graduação em educação - UNB/Dissertação/2020	Temas centrais: Ação afirmativa. Egressos. Cotistas. Pós-graduação
Emiko Liz Pessoa Ferreira	Estudantes negros(as) egressos(as) das políticas de ações afirmativas: um olhar sobre a pós-graduação	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFCS/Dissertação/2018	Temas centrais: Egresso(a). Negro(a). Ações afirmativas. Pós-graduação.
Kelly Cristina Cândida de Souza	MESTRES/AS NEGROS/AS: trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – UFMG/Dissertação/2018	Temas centrais: Trajetória. Pós-graduação. Afirmação na Pós. Racismo.
Fabio Luiz da Silva de Sousa Leão	O acesso da população negra aos cursos de pós-graduação: uma análise a partir das trajetórias de estudantes negros do curso afirmação na pós	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM/Dissertação/2016	Temas centrais: Direitos humanos. Ações afirmativas; Negros. Igualdade. Ensino superior.
Natanael Conceição Rocha	A pregnância das políticas afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: narrativas implicadas sobre pertencimento etnicorracial e permanência estudantil	Programa de Pós-Graduação em estudos interdisciplinares – UFBA/Dissertação/2019	Temas centrais: Pregnância. Políticas Afirmativas. Permanência Estudantil. Narrativas Implicadas.
Ana Carolina Venturini	Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão	Programa de pós-graduação em ciência política – UERJ/Tese/2019	Temas centrais: Ação afirmativa; Pós-graduação. Universidade pública. Agenda. Mudança institucional .

Fonte: Amorim e Cardoso (2023).

O Quadro 9 lista 1 tese e 5 dissertações referentes as narrativas sobre cotas, políticas de permanência e democratização do ensino superior.

Amorim e Cardoso (2023) consideraram as pesquisas relevantes, pois essas apontam discussões

contemporâneas. No entanto, ponderaram haver lacunas ao elencar os sujeitos que integram as discussões em torno das políticas de inclusão, seja com ênfase para a perspectiva da instituição de ensino ou delimitando as cotas como um aspecto racial, no qual os grupos que adentram nesse ambiente, provenientes do critério de renda, gênero, deficiência e questões de gênero, são citados de maneira secundária, ou mesmo inexistem nessas produções.

Os autores (2023) supracitados sugerem o aprofundamento quanto as narrativas dos sujeitos que ingressam a universidade, oriundos do sistema de cotas, além do debate para a relação entre políticas afirmativas, democratização do ensino superior e a desigualdade, em seu sentido mais amplo, compreendendo a raça, gênero, classe, etnia, geração e as múltiplas deficiências.

A próxima seção apresentará o percurso metodológico utilizado no desenvolvimento dessa pesquisa, no entanto, antes de finalizar esse referencial teórico a Figura 5 apresentará uma síntese dos principais tópicos abordados.

Figura 5 - Modelo Teórico



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Figura 5 demonstra a divisão do referencial teórico em 5 subtemas, como (a) Políticas públicas educacionais, o qual apresenta a conceituação geral, um apanhado histórico do seu desenvolvimento no Brasil como uma política pública e ainda o desenvolvimento da pós-graduação até os moldes atuais; (b) Ações afirmativas, o qual contempla a conceituação geral, além de apresentar as experiencias pioneiras na Índia, EUA e no Brasil, neste último com enfoque para as ações afirmativas no ensino superior brasileiro; (c) Políticas de permanência na pós-graduação *stricto sensu*, o qual apresenta a permanência material e simbólica; (d) A evasão estudantil no ensino superior, o qual demonstra as razões e os impactos da evasão e por fim, (e) Estudos antecedentes, o qual apresenta o estado da arte sobre a política de ação

afirmativa na pós-graduação *stricto sensu*, por essa autora e outros autores.

3. METODOLOGIA

O conhecimento científico é alcançado por meio da pesquisa científica, sendo essa definida como “um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 30). Para se alcançar o que se propõe numa pesquisa científica, faz-se uso da metodologia, que constitui o conjunto dos métodos, técnicas e instrumentos empregados para o desenvolvimento do estudo (Theóphilo; Martins, 2016).

Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo demonstrar o percurso metodológico utilizado no desenvolvimento desse estudo. Inclui a classificação da pesquisa, a amostragem, técnicas de coleta dos dados e técnica de análise dos dados.

3.1. Classificação da pesquisa

Gil (2017) explica a importância da atividade de classificar as pesquisas, pois a classificação permite que os dados sejam organizados e assim, mais bem compreendidos. As pesquisas podem ser classificadas de diversas formas, no entanto é necessário que se defina previamente o critério a ser adotado.

Em relação a sua classificação quanto a abordagem do problema, esta pesquisa se apresenta predominantemente como uma pesquisa qualitativa, a partir da descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos relacionados ao objeto de estudo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Segundo Oliveira (2011, p. 24-25) a pesquisa qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente natural, que é a fonte direta para a coleta de dados, e a situação que está sendo investigada”. Silva e Menezes (2005) complementam que na pesquisa qualitativa não é necessário a utilização de métodos e técnicas estatísticas, já que são elementos básicos no processo de pesquisa a atribuição dos significados e a interpretação dos fenômenos de forma indutiva. Para Malhotra *et al*. (2005) a pesquisa qualitativa possibilita melhor visão e compreensão do problema, sendo baseada em amostras pequenas. Nessa pesquisa fez-se o uso do método qualitativo para a revisão bibliográfica, a análise documental e a entrevista com alunos cotistas e coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que tinham em seus respectivos programas, alunos cotistas matriculados.

Esta pesquisa é classificada como uma pesquisa aplicada, do ponto de vista da sua finalidade. As pesquisas aplicadas objetivam a geração de conhecimentos para uso prático voltados à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses pontuais (Gerhardt; Silveira, 2009; Prodanov; Freitas, 2013; Silva; Menezes, 2005). Dessa forma, os resultados obtidos poderão ter aplicabilidade prática no ambiente de instituições que implementaram as

ações afirmativas de acesso e permanência na pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando a classificação quanto a natureza dos objetivos da pesquisa, tem-se uma pesquisa exploratória, pois objetiva promover maiores informações sobre o problema de pesquisa, a fim de construir hipóteses, novas ideias e possibilidades de pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013; Silva; Menezes, 2005). Nas pesquisas exploratórias é comum obter descrições tanto qualitativas quanto quantitativas do objeto de estudo, porém o pesquisador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado segundo Lakatos e Marcone (2003). Além de um caráter exploratório, em alguns momentos destacou-se o caráter descritivo, o qual procura especificar propriedades, características e traços importantes do fenômeno analisado, descrevendo, assim, tendências de um grupo ou população (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Para Gil (2008, p. 28) "as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática".

A coleta de dados dessa pesquisa baseou-se no levantamento bibliográfico, na pesquisa documental, além de entrevistas semiestruturadas. O levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e a entrevistas são técnicas comumente empregadas nas pesquisas exploratórias, (Gil, 2008).

Gil (2017) esclarece que o levantamento bibliográfico é elaborado com a finalidade de apresentar a fundamentação teórica ao trabalho e a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema. Lakatos e Marconi (2003) afirmam que o levantamento bibliográfico permite ao pesquisador o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Gil, 2017).

A pesquisa documental se baseia em materiais e documentos que não receberam nenhuma análise ou que podem ser reelaborados de acordo com a pretensão da pesquisa, e que foram produzidos durante o fato ou depois que o fato acontece (Gil, 2008). Vergara (2015) esclarece que a pesquisa documental se caracteriza pela análise de relatórios, cartas ou outros documentos da organização.

A entrevista é a técnica de coleta de dados apropriada para a obtenção de informações sobre os sujeitos e suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Gil, 2008). São fundamentais quando se pretende mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios

de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (Duarte, 2004). De acordo com Manzini (2004) a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para Manzini (2004) esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Nesse estudo a entrevista foi fundamentada no problema de pesquisa e nos seus objetivos, direcionada aos alunos cotistas e aos coordenadores de programas de pós-graduação das IFES que tinham alunos cotistas matriculados.

O Quadro 10 apresenta o embasamento teórico da pesquisa que serviu de referência para elaboração dos roteiros das entrevistas.

Quadro 10 - Embasamento Teórico

Seções	Nº das perguntas		Embasamento Teórico
	Entrevista Alunos Cotistas	Entrevista Coordenadores de PPG	
Dados Institucionais	1 e 2	1	VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 177, p. 882–909, 2020.
Perfil de acesso e socioeconômico (alunos)	3 a 6	2	ARAÚJO, J. DE A.; MUSIAL, G. B. DA S.; JESUS, M. L. T. B. DE. A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira. Educação & Sociedade, v. 43, p. 1–18, 2022. VENTURINI, A. C. Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. Novos Estudos - CEBRAP, v. 40, n. 2, p. 261–279, 2021b. MARRARA, T.; GASIOLA, G. G. Ações afirmativas e diversidade na pós-graduação. Inclusão Social, v. 5, n. 1, p. 20–31, 2011. VENTURINI, A. C. Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão. Teses - Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 26 abr. 2019. OBAAP. Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação. Disponível em:< https://www.obaap.com.br/sobre/>. Acesso em: 15 ago. 2023.
Ações de Permanência Materiais e Simbólicas	7 a 12	3 a 9	SOUSA, F. R. DE; NASCIMENTO, I. F. Lei de cotas e promoção da justiça social: percepções de estudantes cotistas de um Instituto federal. Revista Espaço Pedagógico, v. 26, n. 3, p. 758–776, 2019. MAGALHÃES, A. M. S.; REAL, G. C. M. A evasão no contexto da expansão da pós-graduação *stricto sensu*: uma discussão necessária. Perspectiva, v. 38, n. 2, p. 1–18, 2020. REIS, D. B. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. Em: CARMO, G. T. DO (Ed.). Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. v. 1p. 79–90. MENDES, B. D; KARRUZ, A.P. Desafios da ação afirmativa de cunho racial na pós-graduação: o caso da Universidade Federal de Minas Gerais. In: Anais do Encontro Anual da ANPOCS (47., 2023: Campinas, SP) - Campinas, SP: ANPOCS, 2023. (2023), p. 1-28 ALBUQUERQUE, L. C. DE. As ações afirmativas na Pós-graduação em Educação: acesso, permanência e produção do conhecimento nas universidades federais do Nordeste. Tese. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 15 fev. 2022.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Quadro 10 destacou a relação entre o roteiro da entrevista, a enumeração das perguntas e o

embasamento teórico. Importante destacar que na entrevista com os coordenadores não houve questões sobre o perfil socioeconômico dos alunos cotistas.

3.2. Amostragem

Quanto à amostragem aplicada a este estudo foram empregados dois métodos. Antes de explicitá-los, é importante expor que a aplicação do primeiro método não resultou em uma amostra satisfatória, sendo necessário então, conciliar com o segundo método. O primeiro é o "método não-probabilístico de amostragem por acessibilidade ou conveniência" (Gil, 2018; Prodanov, Freitas,2013), em que a seleção dos elementos da população componente de uma amostra é destituída de qualquer rigor estatístico. De acordo com os autores Gil (2018); Prodanov, Freitas (2013), o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é necessário elevado nível de precisão (Gil, 2028). O segundo método foi o *Snowball*, também conhecido como amostragem "bola de neve". De acordo com Vinuto (2014) é uma amostragem não probabilística que utiliza cadeias de referência e, mesmo apresentando limitações, pode ser útil para pesquisar grupos difíceis de serem acessados ou estudados, bem como quando não há precisão sobre sua quantidade.

O primeiro método de amostragem iniciou-se com a divulgação da pesquisa e o convite de participação na entrevista, enviados aos e-mails institucionais dos programas de pós-graduação das IFES de Minas Gerias. Os e-mails foram obtidos nos endereços eletrônicos de cada programa de pós-graduação da IFES de Minas Gerais. Foram enviados 419 e-mails entre os dias 3 e 5 de maio de 2024 e de acordo com o calendário de execução da pesquisa, as manifestações seriam aguardadas até o dia 31 de maio de 2024. Nesse período manifestaram-se 41 alunos e 17 coordenadores. Porém, considerando os critérios de inclusão definidos com base nos objetivos e escopo da pesquisa a amostra válida foi de 16 alunos cotistas e 11 coordenadores de programas de pós-graduação, profissionais e acadêmicos, com alunos cotistas matriculados.

Importante ressaltar que o e-mail de divulgação foi um convite formal, claro e objetivo, contendo informações sobre o propósito da pesquisa e o *link* do questionário pelo qual poderiam manifestar o interesse na participação. Vale destacar que esse primeiro questionário divulgado foi estruturado visando uma análise quali-quantitativa dos dados, o que não foi possível devido à baixa participação de alunos cotistas e coordenadores. O convite também destacou que a participação na pesquisa era voluntária e que os dados seriam tratados de forma confidencial e

anônima.

O período do início da divulgação da pesquisa até o prazo final de manifestação do aceite de participação coincidiu com o período da greve dos Técnicos Administrativos em Educação e dos Docentes da Educação Superior Federal em 2024. Acredita-se que a baixa adesão dos participantes da pesquisa deu-se em razão da greve, uma vez que não foi possível uma divulgação efetiva.

Visando então a análise dos dados sob a perspectiva qualitativa, a partir do dia 25 de junho de 2024, os 27 (16 alunos cotistas e 11 coordenadores) respondentes do primeiro questionário foram novamente convidados a participarem da entrevista, via e-mail registrados no primeiro questionário. Como as entrevistas seriam realizadas remotamente, junto ao e-mail convite foram encaminhados os *links* de agendamento da entrevista e de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas aconteceram entre os dias 1 e 20 de julho de 2024. Deste segundo contato, 6 alunos cotistas e 5 coordenadores agendaram a entrevista.

Como já explicitado, o método não-probabilístico de amostragem por acessibilidade ou conveniência, foi conciliado com o método *Snowball*. Aos primeiros entrevistados (alunos cotistas e coordenadores) foi solicitado indicações de contato de outros possíveis participantes, sendo possível entrevistar um número suficiente de alunos cotistas e de coordenadores de pós-graduação. Importante ressaltar que essa rede de entrevistados também contou com a indicação de outros professores das IFES envolvidas, os quais já tinham um relacionamento profissional com a professora orientadora desse estudo.

A aplicação desses métodos resultou em 14 agendamentos de alunos e 9 de coordenadores de programas de pós-graduação. No entanto, 2 alunos não compareceram a entrevista agendada, 2 alunos cancelaram a entrevista e 3 alunos não eram cotistas, resultando em uma amostra de 7 alunos cotistas entrevistados. Quanto aos coordenadores 1 entrevista foi cancelada, 1 não compareceu a entrevista agendada, resultando em uma amostra de 7 coordenadores de pós-graduação. Dentre esses 7 coordenadores, identificou-se um coordenador em que o programa de pós-graduação que coordena não havia alunos cotistas matriculados, ingressos pela política de ação afirmativa. No entanto, nesse programa foram desenvolvidas ações que possibilitou a permanência de uma determinada aluna, que apesar de ter acessado pela ampla concorrência, faz parte dos grupos beneficiários da política de ação afirmativa. Como essa pesquisa não é centrada quanto ao acesso dos cotistas e o relato apresentado foi focado na permanência da referida aluna, essa entrevista foi considerada válida para a pesquisa e foi incluída na seção dos

“resultados e discussões”.

Importante registrar que o encerramento da amostragem ocorreu na qualidade de “Fechamento por exaustão”, uma vez que todos os sujeitos elegíveis e disponíveis foram considerados (Fontanella *et al*., 2011).

A fim de garantir a confidencialidade das respostas dos participantes e a manutenção do anonimato dos entrevistados, os alunos cotistas e coordenadores foram identificados pelas expressões ALUNO e COORDENADOR, respectivamente, seguidas de um número sequencial natural entre 1 e 7. As universidades também foram identificadas pela expressão IFES, seguida de um número sequencial natural, entre 1 e 9. A enumeração se deu de modo aleatório.

O Quadro 11 demostra o número de alunos cotistas entrevistados, de acordo com cada grupo beneficiário da política de ação afirmativa.

Quadro 11 - Relação alunos cotistas *vs.* Grupo beneficiário

Grupo beneficiário	**Identificação – alunos cotistas**
Negros (pretos e pardos)	ALUNOS 1, 3, 4 e 5
Pessoa com deficiência	ALUNOS 6 e 7
Vulnerabilidade socioeconômica	ALUNO 2

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Pelo Quadro 11 é possível identificar que o grupo com maior participação foi o de negros (pretos e pardos). Não obstante, não foi possível coletar dados sobre a permanência com alunos indígenas, quilombolas, pessoa trans etc. Esse fato é uma limitação dessa pesquisa.

O Quadro 12 demonstra o número de coordenadores de programas de pós-graduação, de acordo com cada grupo beneficiário da política de ação afirmativa.

Quadro 12 - Relação coordenadores *vs*. grupos beneficiários

Grupo beneficiário	**Coordenadores de PPGS**
Negros (pretos e pardos) e indígenas	COORDENADOR 2
Negros (pretos e pardos) e Pessoa com deficiência	COORDENADOR 4 e 6
Pessoa com deficiência	COORDENADOR 1 e 7
Negros (pretos e pardos)	COORDENADOR 3 e 5

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 12 também evidencia que, de acordo com os coordenadores entrevistados, o grupo beneficiário de negros (pretos e pardos) é o mais comum entre os alunos cotistas matriculados.

Importante destacar que dentre os coordenadores e os alunos cotistas entrevistados houve representação de 9 dentre as 11 IFES de Minas Gerais, ou seja, apenas duas IFES não foram

analisadas, pois não houve nem alunos nem coordenadores entrevistados, as demais foram representadas pelo aluno cotista e/ou pelo coordenador. Esse fato é outra limitação dessa pesquisa.

3.3. Técnica de coleta dos dados

Primeiramente, foram coletados os dados empíricos secundários por meio da "pesquisa documental" em Resoluções internas que implementaram a política de acesso e permanência das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*. Essa pesquisa foi realizada entre outubro de 2023 e novembro de 2023, nos endereços eletrônicos de cada uma das onze IFES do Estado de Minas Gerais. Posteriormente, os dados empíricos primários foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas conduzidas na modalidade "em profundidade" (FLICK, 2009).

As entrevistas aconteceram remotamente, por meio do *Google Meet*, um serviço de comunicação por vídeo, entre os dias 01 e 20 de julho de 2024, período que se concentraram os agendamentos das entrevistas, as quais duraram em média 45 minutos.

Em relação ao processo das entrevistas, houve a conferência da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e respectivo consentimento de participação na entrevista, além dos entrevistados serem questionados sobre a existência de dúvidas sobre esse termo, a fim de serem sanadas. Com fins de garantir dados precisos e os princípios éticos da pesquisa, foi solicitado a permissão para gravar a entrevista, não sendo negado por nenhum dos entrevistados. As entrevistas iniciaram-se com um breve resumo sobre o objetivo da pesquisa e sobre sua estruturação, dividida em duas partes, sendo a primeira parte sobre os dados institucionais, acesso pela ação afirmativa e perfil socioeconômico, esse último somente para os alunos cotistas. A segunda parte eram questões com objetivo de identificar as políticas de permanência, material e simbólica, relatada por ambos os grupos. Sendo uma entrevista semiestruturada, eventualmente, novas interrogações foram introduzidas em decorrência de algum aspecto relevante apresentado pelo entrevistado. Buscou-se, durante a entrevista, estabelecer um clima seguro e tranquilo, por meio do qual, espontaneamente, o entrevistado expunha seu ponto de vista, tornando-se assim em sujeito ativo no relato da sua experiência.

As entrevistas foram gravadas em formatos de áudio e vídeo e transcritas com o auxílio do *software TransKriptor*. Finalizados esses procedimentos, os textos transcritos foram então submetidos a processamento léxico-estatístico pelo *software IRaMuTeQ* e, na sequência, os *outputs* gerados pelo programa, na forma de dados textuais, foram o objeto de análise e interpretação com base no embasamento teórico utilizado pelo pesquisador.

Os roteiros das entrevistas estão detalhados nos Apêndice A e B e foram elaborados com base nos dados obtidos na pesquisa bibliográfica.

3.4. Técnica de análise dos dados

Após o término das entrevistas e suas respectivas transcrições, os dados resultantes foram analisados utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), com o objetivo de explorar os dados qualitativos provenientes das respostas dos participantes. Esse método visa examinar sistematicamente o conteúdo das entrevistas. Bardin (1997) explica que a análise de conteúdo consiste em técnicas de análise das comunicações, que objetivam a descrição do conteúdo das mensagens e sua interpretação, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Segundo Flick (2009) a análise de conteúdo é um método analítico de dados empíricos que tem como uma de suas caraterísticas essenciais a aplicação de determinadas categorias teóricas a um conjunto de materiais textuais quaisquer coletados por um pesquisador. Segundo Vergara (2006), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados em que o propósito fundamental é identificar o que os dados coletados pelo pesquisador expressam a respeito de determinados assuntos.

A análise de conteúdo compreende três fases sequenciais, de acordo com Bardin (1997, p. 121): "1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação".

Vergara (2015, p.10) explica essas fases. A pré-análise refere-se à seleção do material e à definição dos procedimentos a serem seguidos. A exploração do material diz respeito à implementação destes procedimentos. O tratamento e a interpretação, por sua vez, referem-se à geração de inferências e dos resultados da investigação. Nesta última fase, suposições poderão ser confirmadas ou não.

Por fim, Vergara (2015) afirma que a interpretação de dados qualitativos pode se dar por meio da associação dos resultados ao referencial teórico utilizado, procedendo-se à comparação, ou ainda, por meio da construção de uma explicação com base nas relações entre as categorias. Obtidos os resultados, cabe ao pesquisador retornar as suposições formuladas (se houver) e confirmá-las ou não, conferindo as devidas explicações.

A análise de conteúdo foi aplicada na análise da pesquisa documental, ou seja, nas resoluções internas sobre a adoção de política afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* e também nos

dados primários coletados com as entrevistas realizadas. No entanto, a análise aplicada na pesquisa documental não contou com nenhuma ferramenta de processamento dos dados.

Para o processamento dos dados primários coletados com as entrevistas foi utilizado, como ferramenta de tratamento dos dados gerados a partir das entrevistas, o *software IRaMuTeQ*, versão 0.7, alpha 2. Desenvolvido por Pierre Ratinaud, é um *software* gratuito, de fonte aberta, indicado para o gerenciamento e tratamento estatístico de textos de entrevistas e de questionários abertos (Sousa *et al*., 2020). De acordo com Camargo; Justo (2013) o *software* é voltado para a produção de análises estatísticas de conjuntos de dados textuais quaisquer, em que sequências de texto são processadas com o intuito de extrair delas as suas unidades lexicais (palavras e segmentos de texto) mais relevantes, auxiliando a análise numa pesquisa qualitativa.

> "Trata-se de um software que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente de segmento de texto, análise de correspondências e análise de similitude" (Camargo e Justo, p. 7, 2013).

O uso do *software* IRaMuTeQ destaca os temas mais frequentemente aludidos pelos entrevistados ao longo das entrevistas, além da ênfase dada por eles a cada um dos assuntos. Os *outputs* por ele gerados na forma de relatórios de análise estatística lexicográfica ofereceram uma base textual organizada, principalmente os relatórios gerados a partir da função computacional Classificação Hierárquica Decrescente (CHD) a qual serviu como início metodológico para os procedimentos de análise de conteúdo realizados.

A CHD é também conhecida como Método Reinert e realiza a análise de agrupamentos (*clusters*) sobre os segmentos de texto de um *corpus*, de modo que o material é sucessivamente particionado em função da coocorrência de formas lexicais nos enunciados. Posteriormente, o *IRaMuTeQ* realiza testes de qui-quadrado (χ^2), a fim de verificar o grau de associação entre as formas linguísticas do *corpus* e as classes lexicais, o que permite produzir um dendrograma que representa graficamente os diferentes conjuntos lexicais e suas palavras mais características (Sousa *et al*., 2020). A interpretação sobre os resultados da CHD se justifica na hipótese de que o uso de formas lexicais similares se vincula a representações ou conceitos comuns, ou seja, a ideia de que palavras usadas em contexto similar estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de mundos mentais específicos ou sistemas de representação (Mello Filho, 2023; Sousa *et al*., 2020). Os resultados obtidos com o método Reinert (CHD) também podem ser representados em um plano fatorial construído pelo método da Análise Fatorial por Correspondência (AFC) relacionando formas linguísticas e variáveis de contexto com as classes

resultantes da CHD (Sousa *et al*., 2020).

O software *IRaMuTeQ* gera um agrupamento das raízes semânticas ou lemas das palavras constantes no *corpus* textual e apresenta uma definição das classes lexicais dessas palavras de acordo com a função delas dentro de um dado texto, o que permite contextualizá-las dentro do conjunto total dos dados textuais submetidos à sua análise, gerando classes lexicais desses dados em função da ocorrência e da coocorrência de palavras e de segmentos textuais, bem como em função de suas posições no *corpus* textual em relação às demais palavras e segmentos de texto nele contidos (Camargo; Justo, 2013).

Na análise dessa pesquisa o IRaMuTeQ processou os dados textuais gerados por 14 entrevistas e permitiu a extração e identificação de suas estruturas lexicais mais frequentes. A análise léxica realizada por esse *software*, além de identificar do número total e dos tipos de palavra constantes em um *corpus* textual, resulta em um acesso preciso à riqueza do vocabulário utilizado na produção dos discursos analisados (Camargo e Justo, 2013). Importante destacar que o *corpus* textual dos alunos e dos coordenadores foram analisados separadamente, pois apesar de tratarem de um mesmo assunto, havias questões diferentes nos roteiros da entrevista, então foram processados em cada *corpus* textual 7 entrevistas.

O *software IRaMuTeQ* foi empregado nesta pesquisa como instrumento para identificar precisamente os padrões textuais existentes nas entrevistas transcritas, além de conferir maior clareza às relações lógicas ou inferenciais que foram estabelecidas entre as principais unidades e classes lexicais presentes nos dados colhidos e as categorias do quadro teórico de referência do pesquisador, utilizadas como instrumento de interpretação dos dados.

Para realizar a análise de conteúdo com o *software IRaMuTeQ* foi preciso preparar os dados no *corpus* textual, importá-los para o *software*, processá-los, realizar a análise de frequência de palavras, classificar e categorizar os dados e, por fim, interpretar os resultados de acordo com os objetivos da pesquisa. Os relatórios gerados pela função CHD apresentaram as classes conforme o Quadro 13, as quais foram denominadas como categorias pelo pesquisador de acordo com os vocábulos presentes nessas classes.

Quadro 13 - Denominação das categorias geradas pelo IRaMuTeQ

	Denominação das categorias	**Classes**
Percepções dos alunos cotistas	Permanência Simbólica - pertencimento e reconhecimento dos alunos cotistas no ambiente acadêmico	Classes 1
	Modalidades de acesso e grupos beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*	Classes 3
	Permanência Material e as bolsas de estudos	Classe 4
	O sentido da pós-graduação para o aluno cotista	Classe 2
	A CAPES e a permanência de aluno cotista na pós-graduação *stricto sensu*	Classe 5
Percepções dos coordenadores graduação	Modalidades de acesso e grupos beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*	Classe 2
	Permanência da pessoa com deficiência – o caso da aluna surda	Classe 6
	Ações de permanência de alunos cotistas da pós-graduação *stricto sensu*	Classes 3 e 4
	Avaliação interna das políticas de permanência na pós-graduação	Classe 1
	Reflexos da sociedade nas universidades	Classe 5

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Pelo Quadro 13 observa-se a denominação das categorias definidas baseadas no objetivo e referencial teórico dessa pesquisa. O relatório das entrevistas dos alunos cotistas gerou 5 classes. O relatório das entrevistas dos coordenadores gerou 6 classes, sendo as classes 3 e 4 agrupadas entre si.

Por fim, com o intuito de resumir a metodologia desta pesquisa, o Quadro 14 apresenta a sua classificação.

Quadro 14 - Classificação da pesquisa

Quanto ao objeto da pesquisa	Exploratória e descritiva
Quanto à natureza da pesquisa	Qualitativa
Quanto à finalidade da pesquisa	Aplicada
Quanto à escolha do objeto de estudo	Amostragem não-probabilística (por conveniência) e método Snowball.
Quanto à técnica de coleta de dados	levantamento bibliográfico, pesquisa documental e entrevistas.
Quanto à análise de dados	Análise de conteúdo por Bardin (1997), com auxílio do software IRaMuTeQ

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Quadro 14 apresentou a classificação da pesquisa quanto ao objeto, natureza, finalidade, escolha do objeto, técnica de coleta e de análise dos dados. Feito isso o próximo passo é apresentar os resultados obtidos e suas respectivas análises, que serão descritos na próxima seção.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão apresentados os resultados e as discussões obtidos a partir do desenvolvimento dos objetivos específicos propostos para essa pesquisa, conjugando-os com os dados empíricos, no intuito de identificar as políticas de permanência, nas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais, que contribuem para a permanência dos alunos beneficiados no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

4.1. Legislação interna sobre as ações afirmativas

A fim de identificar as Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais foi realizada uma pesquisa no sistema eletrônico e-MEC, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Por meio dessa base de dados foi possível identificar quantas e quais são as Universidades Federais do Estado de Minas Gerais. Na busca avançada do sistema eletrônico e-MEC foi usado as seguintes opções: UF: Minas Gerais; Categoria: Federal; Organização acadêmica: Universidade e Situação: Ativa.

O resultado dessa busca avançada no sistema eletrônico e-MEC apresentou 11 universidades mineiras. O Quadro 15 apresenta a sigla e nome de cada Universidade Federal do Estado de Minas Gerais.

Quadro 25 - Universidade Federais do Estado de Minas Gerais

SIGLAS	Universidades Federais do Estado de Minas Gerais
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Quadro 15 elenca e nomeia as onze universidades mineiras e suas respectivas siglas.

Uma vez identificadas as IFES do Estado de Minas Gerais, foi possível responder ao primeiro e segundo objetivos específicos, ou seja, identificar as IFES do Estado de Minas Gerais que

adotaram a política de ações afirmativas para a pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2003 e mapear as referidas resoluções internas dessas IFES.

Para responder o primeiro objetivo específico foi realizado um levantamento nos endereços eletrônicos de cada uma das onze IFES do Estado de Minas Gerais, a fim de confirmar se havia resolução interna sobre a adoção de política afirmativa na pós-graduação *stricto sensu*, além de identificá-las.

O Quadro 16 sintetiza as Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais e suas respectivas resoluções internas.

Quadro 16 - IFES de Minas Gerais *vs*. Ano *vs*. Resoluções

Ano	**Sigla das instituições**	**Resoluções**
2017	UFMG	Resolução n.º 2 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
2017	UFTM	Resolução n.º 4 do Conselho Universitário
2017	UFU	Resolução n.º 06 do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação
2017	UFVJM	Resolução n.º 54 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
2018	UFOP	Resolução n.º 7.507 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
2018	UFV	Resolução n.º 19 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
2021	UFJF	Resolução n.º 67 do Conselho Superior
2022	UFSJ	Resolução n.º 25 do Conselho Universitário
2022	UNIFAL-MG	Resolução n.º 49 do Conselho Universitário
2023	UFLA	Resolução n.º 91 do Conselho Universitário
2023	UNIFEI	Resolução n.º 7 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Quadro 16 demonstra que todas as 11 (onze) IFES do Estado de Minas Gerais passaram a adotar a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* após a Portaria Normativa MEC n.º 13 de 2016 (Brasil, 2016), a qual estabeleceu que as IFES deveriam apresentar propostas sobre a inclusão de pretos, pardos, indígenas e alunos com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, no prazo máximo de 90 dias.

Os dados do Quadro 16 reafirma Albuquerque (2022), o qual esclarece que somente pós 2016 aumentou consideravelmente a adesão das universidades federais, devido à Portaria Normativa do MEC n.º 13 de 2016, instrumento jurídico resultante da luta persistente dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro. Além disso, o Quadro 16 demonstra que o fator que mais contribuiu para o aumento do número de programas de pós-graduação com ações afirmativas, nos últimos anos, foi a aprovação de resoluções pelos conselhos universitários determinando que todos os programas deveriam implementar tais políticas (Obaap, 2023).

Atendendo ao segundo objetivo, mapear as resoluções internas das IFES do Estado de Minas Gerais que preveem a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, inicia-se com a pré-análise das resoluções das IFES de Minas Gerais, referentes a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* apresentadas no Quadro 16. A partir de então, na fase da exploração do material textual coletado, as resoluções foram categorizadas sistematizando assim a etapa inicial pré-análise. Nessa fase de exploração das resoluções foi possível destacar aspectos semelhantes e diferentes entre elas e ainda identificar, ou não, a política de permanência para os grupos beneficiados. As resoluções foram categorizadas quanto aos (a) Principais argumentos para implementação de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*; (b) Grupos beneficiados com a política ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*; (c) Modalidade de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*; (d) Previsão de ações de permanência na pós-graduação; (e) Previsão para acompanhamento e avaliação dos resultados da política de ações afirmativas e por fim, (f) semelhanças e individualidades gerais entre as IFES.

O Quadro 17 apresenta os principais argumentos nos quais as IFES do Estado de Minas Gerais se basearam para a implementação da política de ações afirmativas de acesso e permanência na pós-graduação *stricto sensu*.

Quadro 17 - Argumentos para implementação de ações afirmativas na pós-graduação

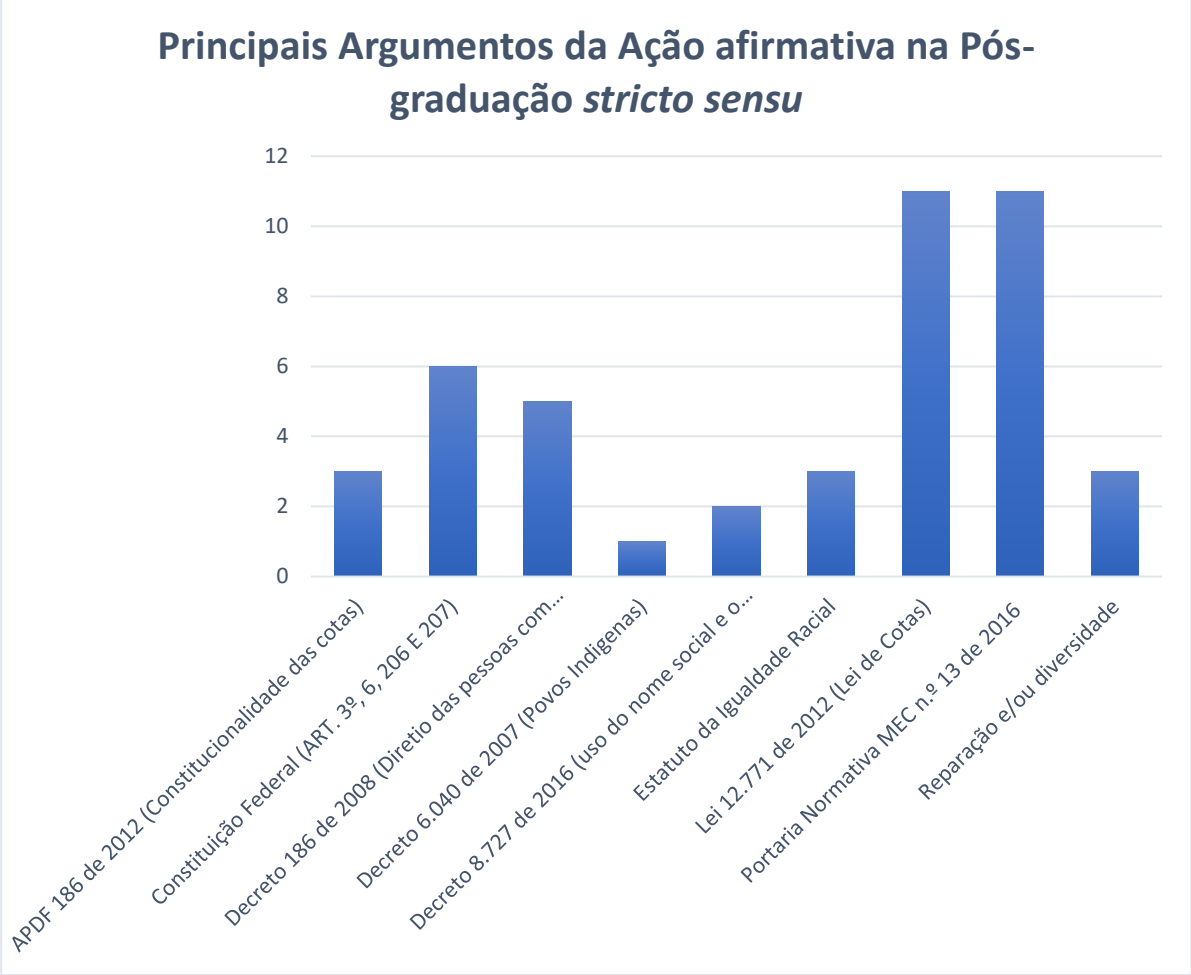
Argumentos
Lei n.º 12.711 de 2012 – Lei de Cotas
Portaria Normativa n.º 13 de 2016
Constituição Federal, artigos 3º 5º e 206.
Lei 13.146 de 2005 - Estatuto da Pessoa com deficiência
Lei 12.288 de 2010 – Estatuto da igualdade racial
Lei 12.990 de 2014 - Reserva de vagas (20%) para negros no serviço público.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Analisando o Quadro 17 é possível destacar que a Lei de Cotas e a Portaria Normativa MEC n.º 13 de 2016 influenciaram a comunidade acadêmica quanto a implementação das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*. Ambos os argumentos estão presentes nas resoluções de todas as IFES de Minas Gerais.

O Gráfico 1 permite visualizar a relação entre a quantidade de IFES do Estado de Minas Gerais e os principais argumentos nos quais se basearam para a implementação da política de ações afirmativas de acesso e permanência na pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 1 - Principais argumentos vs. quantidade de IFES



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 1 permite afirmar que os argumentos da reparação e da diversidade, apesar de serem argumentos importantes e válidos, foram claramente identificados em apenas três IFES, sendo essas a UNIFAL, UFJF e UFSJ. De acordo com as referidas resoluções dessas IFES a adoção de políticas de ações afirmativas na graduação não é suficiente para reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais, resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais. Venturini (2019) afirma que o argumento da reparação é presente na justificação de políticas compensatórias, especialmente as que beneficiam negros e indígenas, sustentada pela necessidade de recriar o padrão distributivo que tais indivíduos teriam obtido caso a discriminação contra eles não tivesse ocorrido.

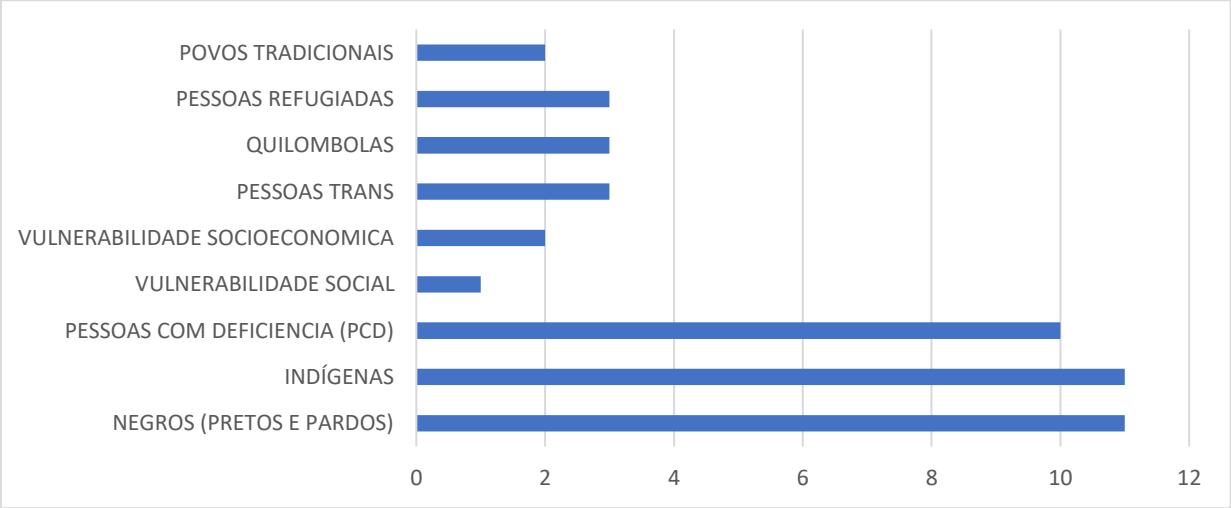
Quanto ao argumento da diversidade, apenas foi expressamente considerado nas resoluções da UFJF e UNIFAL. As resoluções dessas instituições apresentam explicitamente que os programas de pós-graduação *stricto sensu* se beneficiariam academicamente com a adoção de uma política de inclusão, aumentando a diversidade étnica e cultural em seu corpo discente, e ampliando sua inserção social, conforme diretrizes preconizadas pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal constatação é respaldada por Silva e Elias Júnior (2013, p.3-4), pois esses autores afirmam que o argumento da diversidade é social e juridicamente aceito devido aos seus efeitos, por "promoverem a inserção de representantes de diferentes setores nos quais dificilmente teriam acesso, as ações afirmativas possibilitam o surgimento de uma sociedade mais diversificada, aberta, tolerante, miscigenada e multicultural".

Independente dos argumentos utilizados para implementação das ações afirmativas, estes argumentos tendem a proporcionar a igualdade material, a qual deve ser promovida pelo Estado por meio de políticas públicas que contemple as especificidades dos grupos menos favorecidos (Cecchin, 2008).

Em relação aos grupos beneficiados com a política ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* foram identificados os seguintes grupos, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Grupos beneficiários *vs*. IFES



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 2 demonstra que os grupos de beneficiários negros (pretos ou pardos) e indígenas são os grupos contemplados em todas as IFES analisadas. Em relação ao grupo beneficiário de pessoas com deficiência não foi incluído em apenas uma das IFES. Além disso, o Gráfico 2 demonstra que apenas duas das IFES adotou o critério de vulnerabilidade socioeconômica para definição dos beneficiários da ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu*.

O Gráfico 2 confirma que os grupos beneficiários mais contemplados nas IFES do Estado de Minas Gerais acompanham o relatório mais recente do Obaap (2023), o qual fundamenta que os alunos pretos, pardos, indígenas e com deficiência são os principais beneficiários, estando presentes em 94% das resoluções analisadas.

O Quadro 18 apresenta as IFES de Minas Gerais e os grupos beneficiados pela política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com as respectivas resoluções.

Quadro 38 - IFES e grupos beneficiários da ação afirmativa na pós-graduação

GRUPOS	**UFJF**	**UFLA**	**UFMG**	**UFOP**	**UFSJ**	**UFTM**	**UFU**	**UFV**	**UFVJM**	**UNIFAL**	**UNIFEI**
Negros (pretos e pardos)	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Indígenas	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Pessoas com deficiência (PCD)	X		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Vulnerabilidade socioeconômica		x								x	
Vulnerabilidade social					x						
Pessoas trans	X				x					x	
Quilombolas	X				x					x	
Pessoas refugiadas	X				x					x	
Povos tradicionais	X				x						

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Analisando o Quadro 18 é possível afirmar que a UNIFAL, UFJF e UFSJ são as IFES que consideraram a maioria dos grupos de beneficiários na adoção das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, contemplando além de negros, indígenas e pessoas com deficiência, as pessoas trans, quilombolas pessoas refugiadas e povos tradicionais. O fator de vulnerabilidade socioeconômica foi considerado somente na UFLA e UNIFAL, de acordo com esse critério consideram anteriormente ao critério etnicorracial a renda per capita do candidato à vaga reservada. O Quadro 18 demonstra ainda que apenas a UFLA não considerou como grupo beneficiário as pessoas com deficiência.

Em relação a modalidade de ações afirmativas foram identificadas a reserva de vaga e a vaga suplementar. O Quadro 19 apresenta o percentual das vagas reservadas e as vagas suplementares, para indígenas e pessoas com deficiência, em cada IFES do Estado de Minas Gerais.

Quadro 19 - Modalidades de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*

IFES	**Modalidade de ação afirmativa**	
	Reserva de vagas	**Vagas suplementares**
UFJF	50% (iniciando com 30% e acrescentando 5% anualmente)	
UFLA	25% do total - critério socioeconômico (< 1,5 salário-mínimo per capita) 25% das vagas reservadas para negros	
UFMG	20% a 50% - Negros	Mínimo 1 vaga - Indígena Mínimo 1 vaga - PCD
UFOP	Mínimo 10% - Negros e indígenas Mínimo 10% - PCD	
UFSJ	20% - Negros 5% - Indígenas e quilombolas 5% - PCD 5% - Pessoas em vulnerabilidade social	
UFTM	Mínimo 10% - Negros, indígenas e PCD	
UFU	20% - Negros e indígenas 5% - PCD	
UFV	20% a 50% - Negros, indígenas e PCD	
UFVJM	20% a 50% - Negros	Mínimo 1 vaga - indígena Mínimo 1 vaga - PCD
UNIFAL	Mínimo 10% -Negros, indígenas e PCD	
UNIFEI	20% a 50% - Negros	Mínimo 1 vaga - indígena Mínimo 1 vaga - PCD

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 19 demonstra que a reserva de vagas é a modalidade mais implementada, até mesmo para os grupos beneficiários indígenas e pessoas com deficiência. Dentre as 11 (onze) IFES analisadas somente três (UFMG, UFVJM e UNIFEI) adotaram a modalidade de vagas suplementar para indígenas e pessoas com deficiência. É válido destacar que as resoluções dessas três IFES preveem que as vagas suplementares não ocupadas devem ser desconsideradas.

Independente da modalidade de vaga adotada por essas IFES considerou-se que em todos os processos seletivos para a pós-graduação *stricto sensu*, deverá ser preservado o princípio de mérito acadêmico, ou seja, os grupos cotistas devem participar em condições de igualdade com os candidatos de ampla concorrência, em todas as etapas do processo seletivo e de notas eliminatórias. Além disso, após a aprovação, todos os discentes estão subordinados as mesmas regras do respectivo programa.

Quanto a política de permanência dos alunos ingressantes na pós-graduação *stricto sensu* por meio da política de ação afirmativa, o Quadro 20 resume a relação das IFES do Estado de Minas Gerais quanto a previsão de ações ou medidas voltadas para a permanência de alunos cotistas.

Quadro 4 - Previsão de ações de permanência na pós-graduação nas IFES de MG

Ações de permanência	**UFJF**	**UFLA**	**UFMG**	**UFOP**	**UFSJ**	**UFTM**	**UFU**	**UFV**	**UFVJM**	**UNIFAL**	**UNIFEI**
Reserva de bolsas de estudos		X								X	
Previsão de ações de permanência	X		X		X		X	X	X		
Nenhuma previsão de ações de permanência				X		X					X

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 20 demonstra que apenas duas resoluções definiram compulsoriamente a previsão da reserva de bolsas de estudos alinhada à reserva de vagas para cotistas. Seis resoluções determinaram a instituição de ações e medidas que visem a permanência de discentes cotistas. Já as demais resoluções não relataram em suas resoluções qualquer recomendação de ação ou medida voltadas à permanência de alunos ingressantes por meio da política de ação afirmativa.

O Quadro 21 apresenta detalhadamente sobre a previsão das ações de permanência na pós-graduação de acordo com as referidas resoluções das IFES do Estado de Minas Gerais.

Quadro 25 - Previsões de ações de permanência na pós-graduação nas IFES de MG

Reserva de bolsas	UFLA	Art. 13. Deverão ser reservadas a mesma proporção de bolsas disponíveis em cada processo seletivo para os estudantes pertencentes aos grupos previstos no art. 2º.
	UNIFAL	Art. 9º. Cada Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* da UNIFAL-MG deverá definir o percentual mínimo de 10% (dez por cento) de bolsas para os cotistas.
Previsão de ações de permanência	UFJF	Parágrafo único: As ações necessárias ao acompanhamento e à permanência nos PPG seguirão o estabelecido em resolução própria do Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora (CONSU).
	UFMG	Art. 13. A UFMG deverá instituir ações e atividades complementares, individualizadas ou coletivas, que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, maximizando a possibilidade de permanência de discentes negros, indígenas e com deficiência na Instituição.
	UFSJ	Art. 15. Cabe às Comissões de Bolsa dos Programas de Pós-graduação definir critérios que priorizem os candidatos aprovados pelo sistema de cotas, observadas as normas vigentes dos órgãos de fomento e da Instituição. Art. 17. Cabe aos Programas de Pós-graduação adotarem as seguintes medidas para propiciar a permanência dos(as) discentes alvos da política de ações afirmativas: I – apoio pedagógico específico oferecido pelo Programa de Pós-graduação, em conjunto com a PROPE/Reitoria, voltado ao desenvolvimento da formação geral bem como ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem e pesquisa dos discentes; II – ações de acolhimento visando à inserção dos novos discentes, fomentando sua integração em projetos e programas já oferecidos pela UFSJ; e III – viabilização da comunicação e a acessibilidade dos cotistas aos espaços físicos da Instituição e disponibilidade de recursos didáticos pedagógicos que possam atender às suas necessidades e especificidades.
	UFU	Art. 7º. As Coordenações dos Programas de Pós-graduação poderão definir, explicitamente, ações e medidas complementares que maximizem a possibilidade de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente, realizando um acompanhamento contínuo de todas as suas atividades no Programa. Art. 8º. As Comissões de Bolsa dos Programas de Pós-graduação, observados os limites do art. 5º, poderão definir critérios que contemplem os candidatos aprovados pelo sistema de cotas, observadas as normas dos órgãos de fomento e de acompanhamento e avaliação.
	UFV	Art. 6º. As coordenações dos Programas de Pós-graduação da UFV poderão definir ações e atividades de caráter complementar, que visem à equiparação de oportunidades, para maximizar a permanência de discentes que ingressem pela Política de Ações Afirmativas a partir de acompanhamento contínuo das atividades realizadas pelos mesmos no programa. Contudo, antes da implementação, deve haver apreciação pelo Conselho Técnico de Pós-Graduação da UFV.
	UFVJM	Art. 14º As Coordenadorias dos Programas de Pós-Graduação, com o auxílio do NACI, deverão definir ações e atividades complementares que maximizem a possibilidade de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente, realizando um acompanhamento contínuo de todas as suas atividades no programa. Art. 15º Sugere-se às Comissões de Bolsa dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* que considerem os termos dessa resolução a fim de definir critérios que contemplem os candidatos aprovados pelo sistema de cotas, observadas as normas dos órgãos de fomento e de acompanhamento e avaliação.
Nenhuma previsão	UFOP	3.4. A reserva de vagas estabelecida no item 3.1 não está atrelada à alocação de bolsas, cuja política de concessão é definida pelos programas de pós-graduação com base na disponibilidade de bolsas e na classificação dos candidatos no processo seletivo.
	UFTM	-
	UNIFEI	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 21 detalha qualitativamente os dados do Quadro 20. Pode-se notar ainda que a resolução da UFSJ além de prever que os colegiados dos programas de pós-graduação definam

as regras de reserva de bolsas para cotista, também apresenta outras medidas voltadas às ações de permanência, a serem adotadas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto ao acompanhamento e avaliação dos resultados da política de ações afirmativas, algumas das resoluções previram a instituição de câmaras ou comissões. O Quadro 22 demonstra em quais IFES foram instituídas câmaras ou comissões.

Quadro 22 - Comissões de acompanhamento da ação afirmativa na pós-graduação

Instituição	**Câmara/ Comissão**	**Composição**
UFJF	Câmara	dois representantes da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa; um representante da Diretoria de Ações Afirmativas; três representantes de coordenadores de PPG, um de cada grande área do conhecimento; um representante dos servidores técnico-administrativos em educação; um representante discente.
UFLA	Comissão	três membros (docente e/ou técnico-administrativo), sendo obrigatoriamente um membro discente.
UFMG	Comissão Permanente (Acompanha-PG)	três docentes, um servidor da Assessoria Acadêmica da PRPG e três discentes.
UFOP	-	-
UFSJ	-	-
UFTM	-	-
UFU	Comissão	Instituída pelos programas, sem definição da composição
UFV	-	-
UFVJM	-	-
UNIFAL	-	-
UNIFEI	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o Quadro 22, é possível identificar que apenas quatro das IFES do Estado de Minas Gerais previram a criação ou composição de meios para acompanhamento da política de ação afirmativa.

De modo geral as resoluções analisadas previram ainda questões como: vagas reservadas e suplementares remanescentes, concorrência concomitante com a ampla concorrência, não obrigatoriedade de concorrência em vagas reservadas para candidatos pertencentes aos grupos beneficiados. Todas as resoluções analisadas destacaram que as vagas de ação afirmativa não preenchidas, devem ser destinadas a ampla concorrência, com exceção para as vagas suplementares, que devem desconsideradas se não forem preenchidas.

Algumas das resoluções ainda informaram que todos os discentes podem concorrer em vagas de ampla concorrência, mesmo se pertencentes aos grupos considerados na política de ação

afirmativa. A exceção nessa situação são as vagas suplementares, nas quais indígenas e pessoas com deficiência devem sempre concorrer para essas vagas especificamente. Outro dado em comum é que nos programas em redes, multicêntricos ou em associação dessas instituições, as referidas resoluções não se aplicam, com exceção da Unifei, onde a respectiva resolução se aplica aos programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos e profissionais, multicêntricos, em rede ou não que sejam coordenados por essa IFE.

Por fim, identifica-se alguns destaques individuais nas resoluções analisadas. Na resolução da UNIFAL, além de vincular as bolsas de estudos as cotas, ainda apresentou ações destinadas à permanência das estudantes mulheres. Na resolução da UFOP prevê a reserva de vagas servidores técnicos administrativos dessa instituição. Já a resolução da UFMG prevê a revisão da resolução após 6 anos de sua implementação, embasada na análise dos resultados da implementação. Na UNIFEI os cotistas egressos dos cursos de graduação dessa instituição, que tenham sido submetidos aos procedimentos de heteroidentificação, são isentos da obrigatoriedade de comprovação de sua condição de beneficiário da ação afirmativa.

Como evidenciado, de modo geral, as resoluções analisadas demonstraram as regras para o acesso a pós-graduação, mas não contemplam claramente ações de permanência, então, para atender ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa foram realizadas entrevistas online com os coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* e com os alunos cotistas de pós-graduação *stricto sensu*, a fim de averiguar a política de permanência nas IFES referenciadas.

Atendendo ao terceiro objetivo específico, averiguar as políticas de permanência adotadas das IFES do Estado de Minas Gerais para os alunos beneficiados com a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, serão apresentadas as percepções dos alunos cotistas e coordenadores dos programas quanto à política de permanência para os alunos cotistas da pós-graduação *stricto sensu* nas IFES de Minas Gerais, a partir das entrevistas realizadas. Os resultados e as discussões serão analisados separadamente por grupo de entrevistados.

4.2. Percepções de alunos e coordenadores

Conforme citado anteriormente o tratamento dos dados gerados a partir das entrevistas foi realizado com o auxílio do *software IRaMuTeQ*, versão 0.7, alpha 2, por meio dos relatórios gerados a partir das funções computacionais Classificação Hierárquica Decrescente (CHD).

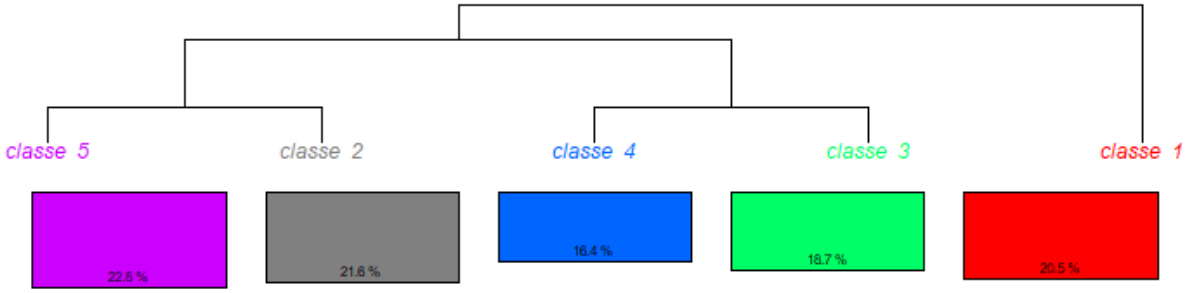
4.2.1. Percepções dos alunos cotistas quanto a política de permanência nas ações afirmativas da pós-graduação *stricto sensu.*

4.2.1.1. Informações estatístico-lexicais sobre o conteúdo dos dados textuais analisados

O *corpus* textual analisado e tomado como base empírica para a análise e interpretação dos resultados colhidos por esta pesquisa é formado 7 textos de transcrição de entrevistas, 314 segmentos de texto, 11.166 ocorrências lexicais (palavras, expressões em geral e segmentos de texto), 1.412 lemas, 665 formas lexicais ativas e 637 formas lexicais suplementares. A retenção de segmentos de textos foi de 85,35% o que demonstra que o *corpus* textual utilizado teve um bom aproveitamento (Camargo e Justo, 2013). O conteúdo do *corpus* textual foi processado por meio da funcionalidade computacional de análise estatístico-lexical denominada "Classificação Hierárquica Descendente (CHD)", operada pelo *software IRaMuTeQ*. A partir desta classificação, o conteúdo do *corpus* foi distribuído automaticamente pelo referido programa em cinco classes lexicais.

O dendrograma é um tipo específico de diagrama, em árvore, ou representação icônica que organiza fatores e variáveis, que permite uma visão ampla a respeito de dados que podem contribuir para o processo final de categorização (Martins *et al*., 2022). Souza e Bussolotti (2021) recomendam que antes de iniciar a análise dos resultados do dendrograma é preciso compreender quais são as relações entre as temáticas apresentadas pelas classes. Para isso, orientam aplicar um recorte na figura do dendrograma, de forma em que desapareçam as palavras e fique somente as informações das relações existentes entre as classes, conforme na Figura 6.

Figura 6 - Dendrograma das classes resultantes da CHD dos dados primários dos alunos



Fonte: IRaMuTeQ (2024).

A Figura 6 apresenta o dendrograma gerado pela CHD, com 5 classes. A classe 1 constitui 20,5% do conteúdo do *corpus* analisado, enquanto a classe 2 constitui 21,6%, a classe 3 representa 18,7%, a classe 4 representa 16,4% e a classe 5 representa 22,8% do conteúdo lexical

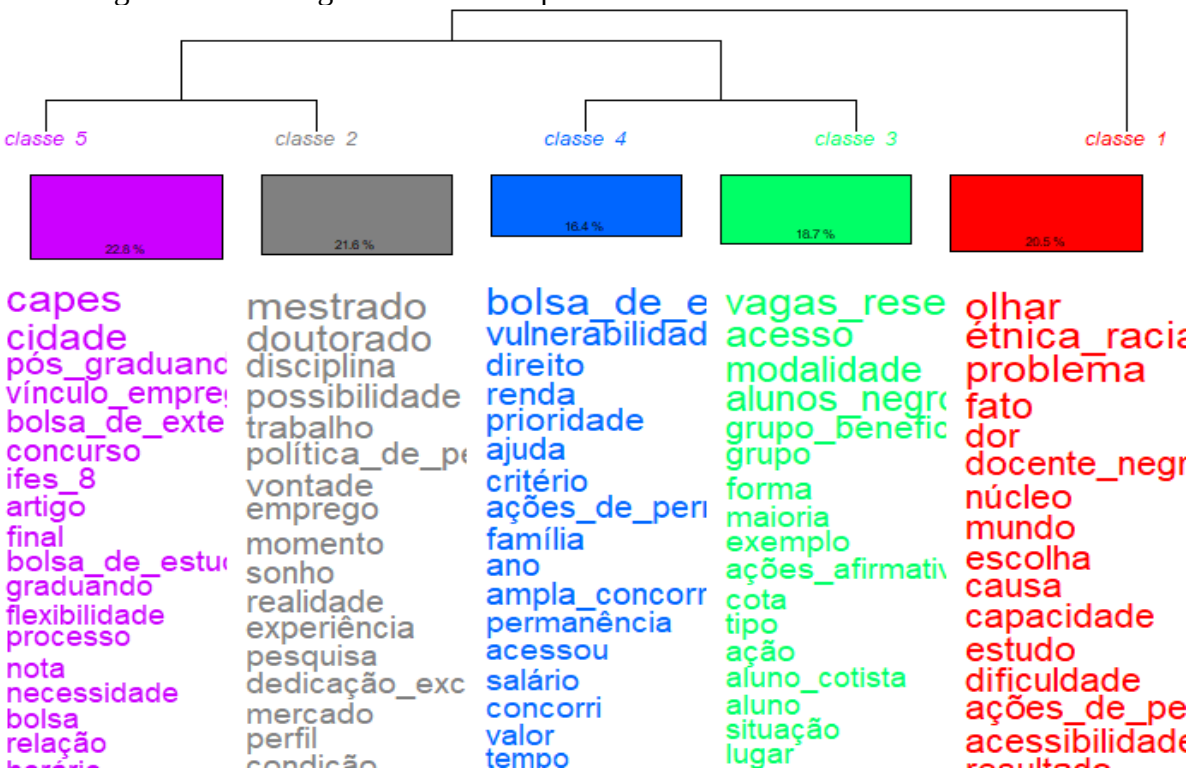
total do referido *corpus*.

Reforçando a análise do dendrograma produzido, percebe-se que o *corpus* foi inicialmente dividido em dois subcorpora. O primeiro sub*corpus* composto pela classe 1, é separado das demais, sugerindo ser um tema que sustenta os demais ou os desencadeia (Souza; Bussolotti, 2021). O segundo sub*corpus* se divide em 2, sendo as classes mais próximas a 3 e 4, separada das classes 2 e 5, próximas entre si. De acordo com Souza e Bussolotti (2021) esta interpretação é extremamente importante na análise do dendrograma, pois é ela quem vai auxiliar o pesquisador na tomada de decisão sobre quais classes possuem temas muito próximos e que, por isso, podem ser analisados de forma sequencial ou, até mesmo, de forma agrupada. As autoras (2021) esclarecem ainda que não necessariamente, a análise de cada uma das classes deve iniciar a partir da numeração 1, 2, 3, 4 e 5, porém, os resultados dessa pesquisa serão iniciados a partir da classe 1. Após, as classes 3 e 4 serão analisadas, seguidas das classes 2 e 5.

De acordo com Martins *et al*. (2022) a partir das palavras, é possível ter uma ideia da temática reunida nas classes e fazer relações com o contexto do qual foram retiradas, para, assim, quando necessário, reagrupá-las a fim de chegar às categorias finais.

A Figura 7 representa o dendrograma gerado pelas 5 classes, com seus respectivos vocábulos.

Figura 7 - Dendrograma dos dados primários coletados com os alunos cotistas



Fonte: IRaMuTeQ (2024).

Pela Figura 7 pode-se observar que as 5 classes lexicais geradas destacou um determinado grupo de palavras presente no *corpus*, cada uma delas abrangendo uma multiplicidade de palavras frequente nas falas dos alunos cotistas entrevistados, contribuindo para tornar possível, com base nessas classes, o estreitamento do foco analítico da pesquisa em categorias temáticas constantes do discurso dos alunos cotistas da pós-graduação *stricto sensu*, facilitando a organização das discussões teóricas realizadas.

A partir das palavras, é possível ter uma ideia da temática reunida nas classes e fazer relações com o contexto do qual foram retiradas, para, assim, quando necessário, reagrupá-las a fim de chegar às categorias finais. Importante destacar que quanto mais a palavra se encontra no topo da lista, maior influência ela exerce sobre as classes. O uso dessa funcionalidade computacional deixa claro o ponto de partida das análises e interpretações realizadas nas duas subseções que se seguem (Martins *et al*., 2022).

A relação do conteúdo dos dados textuais coletados mediante as entrevistas, com os alunos cotistas, e com os referenciais teóricos da pesquisa foi sendo estabelecida à medida que a interpretação dos resultados colhidos implicava logicamente a inserção destes em determinadas discussões vinculadas a conceitos, argumentos e teorias recorrentemente utilizados na literatura revisada.

O Quadro 23 demonstra as 5 categorias geradas pelas 5 classes resultantes da CDH, referente aos alunos cotistas.

Quadro 23 - Categorias de análises *vs*. Classes *vs*. Principais vocábulos – alunos cotistas

Categorias de análise	**Classes**	**Principais Vocábulos**
Permanência Simbólica Pertencimento e reconhecimento dos alunos cotistas no ambiente acadêmico	1	olhar, étnico-racial, problema, docente negro, capacidade, dificuldade, ações de permanência simbólica, acessibilidade, deficiência, representatividade, alunos negros, neabi, pertencimentos, suporte, racismo etc.
Modalidades de acesso e grupos beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*	3	vagas reservadas, acesso, modalidade, grupo beneficiário, alunos negros, exemplo, ações afirmativas, cota, aluno cotista, preconceito, política, incentivo etc.
Permanência Material e as bolsas de estudos	4	bolsa de estudos, vulnerabilidade socioeconômica, direito, renda, prioridade, critério, ações de permanência material, família, ampla concorrência, permanência, auxílio, impacto, pós-graduandos etc.
O sentido da pós-graduação para o aluno cotista	2	mestrado, doutorado, disciplinas, possibilidade, política de permanência, vontade, emprego, sonho, mercado, dedicação exclusiva, oportunidade etc.
A CAPES e a permanência de aluno cotista na pós-graduação *stricto sensu*	5	CAPES, pós-graduando, vínculo empregatício, artigos, bolsa de estudos, flexibilidade, bolsa, nota, necessidade, auxílio, distribuição etc.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Quadro 23 demonstrou as 5 categorias identificadas de acordo com os relatos dos alunos cotistas entrevistados, por meio dos principais vocábulos das classes definidas no relatório CHD. A seguir as categorias serão analisadas individualmente.

4.2.1.1.1. Permanência Simbólica - pertencimento e reconhecimento dos alunos cotistas no ambiente acadêmico

Correspondente a 20,5% do conteúdo dos dados empíricos das entrevistas, a classe 1 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “olhar, étnico-racial, problema, docente negro, capacidade, dificuldade, ações de permanência simbólica, acessibilidade, deficiência, representatividade, alunos negros, neabi (Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas) pertencimentos, suporte e racismo”. Essa rede de palavras remete a trechos que abordam questões relacionadas às ações de permanência simbólica. Os alunos cotistas foram questionados sobre quais ações ou situações que colaboraram para que eles se sentissem pertencidos e reconhecidos no ambiente acadêmico.

De acordo com Reis (2016) a permanência simbólica é relacionada as possibilidades de reconhecimento e pertencimento do indivíduo no ambiente em que está inserido. Santos *et al*. (2022) esclarece que a permanência simbólica trata das relações que são desenvolvidas no

âmbito acadêmico e como influencia a sua trajetória na universidade.

As ações de permanência simbólica podem ser exemplificadas como programas de ações de acompanhamento e apoio acadêmico, por meio de equipes multidisciplinares, compostas por profissionais da assistência social e da psicologia, aptos a promover o acolhimento e o acompanhamento da vida acadêmica; a recepção e acolhimento dos cotistas, por seus pares, por docentes e por servidores, a fim de estimular o estabelecimento de relações mais solidárias, dialógicas e respeitosas entre os estudantes e os demais atores das instituições de ensino (Sousa e Nascimento, 2019). E ainda, condições de inserção nas aulas, acesso ao material bibliográfico; desenvolvimento de atividades típicas de pós-graduação, como escrita de artigo, participação em eventos, integração em grupos de pesquisa (Mendes; Karruz, 2023).

Albuquerque (2022) aponta como estratégia de permanência simbólica contribuições financeiras para eventos acadêmicos, relação docente/discente, a contratação de professores negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência que ministrem disciplinas e conduzam pesquisas mais próximas dos interesses dos alunos cotistas, infraestrutura com acessibilidade e uso do nome social pelas pessoas trans.

Nessa classe o vocábulo de maior destaque, “olhar”, indica a percepção dos alunos cotistas no ambiente acadêmico, quanto ao sentimento de pertencimento e o simbolismo que esse sentimento representa. Tal vocábulo apresenta-se diretamente relacionado aos vocábulos “capacidade” e “racismo”. O vocábulo “capacidade” transmite a percepção dos alunos cotistas frente ao preconceito implícito na sociedade para com as ações afirmativas, quando essa sugere que o aluno cotista não tem capacidade de estar no ambiente acadêmico ou não tem habilidades intelectuais como as demais pessoas. Assim, o vocábulo “capacidade” também está diretamente relacionado ao vocábulo “racismo”, presente nessa classe.

> [...] Mas o que temos de identificação na pós-graduação ou na universidade? Quando estamos, por exemplo, no restaurante da universidade, existem as mesas dos docentes, as mesas dos graduandos. Estão todos lá, mas se olharmos ao redor, com quem que nós nos identificamos? Com os cargos de menor poder aquisitivo. Nos identificamos com a cozinheira, com a faxineira, com o porteiro, que estão em cargos de menor prestígio e de menor valorização financeira. É uma mensagem subliminar, que transmite para o aluno negro o lugar onde nós deveríamos estar. É necessário olharmos para esse simbolismo (ALUNO 1).
>
> [...] Concorrer pelas ações afirmativas não significa que o aluno cotista não tenha capacidade de concorrer pela ampla concorrência. Concorrer pelas ações afirmativas afirma-me e coloca-me no lugar onde sempre me foi negado. Ocupar estes espaços é uma das formas de termos uma ascensão social. E estarei por aqui lutando, resistindo, esperançando e desejando que outras pessoas, de modalidades representadas nas ações afirmativas se

> ascendam socialmente. Tanto as mulheres trans, os homens trans, as pessoas pretas, as pessoas pardas, as pessoas indígenas, pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, refugiados, enfim (ALUNO 7).
>
> [...] Eu acho que quem vem se arriscar nesse mundo é porque tem muita determinação. Porque se for ouvir o que as pessoas falam, não fazemos nada. Deixamos de fazer porque o outro acha que não temos capacidade. Mas na verdade, isso não diz nada. Acho importante que se tenha campanhas contra o assédio moral, contra o racismo, voltada para aluno cotista. Porque o aluno cotista já é olhado diferente. Importante abordarem o racismo na pós-graduação, o racismo estrutural dentro da universidade, e nos próprios programas de pós-graduação, associado as ações afirmativas. Geralmente muitos alunos não se sentem capazes justamente por esse preconceito. Tem aqueles que falam que nunca vamos ter essa capacidade (de cursar uma pós-graduação) por conta da cor (ALUNO 2).
>
> [...] Existe um movimento silenciado que é contra essas ações afirmativas. Ninguém tem coragem de falar, mas as atitudes e os olhares falam. Consideram o aluno cotista menos competente, que estão ali por causa da bolsa de estudos, sem considerar que o aluno cotista não teve privilégios que as outros alunos tiveram para estar ali, com ações afirmativas ou sem ações afirmativas (ALUN0 1).
>
> [...] Eu trabalhei numa empresa onde ouvi da diretora que o deficiente físico não presta para nada. Estou tentando mostrar, através do meu estudo, da minha pesquisa, que o deficiente tem capacidade. Eu fiquei com problema nas pernas, não com problema no cérebro. E mesmo que fosse, de repente, eu até conseguiria produzir (ALUNO 5).
>
> [...] Então eu sou muito grata as ações afirmativas e temos pesquisas que vem apontando que o desempenho do aluno cotista é igual ou superior aos dos alunos não cotistas. Eu passei pelo mesmo processo seletivo que os meus colegas (ALUNO 3).
>
> [...] E dentro do programa, temos algumas denúncias de racismo que não vão para frente porque os alunos têm medo de sofrer represália. Tem mudado muito lentamente porque temos uma representante negra advinda dos movimentos sociais, e ela organizou um grupo que recebe esse tipo de denúncia, mas os alunos ainda têm muito medo. De dentro do programa mesmo, eu senti. Existem casos de racismo de docentes com aluno, de docentes inclusive que falam abertamente em sala de aula que são contra a política de ações afirmativas, cota étnico-racial em específico. Há também os alunos racistas (ALUNO 4).

Os relatos denunciam que o racismo e preconceito estão presentes nos ambientes acadêmicos e podem impactar diretamente na permanência do aluno cotista. Nota-se ainda que esse cenário não foi percebido em apenas um dos alunos cotistas entrevistados. Apesar da sociedade sugerir que alunos cotistas não tem capacidade para ocuparem esses espaços, os alunos cotistas que relataram sobre isso demonstram-se conscientizados de suas capacidades para perseguirem seus objetivos e o impacto do racismo não é suficiente para ocasionar a evasão desses alunos cotistas.

Mas essa ideia equivocada de que alunos cotistas são incapacitados pode contribuir para que muitos alunos que poderiam acessar a pós-graduação por meio da política de ação afirmativa,

abdiquem dessa possibilidade de acesso e em possíveis situações que alunos cotistas poderiam ser contemplados, mais uma vez perderiam oportunidades. Então, é de extrema importância que as universidades tenham um olhar especial para com espaços de denúncias de racismo, de discriminação e preconceitos, de situações de assédio, de capacitismo, a fim de coibir essas práticas indevidas e criminosas.

Os vocábulos "docentes negro, representatividade e pertencimento" expressam a perspectiva dos alunos cotistas quanto ao pertencimento proporcionado pelo reconhecimento de seus pares na instituição.

> [...] Aqui no meu departamento não tem nenhum docente negro. Nunca tivemos nenhum docente negro aqui. Na graduação e nem na pós-graduação. Então nós vemos que até na formação de mestres e doutores, mesmo que tenham, não são muitos, ainda é muito pouco a porcentagem de pessoas autodeclaradas negras na pós-graduação. A representatividade ainda é pequena (ALUNO 2).
>
> [...] Com relação ao pertencimento, eu não me sinto representado. Não há docentes portadores de necessidades especiais, pouco se fala na deficiência física das pessoas e quem fala muito sou eu e acabo sendo chato. Assim como essas pessoas que estão brigando muito por igualdade de gênero estão ficando chatas, eu estou ficando chato por estar falando muito em relação pessoa com deficiência, brigando por aqueles que têm necessidades especiais. O problema é que deveria ter um pouco mais de representatividade na deficiência física, mas o acolhimento está perfeito e se desdobram no que é possível (ALUNO 5).
>
> [...] Não há representatividade no corpo docente, não tem nenhum docente negro, nem na graduação, nem na pós-graduação. Nos concursos já temos visto as vagas reservadas para docentes, mas até hoje eles não foram contemplados significativamente. Até em relação aos funcionários do programa, na secretaria não tem isso de representatividade. É importante que existam docentes negros bem capacitados para que o aluno cotista possa, ao menos, se enxergar naquele lugar. Porque eu não tenho uma referência de nenhum docente negro, para, ao menos, me enxergar nesse lugar. E a minha visão é que eu vou ser a representante, como docente negra nesse lugar. Mas eu vou estar nesse lugar porque eu tive oportunidades, eu tive privilégios dentro das minhas dificuldades e espero poder contribuir de uma forma reiterada mesmo. É uma forma simbólica de mostrar para o aluno cotista que é possível e que não é a cor da pele, que não é o tipo de cabelo que vai segregá-lo ou que vai impulsioná-lo também (ALUNO 1).
>
> [...] Quanto a ter um docente do mesmo grupo que eu, não me vi representada, não há nenhum docente com alguma deficiência. Não me sinto representada no sentido de ter outro docente com alguma deficiência (ALUNO 3).
>
> [...] Eu tive docentes negros no programa, mas não teve contemplação curricular de conhecimentos e saberes relacionados aos negros (ALUNO 6).

Santos (2023) afirma que a representação da população negra entre os professores universitários cresceu desde o ano de 2010, quando os negros (grupo que engloba a população preta e parda) respondiam por 11,5% das vagas de docentes do ensino superior. Em 2017, os negros

responderam por 16% do total, em 2021 os negros responderam por 24,1%. Ainda que positivo, esse resultado indica que não há proporção racial de servidores do ensino superior equiparado à da população brasileira, onde a maioria dos habitantes é negra. Assim, é preciso garantir a permanência de alunos cotistas negros na pós-graduação afim de mudar o perfil demográfico dos docentes no ensino superior.

Sousa e Nascimento (2019) consideram importante avaliar a recepção e acolhimento dos cotistas, por seus pares, por docentes e por servidores, a fim de estimular o estabelecimento de relações mais solidárias, dialógicas e respeitosas entre os alunos e os demais atores das instituições de ensino. Quando essa percepção, apontada por esses autores (2019), não é considerada acabam gerando o sentimento de não pertencimento no aluno cotista.

> [...] Eu tive muito embate com o corpo docente, pois é um uma parte de Minas muito conservadora, para não falar do racismo e esses assuntos. É um programa onde os docentes são extremamente conservadores, qualquer pauta étnico-racial que você leva, você é xingada, entre aspas, de militante (ALUNO 4).
>
> [...] Existe também, no programa de pós-graduação, problemas durante o processo da orientação. Não um, mas vários, de docentes que não pegam aluno, nunca pegaram um aluno negro, apesar de, às vezes, o aluno, demonstrar e ter brilho por aquela área, e no final das contas, não entendemos o processo. Esperamos pelos resultados do processo. Mas, por algum motivo, aquele aluno negro não fica com aquele docente com o qual ele queria ser orientado (ALUNO 1).
>
> Em relação aos alunos cotistas pessoa com deficiência essa classe apresenta o vocábulo "dor", estreitamente relacionado aos vocábulos "dificuldade, deficiência, suporte e o acessibilidade". Esses vocábulos demonstram as perspectivas dos alunos cotistas pessoa com deficiência.
>
> [...] Quando tenho as crises de dores crônicas, me ajudaria se tivesse uma forma de ter uma aula por videoconferência, em que os docentes transmitiriam a aula e eu assistiria de casa quando eu estivesse nessas condições. Mas eles já disseram que nossa aula é presencial. Então, quando estou com muita dor, eu não vou (ALUNO 5).
>
> [...] Atualmente estou tendo problemas com minha locomoção, porque o meu deslocamento tem que ser muito grande para eu ir do restaurante universitário até prédio que estudo. Há um ônibus interno, porém, por causa da greve, o ônibus não está sendo utilizado. Então, é esse o problema que eu estou enfrentando com relação ao meu caso, em relação à acessibilidade (ALUNO 5).
>
> [...] Um fato que me incomoda muito, porque realmente é cansativo, é quando eu uso a biblioteca, e eu uso bastante. Tem um morro para chegar até a biblioteca e é longe do prédio que estudo. Eu penso nos alunos que utilizam a cadeira de rodas e que têm um pouco mais de dificuldade para se locomover. A estrutura do campus não é muito próxima (ALUNO 3).

Apesar das dificuldades apresentadas, esses alunos cotistas pessoa com deficiência apontaram que de modo geral as universidades nas quais estão matriculados apresentam uma

acessibilidade adequada, colaborando com um cenário proposto por Albuquerque (2022), o qual aponta como estratégia de permanência simbólica a infraestrutura com acessibilidade.

> [...] Com relação a adaptações e infraestrutura, o prédio onde estudo possui rampa de acesso, estacionamento para pessoa com deficiência, elevadores. No geral, a acessibilidade é boa (ALUNO 5).

> [...] É um ponto que eu notei quando eu fui para a universidade. É acessível e consigo me deslocar bem. O meu lado esquerdo é atrofiado e eu tenho dificuldade de locomoção, mas eu fui acostumada desde pequena e não tinha essa acessibilidade quando eu ia para a escola, então tive que me aprender a me virar. Estou falando de mim. Então tem a acessibilidade com banheiros adaptados, tem elevador (ALUNO 3).

As dificuldades e demandas, apresentadas pelos alunos cotistas pessoa com deficiência, devem ser apuradas e atendidas dentro de suas limitações individuais, ou seja, as demandas da pessoa com deficiência devem ser analisadas individualmente e a eventual interdição deve se estender exclusivamente aos aspectos da vida em que a pessoa com deficiência de fato tem dificuldades.

Para que pessoas com deficiência sejam realmente incluídas nas universidades, em igualdade de condições com a maioria da população, é necessário que as universidades atendam aos vários tipos de acessibilidade, conforme os vários tipos de necessidades. As barreiras mais visíveis são as arquitetônicas e, quanto a essas, as universidades estão relativamente avançadas e tem demonstrado esforços para amenizá-las. Porém, há outros tipos de dificuldades que merecem atenção, como barreiras metodológicas (pedagógicas, barreiras no ensino); instrumentais (barreiras de acesso digital ou nos transportes); comunicacionais (falta de acesso a instrumentos que facilitem a comunicação pessoal); atitudinais (percepção de terceiros sobre a deficiência); que impedem a total inserção da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico (Conselho Nacional de Justiça, 2023).

O vocábulo “neabi” presente nessa classe corrobora Mendes e Karruz (2023) que afirmam que a integração em grupos de pesquisa é uma ação de permanência simbólica e contribui para a continuidade do aluno cotista. O Neabi é o Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas.

> [...] Eu não desisti por conta do grupo de pesquisa do qual eu faço parte. Eu participo da implementação do neabi, o núcleo de estudos afro brasileiro e indígenas e participo da liga acadêmica sobre questões étnicas-raciais. E eu tive um fôlego maior. O neabi tem como objetivo criar um grupo que forme e dê cursos de formação para a comunidade geral da universidade em relação às questões étnicas-raciais. Além disso, ele forma pessoas para participar das bancas de heteroidentificação. O neabi também acolhe denúncias de racismo dentro da instituição (ALUNO 4).

De acordo com os relatos apresentados sugere-se a necessidade de políticas e instrumentos de combater ao racismo, discriminação, preconceito, capacitismo para com alunos cotistas. Além

disso, propor políticas de permanência simbólica para que os alunos cotistas se sintam acolhidos e representados, pois o sentimento de reconhecimento e pertencimento ao ambiente acadêmico tem grande impacto sobre a permanência do aluno cotista, e a ausência das condições simbólicas pode impactar negativamente na permanência dos alunos (Mendes; Karruz, 2023).

> [...] Tem a parte financeira, mas eu acho que o que mais desestimula é essa sensação de não pertencimento para a universidade. Como eu estou na liga, eu sempre falo para os que estão vindo, não é que eles sejam incompetentes e não conseguem, é porque eles não sabem as regras do jogo ainda. E tem essa discriminação. A universidade tem uma linguagem, uma estrutura que temos que, de certa forma, nos adaptar. Porque do contrário, não se consegue continuar. Esse sentimento de não pertencimento, de fato, de descredibilização dos seus conhecimentos, desconhecimentos dos seus, até dos referenciais negros, que acreditamos que está em voga, se discutindo, mas aqui não está. Os docentes de pós-graduação, que são doutores, eles não têm interesse. Eu não vou falar que não tem acesso, porque um docente doutor, eu acho difícil falar que ele está praticando racismo ou algo nesse sentido por ignorância. É porque, de certa forma, é privilegiado, então não se preocupam com essa pauta. Tem muitas disciplinas que não tem nenhum referencial negro, mesmo algumas que trabalham com parte de sociologia e afins. E eles não gostam muito de ser questionados em relação a isso, e é quando entramos nesse papel de militante. E é desgastante, você ficar falando o óbvio de uma disciplina. Então é muito cansativo. Porque além do processo de pesquisa você ainda tem que ficar se defendendo dessas micro agressões, às vezes agressões escancaradas mesmo, é penoso (ALUNO 4).

O relato do ALUNO 4 vai ao encontro de Albuquerque (2022) que afirma que o padrão eurocêntrico ainda domina a produção do conhecimento, agindo numa perspectiva de dominação e colonização, inviabilizando outros saberes, como das pessoas negras, quilombolas e indígenas. A autora (2022) prevê como uma permanência substancial a descolonização dos saberes eurocêntricos e a produção de conhecimento a partir dos sujeitos das políticas de ações afirmativas. Essa permanência substancial pode ser materializada por meio da inclusão dos saberes desses sujeitos na estrutura curricular a que estão submetidos, o que possibilita reflexões e análise para além de um currículo eurocêntrico. Pelo relato do ALUNO 4, a descredibilização dos seus conhecimentos, desconhecimentos dos seus, até dos referenciais negros, gera o sentimento de não pertencimento na universidade.

Por fim, no conjunto dos relatos dos alunos cotistas, não se percebeu nenhuma ação de permanência simbólica específica para aluno cotista da pós-graduação. Os direitos e possibilidades previstos para os mesmos são comuns a todos os pós-graduando, independentemente se o acesso na pós-graduação se deu por meio de ação afirmativa.

> [...] Sobre as ações de permanência simbólica não há nenhuma atividade específica, não há representatividade no corpo docente, não tem nenhum docente negro, nem na graduação, nem na pós-graduação. Nos concursos já temos visto as vagas reservadas para docentes, mas até hoje eles não foram

> contemplados significativamente. Até em relação aos funcionários do programa, na secretaria não tem isso de representatividade. Em relação ao acesso as áreas de esporte e de lazer é disponível, mas é independente, todo aluno da universidade pode usufruir. Por exemplo, se você quer usar a piscina, basta fazer cadastro, como qualquer outro. Não há uma flexibilidade de horário para o aluno cotista que trabalha. Existe uma boa estrutura para o aluno, mas isso para todos os alunos. Não há nenhuma medida diferenciada para aluno cotista. Então, desse ponto de vista, não tem nada a se falar do que eles possam fazer. Não tem ações voltadas e específicas para aluno cotista. Existem ofertas na universidade de outros cursos e você tem livre acesso para tentar participar de uma roda de conversa, um grupo de discussão, um projeto específico. Tem a possibilidade de você se tornar membro da banca de heteroidentificação, quando tem os processos, tanto para os concursos, para consentimento de bolsa de estudos ou para ingressos de alunos, mas isso são medidas da universidade, não do programa (ALUNO 1).
>
> [...] Sobre as ações de permanência simbólica na universidade, tem uma academia, tem um projeto de aulas de dança, de capoeira, que é aberto para todos os pós-graduandos e para a comunidade em geral. Tem o NAIS, que é o Núcleo de Assistência Estudantil à saúde. Então oferecem tratamento de saúde física e saúde emocional. O programa tem uma cota pequena para participar de eventos de 500 reais por semestre. Todos os alunos podem pedir, mas a maioria dos eventos não cobre (ALUNO 4).
>
> [...] Sobre as ações de permanência simbólica, por exemplo, o espaço esportivo e de lazer é disponível para os todos os alunos, por um valor simbólico e semestral. Nessa perspectiva, a universidade dá bastante suporte aos alunos, graduandos e pós-graduandos. Não havia a flexibilidade de horários, pois tive colegas que não recebiam bolsa de estudos e que necessitavam trabalhar, e eles que se adequavam ao horário das atividades do doutorado. Eu tive docentes negros no programa, mas não teve contemplação curricular de conhecimentos e saberes relacionados aos negros (ALUNO 6).

Os relatos permitem inferir que a política de ação afirmativa não contempla perspectivas simbólicas para o pertencimento e reconhecimento dos alunos cotistas no ambiente acadêmico.

4.2.1.1.2. Modalidades de acesso e grupos beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*

Correspondente a 18,7% do conteúdo dos dados empíricos das entrevistas, a classe 3 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “vagas reservadas, acesso, modalidade, grupo beneficiário, alunos negros, exemplo, ações afirmativas, cota, aluno cotista, preconceito, política, incentivo”, etc. Essa rede de palavras remete a trechos que abordam questões relacionadas principalmente às modalidades de acesso e aos grupos beneficiários das ações afirmativas.

Os vocábulos “vagas reservadas, acesso, modalidade, alunos cotistas, cota, ações afirmativas, políticas”, remetem diretamente a modalidades de acesso por meio da política de ação afirmativa. No contexto do ensino superior, Venturini (2019) afirma que as ações afirmativas se apresentam na modalidade de reservas de vagas (ou cotas) rígidas, bonificações (ou

pontuações acrescidas), criação de vagas suplementares reservadas e outras políticas menos rígidas. A modalidade de vaga suplementar é reservada para candidatos que preenchem os requisitos exigidos e não alteram o número de vagas de ampla concorrência, sendo, portanto, uma variante mais branda dessa modalidade de política (Venturini; Feres Júnior, 2020), como por exemplo, para vagas para pessoa com deficiência e indígenas.

Os vocábulos "grupo beneficiário, alunos negros, alunos cotistas, cota, ações afirmativas, política", estão relacionados com os grupos beneficiários da política de ação afirmativa na pós-graduação, como os de negros, de indígenas, de pessoas com deficiência, de quilombolas, de pessoa trans, de refugiados, de ciganos, de vulnerabilidade socioeconômica, de povos e comunidades tradicionais, de assentados, identificados pelo Obaap (2023).

> [...] O meu acesso foi por meio da modalidade de vagas reservadas no processo seletivo, havia vagas de ampla concorrência e vagas reservadas para ações afirmativas. Eu me inscrevi para essa vaga reservada, no grupo beneficiário de autodeclarados negros, pretos e pardos (ALUNO 1).
>
> [...] O meu acesso foi por meio da modalidade de vagas reservadas no processo seletivo, no grupo beneficiário de vulnerabilidade socioeconômica (ALUNO 7).
>
> [...] O acesso foi por meio da modalidade de vagas reservadas no processo seletivo para o mestrado. Eram 20 vagas para ampla concorrência e 20 vagas reservadas para aluno cotista. Entrei pelo grupo beneficiário de pessoa com deficiência (ALUNO 5).

Pelos relatos pode-se afirmar que dentre os alunos entrevistados prevaleceu a modalidade de vagas reservadas para os grupos beneficiários de negros, de vulnerabilidade socioeconômica e de pessoa com deficiência, apesar da previsão nas resoluções de que esse último grupo pode acessar pelas vagas suplementares. Tal afirmação robora a conclusão de Venturini e Feres Júnior (2020) de que a modalidade de cota, ou vagas reservadas, é a mais comumente adotada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ainda que as resoluções sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação preveem outros grupos beneficiários, não foram entrevistados alunos cotistas indígenas, quilombolas, pessoa trans etc. Nas entrevistas, o grupo de beneficiários de negros foi representado por 4 alunos cotistas, o de pessoa com deficiência por 2 alunos cotistas e o de vulnerabilidade socioeconômica por 1 aluno cotista. Tal panorama identificado nas entrevistas reforça o relatório do Obaap (2023), o qual certifica que o grupo de alunos cotistas negros é o maior grupo beneficiário matriculado nos programas de pós-graduação, seguido pelo grupo de pessoa com deficiência.

Ainda relacionado aos grupos beneficiários, o vocábulo 'maioria", demonstra sobre a percepção da representatividade dos grupos beneficiários de negros.

> [...] Na minha turma eu tomei um susto, pois nunca aconteceu de ter quatro alunos negros, em várias linhas de pesquisa, mas dentro do mesmo programa. E eu achei aquilo bizarro. Porque, geralmente, é o contrário. Geralmente não tem tantos alunos negros, é muito difícil você chegar e contar e ter mais dois negros ali. Mais quatro alunos negros? Era muito. Mas infelizmente, nas turmas que entraram depois não houve isso, foi uma particularidade da minha turma e não uma realidade do programa (ALUNO 1).

Nesse contexto, pode se inferir que apesar do grupo beneficiário de negros ser o de maior quantidade dentre os alunos cotistas da pós-graduação, ainda é considerado um percentual baixo diante da população negra. Esse cenário apresentado pelo ALUNO 1 respalda o perfil racial de discentes da pós-graduação *stricto sensu* apresentado por Pereira e Rocha Neto (2019), no qual afirmam que a porcentagem de negros discentes na pós-graduação *stricto sensu* é de 27,08%, enquanto a de brancos é de 70,86% numa sociedade que a população de negros e pardos atinge 50,7%, superando a porcentagem de brancos.

A Tabela 3 apresenta a relação entre população e alunos, de acordo com perfil racial, de acordo com Pereira e Rocha Neto (2019).

Tabela 3 - Perfil população brasileira *vs.* perfil discente de pós-graduação *stricto sensu*

Perfil	**População brasileira (%)**	**Discentes de pós-graduação *stricto sensu* (%)**
Brancos	47,7 %	70,86 %
Negros e pardos	50,7 %	27,08 %
Amarelos	1,1 %	1,76 %
Indígenas	0,4 %	0,31 %
Pessoas com deficiência	23,91 %	0,5 %

Fonte: Adaptado de Pereira e Rocha Neto (2019).

A Tabela 3 demonstra que apesar da população de negros e pardos ser maior que os demais perfis populacionais, a porcentagem de alunos na pós-graduação é bem menor. Em relação a pessoa com deficiência esse cenário também se evidencia, ou seja, tem uma baixa ocupação de pessoa com deficiência na pós-graduação frente a população que os representa.

Ainda relacionado a percepção da representatividade do grupo beneficiário de negros, a classe 3 destacou o vocábulo “preconceito”, o qual demonstra o entendimento de que os alunos negros preferem não concorrer como cotistas, pois as vagas de ampla concorrência são em maior quantidade e assim terem maior possibilidade de acessar a pós-graduação.

> [...] Acho que há um preconceito, até dentre os alunos, de se autoafirmarem negros nos processos seletivos. Porque, por exemplo, no meu processo seletivo existiam sete vagas. Seis para a ampla concorrência e uma vaga reservada para aluno cotista. E eu tive que optar, pois concorrendo em ampla concorrência, eu concorreria às seis vagas. E concorrendo como aluno cotista,

> eu concorreria com apenas uma vaga. E é uma escolha que deve ser feita. E nós, negros, pensamos que irá reduzir ainda mais as chances de entrar ao se autoafirmar negro. Então, alguns alunos nem se candidatam as vagas reservadas e concorrem na ampla concorrência afim de garantir o acesso aos programas, porque o número não é compatível. Deveria existir um outro modelo que considerasse não apenas as vagas de ampla concorrência, mas algo que integrasse todos os alunos de uma forma com que não houvesse vagas reservadas, mas que o aluno pudesse concorrer às sete vagas, independentemente da sua autodeclaração (ALUNO 1).

Referente a esse contexto algumas das resoluções analisadas já preveem a concorrência do aluno cotista concomitante com a ampla concorrência. Como o processo de seleção é igual para todos os candidatos, tal previsão permite que o aluno cotista concorra primeiramente através das vagas de ampla concorrência e caso não se classifique nessas vagas, poderá concorrer dentre as vagas reservadas. Se essas possibilidades fossem consideradas em todas as universidades, possivelmente haveria um cenário diferente.

4.2.1.1.3. Permanência Material e as bolsas de estudos

Correspondente a 16,4% do conteúdo dos dados empíricos das entrevistas, a classe 4 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos "bolsa de estudos, vulnerabilidade socioeconômica, direito, renda, prioridade, critério, ações de permanência material, família, ampla concorrência, permanência, auxílio, impacto, pós-graduandos" etc. Essa rede de palavras remete a trechos que abordam questões relacionadas as ações de permanência material, principalmente as bolsas de estudos.

Na classe 4 o vocábulo "bolsa de estudos" é o de maior destaque, seguido do vocábulo "vulnerabilidade socioeconômica". Tal constatação sugere que a bolsa de estudos é a ação de permanência material de maior impacto dentre os entrevistados, principalmente para o aluno em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

> [...] A bolsa de estudos no meu processo de mestrado representa o meu meio de sobrevivência, é a minha única renda (ALUNO 7).

> [...] Por mais que os programas não vinculem a bolsa de estudos como fator de sobrevivência para o pós-graduando, vivemos dessa bolsa de estudo. Sem a bolsa de estudo como vamos nos manter? É preciso ter dedicação exclusiva, mas não tem como continuar dependendo da família, principalmente quanto se tem uma certa idade (ALUNO 6).

A análise dessa classe se inicia com o processo de distribuição das bolsas de estudos para os alunos cotistas. Os relatos demonstram haver diferenças entre os critérios definidos por cada programa de pós-graduação e isso se justifica pelo fato de que nas resoluções sobre as políticas de ações afirmativas na pós-graduação das IFES analisadas não foi consenso que as bolsas de estudos deveriam ser atreladas as vagas reservadas. Assim, os colegiados dos programas de

pós-graduação têm total liberdade de gerir o processo de distribuição de suas bolsas de estudos.

Dentre os 7 alunos cotistas entrevistados, um aluno não foi contemplado com a bolsa de estudos por sua condição de aposentadoria por invalidez e um outro aluno, apesar de ter sido contemplado, no momento da entrevista, relatou que não recebia mais a bolsa de estudos por ter completado o prazo de vigência da mesma.

> [...] Eu não tenho direito a receber bolsa de estudos e nenhum outro tipo de ajuda por conta da minha ligação com a União, por receber pensão, por invalidez (ALUNO 5).
>
> [...] No momento estou sem nenhuma renda, pois minha bolsa de estudos acabou. Sobre as ações de permanência material nunca busquei por esses direitos, porque falavam que não tinha. Então seria apenas a bolsa de estudos para dar o aporte no caso de permanência e que já acabou, pois completou 48 meses (ALUNO 6).

O processo de distribuição das bolsas de estudos está diretamente relacionado com os vocábulos "prioridade, critério e concorri". Esses vocábulos demonstram ainda a percepção dos alunos cotistas sobre a forma como as bolsas de estudos são distribuídas.

> [...] Sobre o processo de distribuição da bolsa de estudos no programa, concorri com todos os pós-graduandos, entre aluno cotista e alunos que ingressaram por ampla concorrência. Não houve uma separação. Ser aluno cotista era um critério a ser considerado, mas não era uma garantia. Não havia bolsa de estudos reservadas apenas para aluno cotista (ALUNO 1).
>
> [...] Quanto ao processo de distribuição da bolsa de estudos, todo final de semestre os pós-graduandos são avisados via e-mail sobre a abertura de edital de seleção de bolsistas. As bolsas de estudos são liberadas à medida que os pós-graduandos bolsistas vão defendendo. Nesse processo para concorrer a bolsa foi preciso preencher um formulário e enviar o currículo com os dados pessoais, experiências, atividades, artigos publicados, participação em congressos e uma série de outras itens que pontuam. Então fazem a somatória dos pontos e priorizam os pós-graduandos que não possuem vínculo empregatício. Quando eu entrei ainda não se podia acumular a bolsa de estudos com outros rendimentos, mas atualmente o programa ainda prioriza quem não tem vínculo empregatício. No meu caso eu não tinha vínculo empregatício, eu tinha abandonado meu trabalho para priorizar o mestrado, desde que eu tivesse bolsa de estudos, e eu fui contemplado. Nesse processo, o fato de eu ter entrado como aluno cotista não foi considerado. Consegui a bolsa de estudos por causa do meu currículo e também por não ter vínculo empregatício. Se eu tivesse qualquer vínculo empregatício, eu já não teria o direito. Mas acho que faltou a prioridade, de divisão dessa bolsa de estudos para aluno cotista, não tem as ações afirmativas para seleção da bolsa de estudos. Esse processo para recebimento da bolsa de estudos foi interno ao programa, mas acho que precisaria ter esses critérios de inclusão para o aluno cotista ter mais possibilidades (ALUNO 2).
>
> [...] Sobre o processo de distribuição da bolsa de estudos é feito por meio de edital, no qual todos pós-graduandos concorrem, no entanto o aluno cotista tem preferência em relação aos alunos de ampla concorrência. Eu acho interessante e importante esse processo de distribuição da bolsa de estudos.

> Passei pelo processo seletivo e não sabia da oportunidade da bolsa de estudos, acreditava que as bolsas de estudos seriam para aqueles alunos que tivessem uma maior nota no processo seletivo. Minha nota não foi tão ruim, mas não foi a maior e por isso fiquei surpresa ao ficar na primeira colocação, devido o acesso pelas vagas reservadas (ALUNO 3).
>
> [...] No processo de distribuição da bolsa de estudos priorizam a nota, mas quem se autodeclara como pessoa negra, indígena, tem prioridade na bolsa de estudos. Então essa é uma das ações de permanência material. Não é específico para aluno cotista, mas temos prioridade. Sou muito a favor desse processo de distribuição da bolsa de estudos ser assim, em que o aluno cotista tem prioridade em relação aos demais, mas o programa acabou de passar por uma revisão de regulamento e optaram por modificar isso e colocar o mérito como critério. Então seria somente a nota. Mas eu sou a favor de manter, porque essa cota é para negros, indígenas, mas também, por exemplo, para mães solo, pessoa com deficiência. Mas quase não tem outros grupos, a maioria dos alunos cotistas são negros (ALUNO 4).
>
> [...] O processo de distribuição da bolsa de estudos, foi ampla concorrência ali dentro do programa mesmo. Os alunos que não entraram pela política de ações afirmativas concorreram junto com os alunos cotistas para a bolsa de estudos (ALUNO 6).
>
> [...] Eu entrei em 2023 no mestrado e eu fui contemplado com a bolsa de estudos. É válido ressaltar que eu fui o primeiro aluno cotista a ingressar na pós-graduação aqui na minha instituição, ou seja, aqui se adere à política de ações afirmativas muito tardiamente. E quando eu ingressei na pós-graduação procurei os meus direitos. Eu concorri ao edital de ingresso pelas ações afirmativas e, obviamente, iria concorrer também no de bolsa de estudos, pelas ações afirmativas. E fui contemplado com a bolsa de estudo por um ano e no próximo anos precisei concorrer novamente, mesmo sendo aluno cotista em vulnerabilidade socioeconômica. A bolsa de estudos do mestrado é um ano, porém eu consegui receber por dois anos, porque concorri novamente. Mesmo com a autorização da capes de acumular a bolsa de estudo com vínculo empregatício, no meu programa optaram por manter essa proibição, e os pós-graduandos que não trabalham continuaram com prioridade para a bolsa de estudos. Esse tempo de duração da bolsa de estudo de um ano gera uma competitividade absurda entre os alunos, porque se você não produzir e participar de evento acadêmico, provavelmente vai perder a bolsa de estudos no outro ano. Ainda sobre as bolsas de estudos, na turma que ingressou em 2024, dois alunos cotistas, um negro e um de vulnerabilidade socioeconômica, concorreram entre si pela bolsa de estudos. Neste ano foi destinado para os alunos cotistas uma única bolsa de estudos. E o aluno que acessou devido a vulnerabilidade socioeconômica não foi o contemplado e isso me chocou. A divisão das bolsas de estudos é uma política interna do programa e quantidade de bolsa de estudo para a ampla concorrência é maior do que para os alunos cotistas e por isso, no segundo ano, eu fiquei ansioso e não concorri pela cota de vulnerabilidade socioeconômica (ALUNO 7).

Os relatos indicam que o principal critério para a distribuição das bolsas de estudos é o mérito, por meio da pontuação do currículo dos alunos, seguido do vínculo empregatício. Porém há relatos sobre programas que priorizam os alunos cotistas, após considerarem os critérios de mérito e vínculo empregatício.

O vocábulo “renda” também se apresenta em destaque na classe 4 e por isso é importante

destacar que a renda per capita familiar não é um critério observado para com a distribuição das bolsas de estudos. Não houve nenhum relato que sugerisse essa correlação, nem mesmo do ALUNO 7, do grupo beneficiários de vulnerabilidade socioeconômica. Houve uma grande variação entre os valores da renda per capita familiar dos alunos cotistas entrevistados, variando entre 1 e 10 salários-mínimos. Por outro lado, o relato de um aluno cotista negro faz-se perceber que o fator renda pode ser determinante para que um aluno cotista negro acesse e permaneça na pós-graduação, principalmente caso esse aluno se encontre em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica.

> [...] Eu considero que tenho o privilégio por poder contar com a renda do meu esposo, mas não é a realidade de todos. A ausência da necessidade de ser uma fonte de renda em casa é algo predominante nos alunos negros que estão na graduação. E se fosse o contrário, e quando é o contrário, esses alunos negros nem entram na pós-graduação. Eles nem pensam, nem cogitam a possibilidade de encerrar um ciclo de cinco anos estudando na graduação, trabalhando às vezes, e não partir para o mercado de trabalho para já obter um retorno financeiro. Porque eles possuem situações que os impedem de alcançarem as ações maiores. Então chegar na pós-graduação é uma outra peneira, um outro funil. Quem chega nessa peneira é quem já foi peneirado e quem já foi privilegiado anteriormente. Hoje, eu encerrando e vendo o ciclo de quem está no mestrado e no doutorado, se percebe que não há a permanência, não há ingresso significativo de aluno cotista negro. Porque quando a afirmação como negro se une a vulnerabilidade socioeconômica, não se vê um pós-graduando que tem junto a questão de vulnerabilidade socioeconômica com a de afirmação como negro. Porque se ele tem esses dois fatores unidos, ele nem entra no programa, ele não está ali no mestrado ou doutorado. Ele nem pensa nessa possibilidade (ALUNO 1).

Diferenciando-se da graduação, até mesmo em relação ao acesso, em que é considerada primeiramente a situação socioeconômica do aluno, na pós-graduação o critério de vulnerabilidade socioeconômica não é considerado, nem mesmo para os alunos cotistas que acessam a pós-graduação nesse grupo beneficiário para com a distribuição das bolsas. O relato acima apresentado demonstra que a situação de vulnerabilidade socioeconômica deveria ser o primeiro critério adotado na distribuição da bolsa, a fim de atrair alunos que não teriam condições de se manterem na pós-graduação sem o auxílio da bolsa de estudos.

Um outro vocábulo destacado na classe 4 e uma das questões abordada na entrevista foi sobre o “impacto” da bolsa de estudos frente ao processo de estudos no mestrado ou doutorado. O impacto positivo para aqueles que foram contemplados com a bolsa de estudos e o impacto negativo para aquele que não foi contemplado.

> [...] Se não houvesse a possibilidade dessa bolsa de estudos, provavelmente eu não teria saído do meu emprego e a minha dedicação ao processo do mestrado seria totalmente diferente. O meu engajamento, a minha presença nas disciplinas, o meu envolvimento em outros processos, em outras

atividades do mestrado não seria possível se não houvesse essa bolsa de estudos. Mais em específico ainda, nesses últimos meses que são os meses finais do mestrado, são os meses que eu recebi a segunda bolsa de estudo, eu consigo ter uma certa liberdade, uma flexibilidade de agenda que me permite ter as reuniões com tranquilidade, que o orientador exigi, me dedicar mais à minha escrita, porque não preciso fazer um atendimento domiciliar, não preciso correr atrás de uma outra fonte de renda, porque, apesar de ser pouco, permite que eu complemente a renda da minha família (ALUNO 1).

[...] O impacto dessa bolsa de estudos no meu processo no mestrado representa a dedicação exclusiva, mesmo tendo esses vínculos empregatícios, mas eu estou na reta final. É um auxílio para tornar a minha dedicação mais comprometida, sem me preocupar como vou me sustentar. O mestrado sempre foi um sonho e essa bolsa de estudos tem me ajudado demais em termos de manter minha vida, para me deslocar até a universidade, comprar material para pesquisa, às vezes preciso de algo e esses recursos são fundamentais, principalmente no Brasil, um país que a pesquisa é muito desvalorizada e recebe poucos recursos. Deveria ter mais bolsa de estudos, mais oportunidades também para todos que estão envolvidos no mestrado e doutorado. Se eu não tivesse a bolsa de estudos, eu teria condição de fazer o mestrado, mas eu teria que trabalhar e não teria uma dedicação exclusiva como eu tenho, mas ainda seria viável para mim. A bolsa de estudos me permitiu dedicação nas disciplinas, me agregou muito nas pesquisas, ampliando meu senso crítico, eu passei a ter um conhecimento mais apurado das questões da minha área, eu evoluí meu pensamento enquanto pesquisador, amadureci e portas se abriram para mim mesmo sem terminar o mestrado (ALUNO 2).

[...] Sobre o impacto dessa bolsa de estudos no meu processo no mestrado tem me ajudado bastante. Não moro na mesma cidade do campus que estudo, então tenho que me deslocar e às vezes tenho que ficar nessa cidade. Nesse semestre, por exemplo, eu estava ficando nessa cidade porque não tinha como pegar ônibus até chegar na minha casa, já que moro em zona rural. A bolsa de estudos me ajuda na pesquisa, para comprar livros, ajuda em casa e nas minhas necessidades. Mas tem maior impacto sobre o estudo porque tenho tempo para me dedicar a minha pesquisa (ALUNO 3).

[...] Sobre o impacto dessa bolsa de estudos no meu processo no mestrado, eu não conseguiria ter me envolvido para além da tese e de fazer os créditos. Então eu pude me envolver em outras ações. Eu participo da implementação do neabi, o núcleo de estudos afro brasileiro e indígenas, participo da liga acadêmica sobre questões étnico-raciais. Aqui não é uma cidade muito cara, então você consegue sobreviver com a bolsa de estudos. Eu não tenho filho, então eu moro sozinha. Dá para se virar, fazendo uns bicos por fora. Então, se não fosse a bolsa de estudos, eu provavelmente demoraria mais para terminar. Tem ajudado no meu processo de formação, pois posso me dedicar em outras assuntos que eu julgo importantes. Se eu não fosse bolsista, dificilmente eu conseguiria isso (ALUNO 4).

(...) Sobre o impacto dessa bolsa de estudos no meu processo foi fundamental para minha permanência. Trabalhamos com animais vivos e precisamos estar sempre no laboratório, ou seja, deve haver dedicação exclusiva, então não há possibilidade de trabalhar fora (ALUNO 6).

[...] Mesmo que eu tenha uma renda, se eu recebesse uma bolsa de estudos faria alguma diferença porque eu usaria na aquisição de literatura, xerox, ajudaria demais mais, porque eu não precisaria ficar tirando do meu salário para poder investir em pesquisa. Basicamente, estou tendo que investir na

> pesquisa. Mesmo que fosse a metade do que pagam para os alunos do mestrado, já me ajudaria de alguma forma. Vou dar um exemplo. Eu tenho uma doença do sistema nervoso que causa dor crônica. É uma dor incurável, intratável e de difícil controle. Então, eu faço uso de diversos tipos de medicamento para ajudar com que eu não tenha crise de dor. Quando eu tenho a crise, eu não consigo ir para a faculdade. Isso gera uma demanda de valor já significativa para poder tratar a minha doença. Então, obviamente, por mais minha renda seja aproximadamente de 10 mil reais, é um valor alto, eu acabo descobrindo um lado para poder cobrir o outro. E eu ainda tenho família, tenho um filho autista, que ainda gera um gasto também. Então a bolsa de estudos ajudaria (ALUNO 5).

Diante dos relatos apresentados percebe-se que o impacto positivo mais alegado foi a possibilidade da dedicação exclusiva aos estudos e o respectivo envolvimento nas atividades da pós-graduação com flexibilidade de horários, além de não precisarem buscar outras formas de renda para se manterem, destacaram ainda, o auxílio financeiro relacionado a pesquisa, como a compra de livros e matérias, e por fim, para complementarem a renda familiar. O impacto negativo foi a oneração da renda familiar, uma vez que a atividade da pesquisa demanda despesas extras para além das despesas habituais, como a aquisição de literatura, xeros etc.

Além das questões relacionadas à distribuição das bolsas de estudos, os vocábulos da classe 4 remetem à outras ações de permanência material direcionadas para os alunos cotistas. A permanência material refere-se ao provimento de recursos materiais mínimos para a sobrevivência (Santos *et al*., 2022).

> [...] Fui orientado a procurar a Pró-reitoria de pós-graduação que me concedeu o auxílio-alimentação. Para que outros pós-graduandos, aluno cotista ou não, possam receber esse auxílio-alimentação, precisam comprovar vulnerabilidade socioeconômica, pois o auxílio alimentação não é concedido automaticamente pela universidade. Se um outro aluno cotista, por exemplo, o negro, não se enquadrar na vulnerabilidade socioeconômica, não terá direito apenas pelo acesso. O critério é a vulnerabilidade socioeconômica (ALUNO 7).

> [...] Sobre as ações de permanência material tem a bolsa de estudos, da CAPES e da FAPEMIG. Em relação a outros auxílios materiais, a universidade tem para os graduandos, mas para pós-graduandos não tem esse processo. Nem de moradia estudantil, nem de auxílios materiais. Mas dentro da universidade, a estrutura de computadores, fica à disposição dos alunos que quiserem usar. Mas isso não é uma medida para o aluno cotista, é geral para todos alunos da universidade (ALUNO 1).

> [...] O auxílio moradia não tem na pós-graduação nem mesmo para o pós-graduando que mora longe e vem de outro estado ou de uma cidade mais distante. Por meio de um cadastro numa fundação aqui na universidade, os pós-graduandos podem conseguir desconto no restaurante universitário. Esse desconto é de acordo com a renda do pós-graduando. A oferta de bolsa de estudos, é muito pouco no mestrado. Eu ainda não estou no doutorado, mas eu sei que a quantidade de bolsa de estudos no doutorado é ainda muito menor. Eu recebo a bolsa de estudos da CAPES (ALUNO 2).

> [...] Sobre as ações de permanência material eu recebo bolsa de estudos, o auxílio que eu recebo tem me ajudado bastante e não tem nenhuma outra situação que me favoreça como aluno cotista, exceto no processo de distribuição da bolsa de estudos que o aluno cotista tem preferência em relação aos alunos de ampla concorrência (ALUNO 3).
>
> [...] Sobre as ações de permanência material não tenho conhecimento de nenhuma ação específica para aluno cotista. Eu sou bolsista até o momento, mas a partir do mês que vem eu não serei mais bolsista porque eu fui efetivada num concurso. Mas eu consegui a bolsa de estudos por conta da minha nota. No processo de distribuição da bolsa de estudos priorizam a nota, mas quem se autodeclara como pessoa negra, indígena, tem prioridade na bolsa de estudos. Então essa é uma das ações de permanência material. As bolsas de estudos não são específicas para o aluno cotista, mas temos prioridade. A universidade não tem moradia estudantil e o auxílio estudantil, é uma bolsa permanência somente para a graduação. Aqui na IFES 7 tem restaurante universitário, mas ele foi inaugurado ano passado, quando eu já tinha terminado os créditos, e eu não o utilizo mais. Mas o pós-graduando paga mais. Até mesmo o aluno cotista pós-graduando (ALUNO 4).
>
> [...] Eu não busquei porque sempre me falavam que pós-graduandos não tem direito a benefícios porque recebe a bolsa de estudos. Pós-graduandos não tem desconto no restaurante universitário e nem direito à moradia estudantil. Quando entramos com a renda, o valor da bolsa de estudo, descaracteriza a vulnerabilidade socioeconômica. O único benefício direto mesmo é a bolsa de estudos, mas é necessário concorrer em ampla concorrência com todos os pós-graduandos (ALUNO 6).

A bolsa de estudo foi a principal ação de permanência material identificada. O auxílio-alimentação é citado nos relatos, porém, somente para o aluno cotista em condições de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, o auxílio precisa ser solicitado pelo aluno, ou seja, o auxílio não é diretamente direcionado ao aluno devido a sua modalidade de acesso e grupo beneficiário. De modo geral, os relatos indicam ainda que os alunos cotistas da pós-graduação não têm os mesmos benefícios estendidos aos alunos da graduação, como moradia estudantil, desconto no restaurante universitário, auxílio transporte, etc. Não há benefícios para alunos cotistas da pós-graduação, mesmo para aqueles que não recebem a bolsa de estudo.

Principalmente para alunos cotistas que não são beneficiados com a bolsa de estudos, a ausência das condições materiais e simbólicas pode impactar negativamente nas inscrições nos processos seletivos, por desencorajar os alunos a alcançarem a pós-graduação; na confirmação da matrícula de candidatos cotistas aprovados, uma vez que demandam recursos para subsistência enquanto estudam; no desempenho nas disciplinas, pois necessitam compatibilizar estudos com atividade laboral e outras responsabilidades, na pesquisa da dissertação ou tese, devido à falta de acesso a financiamento para trabalho de campo; e, cumulativamente, na titulação (Mendes; Karruz, 2023).

4.2.1.1.4. **A relevância da pós-graduação para o aluno cotista**

Correspondente a 21,6% do conteúdo dos dados empíricos das entrevistas, a classe 2 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “mestrado, doutorado, disciplinas, possibilidade, política de permanência, vontade, emprego, sonho, mercado, dedicação exclusiva, oportunidade”, etc. Essa rede de palavras remete a trechos que abordam questões relacionadas sobre o sentido da pós-graduação para os discentes desse nível e a suas percepções sobre a política de permanência na pós-graduação.

Os alunos cotistas foram questionados se já consideraram a possibilidade de trancarem ou abandonarem o curso e os fatores que os influenciaram sobre essa tal decisão. Tal questão foi abordada com vistas a identificar possíveis situações que merecem a atenção das universidades, a fim de diminuir a evasão dos seus alunos cotistas. Davok e Bernard (2016) afirmam que à sistematização de informações sobre a evasão no ensino superior, é uma ferramenta estratégica, que pode subsidiar a formulação de políticas de permanência efetivas e para o planejamento institucional, por parte dos gestores da educação.

Nessa questão os vocábulos “possibilidade, emprego, mestrado, doutorado, dedicação exclusiva, pressão e oportunidades”, estão diretamente relacionados e demonstram as razões pelas quais os alunos cotistas entrevistados consideraram interromper o mestrado ou doutorado.

> [...] Considerei a possibilidade de trancar ou de abandonar o curso, antes de me decidir trocar de emprego, devido a carga horária e o nível de dedicação exigido. O nível de dedicação, para se ter um processo adequado, é muito grande para quem trabalha fora, não é compatível. Hoje, eu me sinto privilegiada ali, é um resultado das minhas escolhas, por ter conseguido migrar. Hoje eu trabalho lá e consigo viver naquele ambiente, eu consigo ir facilmente às disciplinas. Se eu preciso negociar alguma reunião, eu consigo negociar com o meu chefe, que é da universidade e estou na minha profissão e dentro da universidade. A coordenação que eu me remeto como cargo de trabalho é da universidade. Então, eu vejo isso muito positivamente, mas isso é uma realidade minha, por exemplo, como no início, eu trabalhava e tinha uma disciplina que era de manhã ou para tarde ou para noite. Como que eu participava dessa disciplina? Não era muito possível. Foi possível por um semestre ir negociando no meu trabalho. Eu trabalhava em uma empresa que tinha a carteira assinada no período da manhã. No primeiro semestre eu tive que negociar no trabalho para ir em alguns dias no turno da tarde e isso já foi ruim, mas eu tive esse apoio. No segundo semestre eu teria que negociar outra alteração de horários, fazer outros desdobramentos e eu vi que isso ia durar dois anos ou mais. Porque todo semestre há uma variedade de disciplinas e os créditos obrigatórios a serem feitos. E mais do que créditos obrigatórios, para o processo do mestrado ser proveitoso, é importante fazer as disciplinas que também são optativas. E acaba sendo inviável para quem está de fora, para quem trabalha, para quem na época não poderia acumular bolsa de estudos também. Então, é isso, no início, eu considerei a possibilidade mesmo de trancar e desistir, para deixar para um outro momento em que eu já estivesse

> trabalhando independentemente e preparada para isso. Deixar para um momento em que poderia ter essa flexibilidade de horários sem gerar nenhum problema, pois o formato atual da pós-graduação exige uma dedicação quase exclusiva ou uma autonomia de agenda. Eu tomei a decisão de sair do meu emprego, porque naquele momento, surgiu a possibilidade para a bolsa de extensão. Pensei em abandonar o curso devido a incompatibilidade de horário, mas depois considerei deixar o emprego porque surgiu a possibilidade de uma bolsa de extensão, a qual eu poderia conciliar junto com o mestrado. Seria melhor que nada, pois poderia fazer o mestrado com uma qualidade que eu desejaria (ALUNO 1).
>
> [...] Sobre a possibilidade de trancar ou de abandonar o curso já considerei. Eu tive muito embate com o corpo docente, pois é um uma parte de Minas muito conservadora, para não falar do racismo e esses assuntos. E também eu não me sinto nada estimulada. Além de ter adoecido emocionalmente, por outros motivos. Doutorado é uma pressão muito grande. Eu não desisti por conta do grupo de pesquisa que eu faço parte também porque teria que devolver a bolsa de estudos (ALUNO 4).
>
> [...] Já considerei trancar ou abandonar o doutorado. E o que contribuiu para isso foi questões psicológicas, ansiedade e depressão (ALUNO 6).
>
> [...] Estou no momento da qualificação e da escrita, o momento mais difícil. E devido à pressão da entrega, dos prazos, penso em desistir todos os dias. Mas as consequências da minha desistência, me faz não desistir, pois teria que devolver todo o valor recebido da bolsa de estudos. E a vontade de acessar o doutorado também é um dos motivos que me faz continuar. E é incoerente, porque eu tenho vontade de desistir por conta deste momento da escrita que eu estou e por mais que eu esteja em crise comigo mesmo, com o meu programa e estou um pouco ferido com essas políticas, com essas atitudes, eu ainda quero continuar (ALUNO 7).

Os possíveis motivos, pelos quais poderiam ocasionar o abandono do curso, apresentados pelos alunos cotistas se resumem em incompatibilidade de horários com as disciplinas para alunos que trabalham e consequentemente a impossibilidade de dedicação exclusiva, além de conflitos com o corpo docente, problemas de saúde em geral e pressão quanto aos prazos e entregas.

Os motivos apontados pelos alunos cotistas corroboram Fernandes (2021), pois a respeito da evasão no nível de pós-graduação, o autor elenca diferentes aspectos influenciadores da evasão, dentre eles: falta de conhecimentos e habilidades, por parte dos estudantes para desenvolver sua pesquisa; modelo metodológico descontextualizado; dificuldade na produção de dissertação/tese; falta de interesse; problemas pessoais (dificuldade de relacionar trabalho e estudo, doença do estudante ou familiares, e óbitos na família); problemas financeiros; gravidez e o parto também são apontados como aspectos pelos quais as mulheres abandonam sua pesquisa científica, além do desejo de ingressar em outra área de pós-graduação.

Por outro lado, os vocábulos “sonhos, vontade, pesquisa, experiências, motivos, possibilidades, cursos”, demonstram a perspectivas dos alunos cotistas que não consideram interromper o curso de pós-graduação.

> [...] Apesar de todos os percalços, eu nunca quis trancar ou quis abandonar. Porque desafios vamos ter mesmo e sair da zona de conforto não é fácil. Mas eu sempre tento enxergar o lado bom. O que isso vai me agregar no meu futuro? Porque eu sei que todo sonho tem um preço a ser pago. Mesmo quando, às vezes, eu não estou muito motivado, tem dias que eu fico cansado, fico chateado, mas isso nunca me fez levar a querer desistir da minha pós-graduação. Pelo contrário, eu quero fazer meu doutorado, quero ir para o pós-doc, quero continuar na sala de aula, nesse meio acadêmico, pelo qual eu sou apaixonado. Então eu acho que, isso é uma das maiores razões da minha vida. Eu gosto da área assistencial, mas eu acho que ficarei mais feliz na área acadêmica. Amo atender, amo o que eu faço, mas eu acho que a docência, ela me abraça e tenho um olhar e um brilho ali mais especial pela área acadêmica. Então, o que me incentiva a terminar o curso e a dar continuidade é por ser meu objetivo profissional. Tem sido para mim uma experiência fantástica além da realização de um sonho que eu tinha. Posso me dedicar a tudo que me é oferecido e eu sei que é o momento de aprender e que futuramente, vai me dar um retorno, eu vou saber bem como lidar com isso, quando estiver trabalhando como docente e pesquisador, pois eu quero continuar nessa carreira profissional (ALUNO 2).

> [...] Sobre a possibilidade de trancar ou de abandonar o curso, nunca considerei e o que me motiva a terminar o mestrado é a importância que dou para o tema da minha pesquisa, que é também sobre as ações afirmativas. Então mesmo que não tivesse bolsa de estudos eu continuaria porque eu acho importante assim, é algo particular, mas a bolsa de estudos tem me ajudado muito. É meu objetivo profissional o que me motiva a terminar (ALUNO 3).

> [...] Sobre a possibilidade de trancar ou de abandonar o curso nunca considerei mesmo com todas as dificuldades, com todas as dores, com todos os problemas. É algo pessoal, é uma luta minha. Eu falo que eu vou morrer doutor. Eu vou morrer doutor. Então, é isso que eu quero, é algo pessoal meu. A força de vontade está vindo de mim, não do meio externo. É a realização de um sonho e estou com pessoas que realmente compreendem a diferença dos outros (ALUNO 5).

Percebe-se que os motivos que influenciam os alunos cotistas a terminarem seus cursos, se concentram em questões pessoais, voltados para seus objetivos de vida e profissional. Além disso, os que já consideraram a possibilidade de evasão, foram influenciados a permanecerem no curso devido as consequências referentes as bolsas de estudo, uma vez que é previsto a devolução dos valores para alunos que não concluírem suas dissertações e teses.

Por fim, a expressão, “política de permanência de aluno cotista” representa a percepção dos alunos cotistas quanto à essa política nas suas respectivas instituições e apresentam sugestões desses.

> [...] A minha opinião sobre a política de permanência para aluno cotista, qualitativamente, eu consideraria moderada, porque eu conheço, por conversar com alunos cotistas, de outros programas, que não há nem essa destinação da bolsa de estudo para o aluno cotista. Não é o melhor dos mundos, mas também não estamos no pior cenário de todos. Acho que poderia melhorar bastante em relação, principalmente, você usou um nome que eu não queria esquecer, as ações de permanência simbólicas (ALUNO 1).

> [...] A política de permanência para aluno cotista como eu vivenciei um pouco isso, está no meio do caminho, porque a universidade, tenta nos incluir, e nos pertencer, mas ainda falta aquele sentido, que vai mudar a história da pós-graduação, em que os alunos vão ter motivação para continuar na pesquisa, no mestrado, vão querer fazer mestrado, doutorado. Porque o que desmotiva a maioria dos pós-graduandos é a desvalorização da pesquisa no país, porque vemos que o governo não leva muito sério, não temos muito recursos, não temos laboratórios equipados, temos que arcar com certas despesas e nem sempre as pessoas conseguem deixar seus empregos para poder fazer um mestrado, um doutorado, então isso desanima muito. Então, um aluno cotista e que tem uma condição de vulnerabilidade socioeconômica desfavorável, isso é ainda pior. Porque a pessoa tem de trabalhar para se manter. E a pesquisa é um processo cansativo e exige saúde mental, porque nem sempre é fácil lidar com cobranças, com pressão, o que leva a necessidade de acolhimento para os pós-graduandos, principalmente os que estejam com saúde mental prejudicada. É algo que é pouco falado e deveria ter um apoio, um acolhimento maior de todos os setores, tanto internos, quanto da universidade em geral (ALUNO 2).
>
> [...] A política de permanência para aluno cotista eu diria que é excelente. A universidade não mede esforços para manter a igualdade entre todos. É a realização de um sonho e estou com pessoas que realmente compreendem a diferença dos outros. O problema é deveria ter um pouco mais de representatividade na deficiência física, mas o acolhimento está perfeito e se desdobram no que é possível (ALUNO 5).
>
> [...] A política de permanência para aluno cotista é positiva. Tem algumas coisas que deveriam melhorar, mas acho que estão sendo ajustadas, eu acho fundamental. Por exemplo, sou a primeira da minha família a cursar e me formar, e também sou a primeira a entrar na pós-graduação. Isso é um feito único, graças às ações afirmativas (ALUNO 3).

Os relatos indicam que os alunos cotistas têm uma visão positiva em relação a política de permanência, mas a interpretam como uma política em desenvolvimento. Com exceção do aluno pessoa com deficiência que a compreende como uma política excelente, referente ao acolhimento e igualdade de tratamento para com a pessoa com deficiência.

Os relatos também indicam sugestões que podem contribuir para com a permanência dos alunos cotistas. As sugestões são: maior atenção as situações que envolvem a permanência simbólica, valorização por meio de investimentos na pesquisa em âmbito nacional, acolhimento de setores das universidades referentes a saúde mental dos alunos cotistas da pós-graduação e estímulo quanto a representatividade dos grupos beneficiários da política de ação afirmativa.

4.2.1.1.5. A CAPES e a permanência de aluno cotista na pós-graduação *stricto sensu*

Correspondente a 22,76% do conteúdo dos dados empíricos da pesquisa, a classe 5 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “CAPES, pós-graduando, vínculo empregatício, artigos, bolsa de estudos, flexibilidade, bolsa, nota, necessidade, auxílio e distribuição. Essa rede de palavras remete a trechos que abordam questões relacionadas à

influência da CAPES em relação a permanência dos alunos cotistas, principalmente a permanência material, uma vez que a CAPES é uma das principais financiadoras da pós-graduação. Existem outras agências de fomento, como a Fapemig e as próprias universidades, mas as bolsas de estudos atribuídas aos alunos cotistas entrevistados são em sua totalidade financiadas pela CAPES. Além disso, as universidades acompanham as regras gerais da CAPES, relativas as bolsas de estudos.

A CAPES, juntamente ao CNPq, é responsável pelas atividades de fomento, acompanhamento, coordenação, avaliação e proposição de políticas relativas ao ensino superior (Santos Júnior; Gabriel Neto, 2020). A avaliação da pós-graduação *stricto sensu* por parte da CAPES criou um elo entre desempenho e sucesso, pois, quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores são as chances de alcançar apoio, tanto em bolsas de estudo como em recursos para pesquisa e infraestrutura (Balbachevsky, 2005).

A partir do dia 1º de outubro de 2023, com as Portaria CAPES n.º 133 de 2023 e Portaria CAPES n.º 187 de 2023, a CAPES permitiu o acúmulo de bolsas de estudos, de mestrado, doutorado e pós-doutorado, com outras atividades remuneradas ou rendimentos, tanto para bolsistas no País quanto no exterior (Brasil, 2023a; b). No entanto a Portaria CAPES n.º 133 de 2023 prevê que IFES ou os programas de pós-graduação podem regulamentar ou atualizar os critérios para permissão ou vedação do acúmulo de bolsas em seus regimentos internos (Brasil, 2023b). Tal situação foi recorrente nos relatos dos alunos cotistas entrevistados quando questionados sobre o processo de distribuição das bolsas de estudos em seus programas.

> [...] Anteriormente, não poderia acumular essa bolsa de estudo da capes, com nenhuma outra, por isso eu não tinha bolsa de estudos da capes. Eu fui contemplada com a bolsa de estudos da capes desde a primeira vez, mas eu abri mão por causa da bolsa de extensão. E o valor da bolsa de estudos da capes era muito menor, e eu optei pela bolsa de extensão. Porém, agora que pode acumular e a universidade aderiu, então acumulei, assim tenho as duas bolsas. Uma de preceptoria da graduação, a bolsa de extensão, e a que é relacionada com essa autodeclaração, com as ações afirmativas, que é a bolsa de estudos da capes, de mesmo valor para todos (ALUNO 1).

> [...] Quando eu entrei ainda não podia acumular a bolsa de estudos da capes com outros rendimentos, mas o programa ainda prioriza quem não tem vínculo empregatício. No meu caso eu não tinha vínculo empregatício, eu tinha abandonado meu trabalho para priorizar mestrado, desde que eu tivesse bolsa de estudos, e eu fui beneficiado pela bolsa de estudos quando eu fiz o processo seletivo. Nesse processo, o fato de eu ter entrado como aluno cotista não foi considerado. Consegui a bolsa de estudos por causa do meu currículo e também por não ter vínculo empregatício. Se eu tivesse qualquer vínculo empregatício, eu já não teria direito. Mas acho que faltou a prioridade, de dividir essa bolsa de estudos para aluno cotista, pois não tem as ações afirmativas para seleção da bolsa de estudos. Esse processo para recebimento

> da bolsa de estudos foi interno ao programa, mas acho que precisaria ter esses critérios de inclusão para o aluno cotista ter mais possibilidades (ALUNO 2).
>
> [...] Mesmo com a autorização da capes de acumular a bolsa de estudo com outro vínculo empregatício, no meu programa optaram por manter essa proibição, e os pós-graduandos que não trabalham continuaram com prioridade para a bolsa de estudos (ALUNO 7).

Os relatos demonstram que a gestão das bolsas de estudos segue a Portaria CAPES n.º 133 de 2023, ou seja, os programas fundamentam-se na autonomia prevista na referida portaria. Assim, em uma mesma universidade encontram-se programas de pós-graduação que aderiram a flexibilização e outros que optaram por manter a obrigatoriedade da dedicação exclusiva.

A flexibilização para com o acúmulo de rendimentos com as bolsas de estudos é percebida como um fator positivo para os pós-graduandos, uma vez que pode contribuir para que o pós-graduando tenha experiências acadêmicas e profissionais concomitantes, agregando maior conhecimento a sua pesquisa. A fim de estabelecer novas conexões entre a academia e os demais setores da sociedade, as novas regras podem atrair para a pós-graduação pessoas já inseridas no mercado de trabalho, além de fomentar a pesquisa científica em áreas nas quais a bolsa é menos atrativa por causa dos altos salários (Capes, 2023).

Nessa classe 5 os vocábulos “nota, bolsa de estudo, artigo, necessidade” remetem ao sistema meritocrático da pós-graduação. Em qualquer sistema meritocrático as diferenças de oportunidades e o conjunto de desigualdades que afetam as pessoas são ignoradas. A maioria dos programas de pós-graduação ainda atende esse sistema meritocrático e distribuem as bolsas de estudos em função da produção científica e da trajetória de pesquisa acadêmica dos alunos.

> [...] Eu penso que esse processo de distribuição das bolsas de estudos, num primeiro momento, é uma incoerência entre meus docentes, pois criticam tanto o sistema meritocrático, e infelizmente o meu programa, ele também vai nessa linha ideológica. Ele não subverte o sistema e incentiva a nossa produção para melhorar a nota dele. É compreensivo a necessidade de aumentar a nota na capes, mas esse sistema de distribuição de bolsa de estudo se torna perverso, devido a competição que gera entre os pós-graduandos. No meu caso, além da licenciatura e do mestrado eu publicava muito, foram 10 trabalhos completos nesse primeiro ano, artigos para eventos e revistas, ministrava palestras, dava aula em cursos e tudo mais que pudesse me gerar um certificado. Eu precisava transformar o meu currículo, pois do contrário eu poderia perder a bolsa de estudos e retornar para a minha cidade. Foi uma pressão muito grande, inclusive eu me endividei para ir a eventos em outros estados e não consegui reembolso de alguns desses eventos. Eu digo que saio do mestrado ferido, devido a essa prática de incentivo à permanência do aluno cotista, principalmente os de vulnerabilidade socioeconômica (ALUNO 7).

Pelo relato acima pode-se inferir a necessidade de uma política inclusiva para os alunos cotistas por parte da CAPES na distribuição das bolsas de estudos, desconsiderando o sistema

meritocrático. É importante que se avalie, primeiramente, as condições socioeconômicas e, posteriormente, a condição de cotista dos alunos, com reservas de bolsas de estudos para essa demanda. Sendo a CAPES, o órgão responsável pelas atividades de fomento, acompanhamento, coordenação, avaliação e proposição de políticas relativas ao ensino superior (Santos Júnior; Gabriel Neto, 2020), também cabe a si a responsabilidade de editar regras gerais mais inclusivas a fim de fortalecer a política de permanência para alunos cotistas da pós-graduação. É necessário ainda a previsão de equidade, considerando a quantidade de alunos cotistas e não cotistas, na gestão da distribuição inclusiva das bolsas de estudos nos programas de pós-graduação, como um fator de impacto na avaliação do programa.

Por fim, o relato sugere que uma política geral mais inclusiva na distribuição das bolsas de estudos para alunos cotistas além de favorecer a permanência material do aluno, poderá evitar o adoecimento mental, como depressão e ansiedade, o endividamento, e demais outras situações que levariam o aluno cotista a evasão.

O Quadro 24 apresenta um resumo dos resultados sob a perspectiva dos alunos cotistas.

Quadro 24 - Resumos dos resultados das categorias sob a perspectiva dos alunos cotistas

Categoria	Resumo dos resultados
Permanência Simbólica - pertencimento e reconhecimento dos alunos cotistas no ambiente acadêmico	Sugere-se a necessidade de políticas e instrumentos de combater ao racismo, discriminação, preconceito, capacitismo para com alunos cotistas. Além disso, propor políticas de permanência simbólica para que os alunos cotistas se sintam acolhidos e representados, pois o sentimento de reconhecimento e pertencimento ao ambiente acadêmico tem grande impacto sobre a permanência do aluno cotista, e a ausência das condições simbólicas pode impactar negativamente na permanência dos alunos.
Modalidades de acesso e grupos beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*	Pode-se afirmar que dentre os alunos entrevistados prevaleceu a modalidade de vagas reservadas para os grupos beneficiários de negros, de vulnerabilidade socioeconômica e de pessoa com deficiência. O grupo beneficiário de negros é o de maior quantidade dentre os alunos cotistas da pós-graduação, porém, ainda é considerado um percentual baixo diante da população negra.
Permanência Material e as bolsas de estudos	A bolsa de estudo foi a principal ação de permanência material identificada. O principal critério para a distribuição das bolsas de estudos é o mérito seguido do vínculo empregatício. Porém há programas que priorizam os alunos cotistas, após considerarem os critérios de mérito e vínculo empregatício, mesmo para alunos cotistas em vulnerabilidade socioeconômica. A dedicação exclusiva aos estudos e o respectivo envolvimento nas atividades da pós-graduação com flexibilidade de horários são apontados como impactos positivos da bolsa de estudos. O impacto negativo foi a oneração da renda familiar.
O sentido da pós-graduação para o aluno cotista	Os motivos que influenciam os alunos cotistas a terminarem seus cursos se concentram em questões pessoais, voltados para seus objetivos de vida e profissional. Alunos cotistas que já consideraram a possibilidade de evasão foram influenciados a permanecerem no curso devido as consequências referentes as bolsas de estudo, uma vez que é previsto a devolução dos valores para alunos que não concluírem suas dissertações e teses. Os alunos cotistas têm uma visão positiva em relação a política de permanência, mas a interpretam como uma política em desenvolvimento.
A CAPES e a permanência de aluno cotista na pós-graduação *stricto sensu*	Infere-se a necessidade de uma política inclusiva para os alunos cotistas, por parte da CAPES, na distribuição das bolsas de estudos, desconsiderando o sistema meritocrático. Além da previsão de equidade, considerando a quantidade de alunos cotistas e não cotistas, na gestão da distribuição inclusiva das bolsas de estudos nos programas de pós-graduação, como um fator de impacto na avaliação do programa.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 24 apresentou as cinco categorias identificadas de acordo com o *software IRaMuTeQ*, sob a perspectiva dos alunos cotistas da pós-graduação *stricto sensu*.

4.2.2. Percepções dos coordenadores de programas de pós-graduação sobre a política de permanência de alunos cotistas

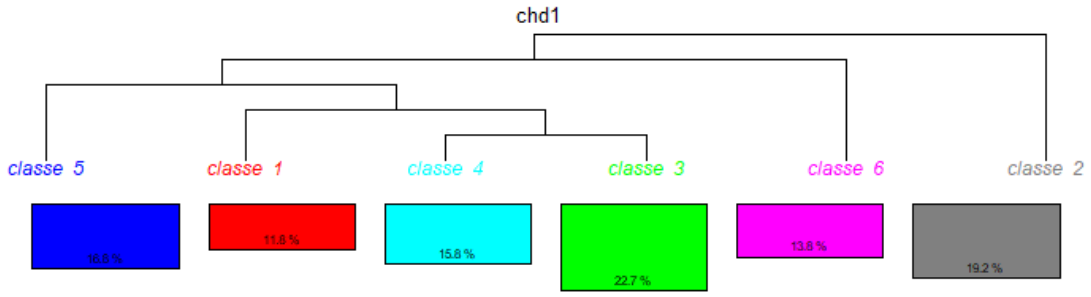
4.2.2.1. Informações estatístico-lexicais sobre o conteúdo dos dados textuais analisados

O *corpus* textual analisado e tomado como base empírica para a análise e interpretação dos resultados colhidos por esta pesquisa é formado 7 textos de transcrição de entrevistas, 245 segmentos de texto, 8.753 ocorrências lexicais (palavras, expressões em geral e segmentos de texto), 1.210 lemas, 1.104 formas lexicais ativas e 96 formas lexicais suplementares. A retenção

de segmentos de textos foi de 82,86 % o que demonstra que o *corpus* textual utilizado teve um bom aproveitamento (Camargo e Justo, 2013). O conteúdo do *corpus* textual foi processado por meio da funcionalidade computacional de análise estatístico-lexical denominada "Classificação Hierárquica Descendente (CHD)", operada pelo *software IRaMuTeQ*. A partir desta classificação, o conteúdo do *corpus* foi distribuído automaticamente pelo referido programa em seis classes lexicais.

O dendrogama é um tipo específico de diagrama, em árvore, ou representação icônica que organiza fatores e variáveis, que permite uma visão ampla a respeito de dados que podem contribuir para o processo final de categorização (Martins *et al*., 2022). Souza e Bussolotti (2021) recomendam que antes de iniciar a análise dos resultados do dendrogama é preciso compreender quais são as relações entre as temáticas apresentadas pelas classes. Para isso, orientam aplicar um recorte na figura do dendrogama, de forma em que desapareçam as palavras e fique somente as informações das relações existentes entre as classes, conforme na Figura 8.

Figura 8 - Dendrograma das classes resultantes da CHD dos dados primários dos coordenadores



Fonte: IRaMuTeQ (2024).

A Figura 8 apresenta o dendrograma gerado pela CHD com 6 classes. A classe 1 constitui 11,8% do conteúdo do *corpus* analisado, enquanto a classe 2 constitui 19,2%, a classe três representa 22,7%, a classe 4 representa 15,8%, a classe 5 representa 16,8% e a classe 6 representa 13,8 % do conteúdo lexical total do referido *corpus*.

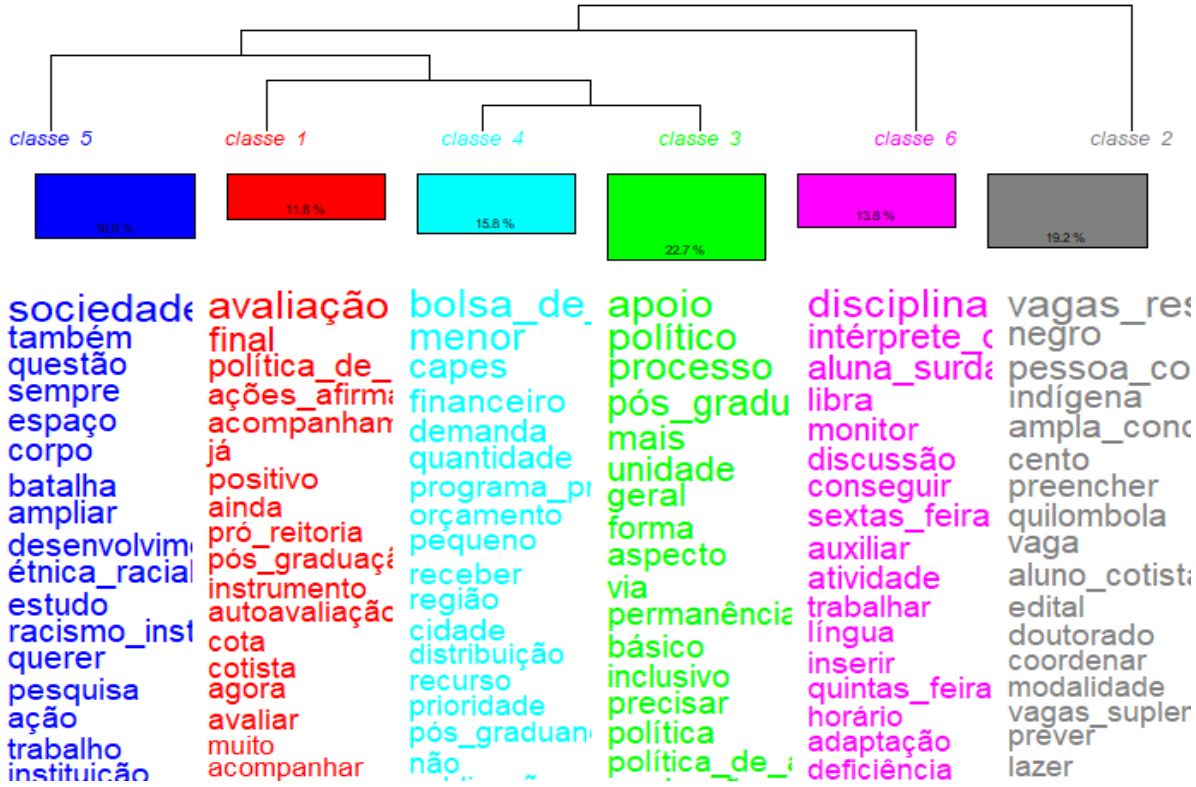
Reforçando a análise do dendrograma produzido, percebe-se que o *corpus* foi inicialmente dividido em dois subcorpora. O primeiro sub*corpus* composto pela classe 2, é separado das demais, sugerindo ser um tema que sustenta os demais ou os desencadeia (Souza; Bussolotti, 2021). O segundo sub*corpus* se divide em 2, sendo a classe 6 de um lado, isolando-se das demais e no outro lado tem-se outros subcorpora formado pela classe 5 num extremo e no outro extremo outra subdivisão da classe 1 e das classes 3 e 4, próximas entre si. De acordo com

Souza e Bussolotti (2021) esta interpretação é extremamente importante na análise do dendrograma, pois é ela quem vai auxiliar o pesquisador na tomada de decisão sobre quais classes possuem temas muito próximos e que, por isso, podem ser analisados de forma sequencial ou, até mesmo, de forma agrupada. As autoras (2021) esclarecem ainda que não necessariamente, a análise de cada uma das classes deve iniciar a partir da numeração 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Nessa pesquisa os resultados serão iniciados a partir da classe 2, em seguida será analisada a classe 6. A classe 3 e 4 serão analisadas conjuntamente, antes da classe 1 e pôr fim a classe 5.

De acordo com Martins *et al*. (2022) a partir das palavras, é possível ter uma ideia da temática reunida nas classes e fazer relações com o contexto do qual foram retiradas, para, assim, quando necessário, reagrupá-las a fim de chegar às categorias finais.

A Figura 9 representa o dendrograma gerado pelas 6 classes, com seus respectivos vocábulos.

Figura 9 - Dendrograma dos dados primários coletados com os coordenadores



Fonte: IRaMuTeQ (2024).

A Figura 9 permite observar que as 6 classes lexicais geradas destacou um determinado grupo de palavras presente no *corpus*, cada uma delas abrangendo uma multiplicidade de palavras frequente nas falas dos coordenadores entrevistados, contribuindo para tornar possível, com base nessas classes, o estreitamento do foco analítico da pesquisa em categorias temáticas

constantes do discurso dos coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, facilitando a organização das discussões teóricas realizadas.

A partir das palavras, é possível ter uma ideia da temática reunida nas classes e fazer relações com o contexto do qual foram retiradas, para, assim, quando necessário, reagrupá-las a fim de chegar às categorias finais. Importante destacar que quanto mais a palavra se encontra no topo da lista, maior influência ela exerce sobre as classes. O uso dessa funcionalidade computacional deixa claro o ponto de partida das análises e interpretações realizadas nas duas subseções que se seguem (Martins *et al*., 2022).

A relação do conteúdo dos dados textuais coletados mediante as entrevistas, com os coordenadores, e com os referenciais teóricos da pesquisa foi sendo estabelecida à medida que a interpretação dos resultados colhidos implicava logicamente a inserção destes em determinadas discussões vinculadas a conceitos, argumentos e teorias recorrentemente utilizados na literatura revisada.

O Quadro 25 demonstra as 5 categorias geradas pelas 5 classes resultantes da CDH, referente aos coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Quadro 25 - Categorias de análises *vs*. Classes *vs*. Principais vocábulos – coordenadores

Categorias de análise	**Classes**	**Principais Vocábulos**
Modalidades de acesso e grupos beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*	2	vagas reservadas, negro, pessoa com deficiência, indígena, ampla concorrência, quilombola, preencher, aluno cotista, edital, modalidade, vagas suplementares, resolução, ingresso, grupo de beneficiários, processo seletivo etc.
Permanência da pessoa com deficiência – o caso da aluna surda	6	Intérprete de Libras, disciplina, aluna surda, monitor, discussão, auxiliar, atividades, língua, adaptação, deficiência, ações de permanência, horários etc.
Ações de permanência de alunos cotistas da pós-graduação *stricto sensu*	3 e 4	apoio, político, processo, pós-graduação, unidade, geral, permanência, inclusivo, política, política de ações afirmativas, graduação, diferente, acesso, perspectiva, distribuição, dificuldade, universidade, bolsa de estudos, menor, capes, financeiro, demanda, quantidade, programa profissional, orçamento, pequeno, receber, região, distribuição, recurso, prioridade, pós-graduando, publicação, vínculo empregatício, seleção, dificultador, problema, universidade, critério etc.
Avaliação interna das políticas de permanência na pós-graduação	1	avaliação final, política de ação afirmativa, acompanhamento, positivo, Pró-reitoria, instrumento, autoavaliação, avaliar, acompanhar, recente, contemplar, resultado etc.
Reflexos da sociedade nas universidades	5	sociedade, questões étnicas-raciais, espaço, corpo, batalha, ampliar, estudo, racismo institucional, pesquisa, ação, trabalho, instituição, permanência simbólica, oferta, importante, resultado, grupo, conquista, ocupação, modificar, imperar, excluir, estrutura, cultura, cota etc.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Quadro 25 demonstrou as 6 categorias identificadas de acordo com os relatos dos coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* entrevistados, por meio dos

principais vocábulos das classes definidas no relatório CHD. A seguir as categorias serão analisadas individualmente.

4.2.2.1.1. Modalidades de acesso e grupos beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*

Correspondente a 19,2% do conteúdo dos dados empíricos das entrevistas, a classe 2 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos: "vagas reservadas, negro, pessoa com deficiência, indígena, ampla concorrência, quilombola, preencher, aluno cotista, edital, modalidade, vagas suplementares, resolução, ingresso, grupo de beneficiários, processo seletivo", etc. Essa rede de palavras remete a trechos que abordam a política afirmativa de acesso a pós-graduação *stricto sensu* e os grupos beneficiados por essa política, conforme as resoluções das IFES analisadas. Nota-se que essa classe se apresenta separada das demais, confirmando Souza e Bussolotti (2021), sugerindo ser um tema que sustenta os demais, ou seja, para que possa haver uma política de permanência é necessário anteriormente uma política de acesso.

> [...] A universidade desde 2020 instituiu a política de ações afirmativas para a pós-graduação, iniciando progressivamente com 30 por cento de vagas reservadas até completar 50 por cento das vagas reservadas. O nosso programa já começou com 50 cento das vagas reservadas para alunos cotistas negros, quilombolas, indígenas, pessoa com deficiência e pessoa trans. Atualmente temos alunos cotistas negros e indígena, o primeiro aluno indígena da universidade. Se as vagas reservadas não forem preenchidas, vai tudo para os alunos cotistas negros. Se as vagas reservadas para os alunos cotistas negros também não forem todas preenchidas, as vagas reservadas vão para a ampla concorrência. Para a pessoa com deficiência também são vagas reservadas. Se não tiver nenhum candidato pessoa com deficiência, as vagas reservadas vão passando para os alunos cotistas negros e elas vão passando dessa forma. A turma que mais entrou alunos cotistas foi a última turma de mestrado, mesmo assim não preencheu 50 por cento das vagas reservadas (COORDENADOR 2).
>
> [...] As modalidades de acesso no programa são as vagas de ampla concorrência, as vagas reservadas, para alunos cotistas negros e indígenas, e as vagas suplementares, para pessoa com deficiência. Porque as vagas reservadas não preenchidas retornam para a ampla concorrência, e as vagas suplementares não. No grupo de beneficiário da política de ações afirmativas temos matriculados alunos cotistas negros, e no próximo semestre teremos pessoa com deficiência mental, portador de espectro autista (COORDENADOR 3).
>
> [...] Em relação às políticas de ações afirmativas, temos vagas reservadas para alunos cotistas negros, indígenas e quilombolas. Nós temos a cota também para pessoa com deficiência. No programa que coordeno temos alunos cotistas negros e pessoa com deficiência. As vagas para os alunos cotistas são vagas reservadas. No caso das vagas para pessoa com deficiência, se não forem preenchidas retornam para a ampla concorrência, porque a pós-graduação não está com a demanda tão alta, assim é uma forma de termos mais candidatos

> (COORDENADOR 4).
>
> [...] A universidade não tinha uma resolução sobre ações afirmativas na pós-graduação e somente a partir de 2024 ingressaram alunos cotistas. O grupo beneficiário da política de ações afirmativas matriculados no programa são de aluno cotista negros. No processo seletivo foram 15 vagas em ampla concorrência, dessas vagas 20 por cento para aluno cotista negros, 10 por cento para indígenas e quilombolas, 10 por cento para pessoa com deficiência. No entanto foram demandadas vagas reservadas apenas para aluno cotista negros e as vagas reservadas que não foram preenchidas voltaram para ampla concorrência (COORDENADOR 5).
>
> [...] Sobre o grupo beneficiário da política de ações afirmativas no programa temos pessoa com deficiência e alunos cotistas negros matriculados. A modalidade de acesso foi por vagas reservadas, inclusive para pessoa com deficiência. Além do negro, pessoa com deficiência, indígenas, quilombolas, os nossos editais também contemplam vagas reservadas para pessoas trans (COORDENADOR 6).

Corroborando o relatório do Obaap (2023) o grupo de alunos cotistas negros é o maior grupo beneficiário matriculado nos programas de pós-graduação, seguido pelo grupo de pessoa com deficiência. Identificou-se ainda um aluno cotista indígena matriculado, porém nenhum dos demais grupos. Vagas reservadas e vagas suplementares foram algumas das modalidades de acesso identificadas na literatura (Venturini; Feres Júnior, 2020), e foram as únicas presentes nos relatos das entrevistas com os coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, conforme previsto nas resoluções das IFES analisadas.

4.2.2.1.2. Permanência da pessoa com deficiência – o caso da aluna surda

Correspondente a 13,8% do conteúdo dos dados empíricos das entrevistas, a classe 6 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos: Intérprete de Libras, disciplina, aluna surda, monitor, discussão, auxiliar, atividades, língua, adaptação, deficiência, ações de permanência, horários etc. Essa rede de palavras remete a trechos, principalmente pelo COORDENADOR 1, que apresentou especificamente sobre a experiência dos desafios para a permanência de uma aluna surda na pós-graduação *stricto sensu*. Nota-se também que essa classe se apresenta separada das demais, respaldando Souza e Bussolotti (2021), pois os relatos constantes nessa classe focaram no grupo de pessoa com deficiência.

> [...] O ingresso da pessoa com deficiência, da aluna surda foi desafiador uma vez que foi a primeira aluna surda na pós-graduação. No processo seletivo os candidatos indicam as suas necessidades especiais, por exemplo, surdez, dificuldade visual ou de locomoção, licença maternidade e necessidade de amamentação, para que o programa providencie as adaptações necessárias. No caso da aluna surda, primeiramente foi solicitado um Intérprete de Libras para acompanhar todo o processo seletivo. O colegiado do programa entendeu que a primeira língua da aluna surda é a Libras, então deveria fazer todo o processo seletivo em Libras, além disso, o tempo de prova foi diferente. Foi feita uma junta com o Intérprete de Libras e docentes especialistas da área, para conduzir

> o processo seletivo para a aluna surda (COORDENADOR 1).

Os vocábulos de maior destaque nessa classe, “disciplina, intérprete de libras”, “aluna surda”, relacionam-se às ações de permanência material. Tais vocábulos demonstram o principal desafio enfrentado pela coordenação do programa de pós-graduação, a fim de garantir condições mínimas de permanência para a aluna surda. De acordo com Mendes e Karruz (2023) a permanência dos alunos cotistas é influenciada pelas condições de inserção nas aulas, de acesso ao material bibliográfico e de desenvolvimento de atividades típicas de pós-graduação, como escrita de artigo, participação em eventos, integração em grupos de pesquisa.

> [...] A primeira dificuldade encontrada foi ter apenas um Intérprete de Libras na universidade, para acompanhar todas as atividades da aluna surda e as outras ações da universidade. Tentamos abrir um processo seletivo para outro Intérprete de Libras, mas são circunstâncias que vão além da universidade, em relação ao MEC. Conseguimos três monitores, graduando ou pós-graduando, fluentes em Libras, para poder fazer esse acompanhamento. Um monitor ficava presente nas aulas, outro monitor auxiliava os docentes na produção de material didático e o terceiro acompanhava as reuniões de orientação, reuniões de grupo, de discussões de referenciais teóricos. O Intérprete de Libras, formado em pedagogia auxiliou na parte didática e pedagógica. A presença dos monitores foi essencial e eles auxiliaram até a aluna surda conseguir concluir as disciplinas (COORDENADOR 1).
>
> [...] Eu fui docente da aluna surda logo no primeiro período, em uma disciplina dividida com outro docente. Nós procuramos por cursos de formação continuada, voltados a alunos surdos, pois não tínhamos nenhuma experiência e porque nós não somos fluentes em Libras. Com a fluência em Libras, um docente ficaria responsável pela tradução em Libras e outro docente responsável pela comunicação em português com o restante da turma. Mas não foi possível porque não tínhamos essa fluência. Contávamos com os monitores ou com o Intérprete de Libras para fazer a comunicação o tempo todo. Buscamos cursos para nos auxiliarem, porém, ao mesmo tempo em que estávamos desenvolvendo as atividades das disciplinas e isso foi uma limitação também, naquele momento. Buscamos materiais em diferentes universidades, que têm núcleos especializados em alunos surdos, com materiais traduzidos em Libras e que nos auxiliou em como deveríamos fazer a adaptação dos materiais. Utilizamos mais recursos visuais durante as aulas e adaptamos as atividades, com orientações extras materiais complementares para auxiliar a aluna surda (COORDENADOR 1).

Os relatos sugerem que o principal desafio para a permanência da aluna surda é a disponibilidade do intérprete de libras, pois sem ele, a comunicação é comprometida, impossibilitando-a de adquirir conhecimentos e absorver conteúdos ministrados nas disciplinas. Além disso, a presença dos intérpretes é importante na elaboração da didática aplicada a aluna surda. Os relatos sugerem também a necessidade de uma capacitação continuada dos docentes.

Quanto as ações de permanência simbólica, os vocábulos “sextas-feiras, quintas-feiras, horário, atividades, língua, adaptação, deficiência, aulas e ficar” referem-se às ações para o acolhimento

e pertencimento no espaço acadêmico da aluna surda.

> [...] Sobre ações de permanência simbólica temos duas disciplinas específicas para a educação inclusiva. Uma que já existia, mesmo antes da aluna surda ser inserida no programa, e outra que foi criada após a inserção da aluna surda. As disciplinas são relacionadas à surdez, ao ensino e a aprendizagem envolvendo alunos com essa deficiência. Outra ação desenvolvida com o ingresso da aluna surda foi sobre a proficiência em língua inglesa. No nosso entendimento, a primeira língua dessa aluna surda é Libras, então criamos, com o auxílio da Pró-reitoria de pós-graduação, a proficiência em segunda língua. Nós temos como primeira língua o português e para a aluna surda que tem a primeira língua em Libras, ele fez a proficiência em português. Isso foi algo bem interessante que não existia na nossa instituição. Outra ação foi referente aos horários das disciplinas, concentradas as quintas-feiras à tarde e sextas-feiras o dia todo. Essa programação permite que os alunos trabalharem e conciliar com o mestrado. Especificamente quando essa aluna surda estava cursando as disciplinas nós organizamos os horários. As disciplinas eram de quatro créditos seguidos, e isso ficava extremamente exaustivo para a aluna surda. Então dividimos em blocos de dois créditos. Por exemplo, numa disciplina de metodologia de pesquisa, dois créditos eram as quintas feiras e os outros dois créditos eram as sextas feiras. Foi preciso fazer essa adaptação (COORDENADOR 1).

Os relatos apontam que a oferta de disciplinas sobre a educação inclusiva, a proficiência em Libras e a flexibilização dos horários das disciplinas afim de reduzir a exaustão da aluna, foram as ações que contribuíram para o acolhimento e pertencimento da aluna surda no ambiente acadêmico.

Por fim, os vocábulos “turmas, eventos, participação, intérprete de libras, aluna surda, auxiliar” remetem a sugestões de ações de permanência simbólica para o aluno pessoa com deficiência. Além disso também expressa o sentimento de preocupação dos coordenadores no caso de uma demanda maior de pessoas com deficiência, principalmente, alunos surdos.

> [...] Ações de permanência simbólicas que ainda precisam ser implementadas é a oferta de cursos de formação continuada para o corpo docente, como uma política da universidade. Precisamos discutir a consolidação das ações afirmativas na pós-graduação e quais ações podem ser realizadas pelo corpo docente, pois ainda está na parte administrativa. A disponibilidade imediata de monitores Intérprete de libras nas disciplinas, pois precisamos fazer todo um esforço para os conseguir. Se fosse uma política institucional, sempre que houver um pós-graduando com surdez, acessaríamos facilmente o monitor. A participação dos monitores foi muito importante para permanência da aluna surda. A nossa deficiência é ter apenas um servidor Intérprete de Libras, deve haver uma relação entre o número de pós-graduando surdos e número de Intérprete de Libras. Ainda assim, a participação da aluna surda em eventos da universidade acabou sendo restrita e limitada. Porque o Intérprete de Libras não consegue fazer a tradução de todos os eventos. A aluna surda não pôde fazer tudo que ela desejasse, somente os eventos que teve tradução (COORDENADOR 1).
>
> [...] Me preocupa é a inserção da pessoa com deficiência, porque é algo recorrente na universidade e não estamos preparados para isso. Além da

> pessoa com deficiência, tem as atipicidades que são muito mais recorrentes na pós-graduação, o transtorno do espectro autista e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, devido a inserção que teve na graduação. É problemático esse processo porque não temos uma política definida, via a unidade de políticas inclusivas, para apoio na pós-graduação. Precisaremos de um instrumento para acessibilidade e inserção dos pós-graduando que tem dificuldade, porque a pós-graduação é baseada em um processo extremamente de leitura e reflexão e, principalmente, as pessoas com deficiência visual, os mais presentes nas universidades, é muito limitante para esse aluno cotista. Então precisamos de um apoio maior da unidade de políticas inclusivas, via pós-graduação. No programa, precisamos conscientizar o aspecto de inserção da pessoa com deficiência, no aspecto que muda o processo pedagógico do docente, trazendo especialistas da pedagogia para mostrar para os docentes as diferentes formas de lidar com o ensino e aprendizagem. Os docentes precisam estar preparados, mas infelizmente, a pós-graduação mais forma docentes pesquisadores do que um docente pedagogo. Essa perspectiva das atipicidades e da pessoa com deficiência é muito restritiva para os docentes, porque temos que atender todos os aspectos, níveis diferenciados de aprendizagem na sala de aula, bem como agora essas características de pessoa com deficiência e atipicidades. São muitas obrigações para lidar dentro do ambiente acadêmico. E vejo a pessoa com deficiência uma grande restrição para nós já que as universidades não estão preparadas, nós não temos equipamentos suficientes ainda para os atender, se houver um boom de entrada com várias peculiaridades de pessoa com deficiência, não teremos condição de os atender. Se houver numa mesma turma, pós-graduandos com deficiência auditiva, com deficiência visual e com deficiência até física, a universidade não tem um Intérprete de Libras para várias disciplinas ao mesmo tempo. Nós temos, mas se a demanda for muito alta, nós não conseguiremos. É algo que na graduação está indo muito bem, tanto que estão pagando bolsa de estudos para os alunos com deficiência para validar instrumentos de inserção do deficiente visual e com outras deficiências para facilitar o entendimento de futuros alunos. Na pós-graduação não temos essa preocupação ainda (COORDENADOR 4).

Os relatos sugerem que para uma permanência simbólica efetiva é importante o desenvolvimento de políticas inclusivas pela universidade, voltadas ao apoio a pós-graduação, como a implementação de cursos de formação continuada para os docentes, de modo a conscientizá-los sobre o processo pedagógico e as diferentes formas de ensino e aprendizagem, a presença adequada de intérpretes de Libras na proporção de alunos surdas, para que as demandas sejam atendidas de imediato, aquisição de instrumentos de apoio, além da consolidação das ações afirmativas na pós-graduação para além da parte administrativa. Os relatos demonstraram ainda o sentimento de preocupação dos docentes para com uma possível situação de uma demanda maior de pessoa com deficiência na pós-graduação, pois entendem que as universidades ainda não estão totalmente preparadas para recebê-las.

As preocupações apresentadas pelos coordenadores acima corroboram Sousa e Nascimento (2019), pois esses afirmam que assegurar a permanência de alunos cotistas ultrapassa a assistência financeira, ou seja, deve haver investimentos em programas de ações de

acompanhamento e apoio acadêmico, por meio de equipes multidisciplinares, compostas por profissionais da assistência social e da psicologia, aptos a promover o acolhimento e o acompanhamento da vida acadêmica.

4.2.2.1.3. Ações de permanência de alunos cotistas da pós-graduação *stricto sensu*

Correspondente a 22,7% do conteúdo dos dados empíricos das entrevistas, a classe 3 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “apoio, político, processo, pós-graduação, unidade, geral, permanência, inclusivo, política, política de ações afirmativas, graduação, diferente, acesso, perspectiva, distribuição, dificuldade, universidade”, etc. Correspondente a 15,8% do conteúdo dos dados empíricos da pesquisa, a classe 4 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “bolsa de estudos, menor, capes, financeiro, demanda, quantidade, programa profissional, orçamento, pequeno, receber, região, distribuição, recurso, prioridade, pós-graduando, publicação, vínculo empregatício, seleção, dificultador, problema, universidade, critério”, etc. Como já identificado no dendrogama, as classes 3 e 4 estão próximas, sugerindo uma proximidade lexical entre ambas as classes, tais aproximações sugerem que as duas classes podem se transformar em uma categoria final (Martins *et al*., 2022) e por isso serão analisadas em conjunto. Essas redes de palavras remetem a trechos que abordam a política de ações de permanência para a pós-graduação, a atuação da CAPES frente aos programas de pós-graduação, a distribuição das bolsas de estudos e as perspectivas dos coordenadores quanto a essa política de permanência para alunos cotistas.

Os vocábulos “bolsa de estudos, processo, política, distribuição, prioridade, recursos, receber, demanda, pós-graduando, critérios, vínculo empregatício, seleção” são próximos lexicalmente e sugerem sobre a política de permanência e a distribuição das bolsas de estudos identificados nos programas de pós-graduação.

> [...] A política de distribuição de bolsa de estudos da universidade é que a prioridade seja para aluno cotista e essa conquista foi resultado de muita luta no Conselho de Pós-graduação. Cada programa define o seu critério e dentro daqueles que se adequam àquele critério do programa, há prioridade para o aluno cotista (COORDENADOR 1).
>
> [...] A bolsa de estudos é o subsídio básico que é ofertado, mas não é disponível a todos pós-graduando, seja aluno cotista ou não cotistas. Embora o acesso a pós-graduação atenda a política de ações afirmativas, a distribuição das bolsas de estudos não é feita da mesma forma. Ou seja, o aluno cotista não tem nenhuma prerrogativa perante o processo de distribuição das bolsas de estudos. O grande embate hoje em relação às bolsas de estudos é a manutenção de vínculo empregatício. Algumas modificações recentes nas portarias da capes, tem liberado que os alunos possam acumular com vínculo empregatício. Mas para manter um certo nível de seleção, em relação às demandas sociais e econômicas internamente, os programas têm caminhado

> na direção de manter o critério de o pós-graduando que não tem vínculo empregatício ter prioridade em relação à distribuição das bolsas de estudos. No processo de distribuição das bolsas de estudos nós não fazemos a separação para aluno cotista, porque nós temos uma regulamentação interna a nível institucional e temos uma resolução do colegiado do programa que regula essa matéria. E essas duas resoluções são complementares e elas tratam dos critérios de seleção para a bolsa de estudos. O critério de seleção para a bolsa de estudos é o desempenho no processo seletivo e o vínculo empregatício. Os pós-graduando das vagas reservadas e das vagas suplementares são considerados no rol das vagas gerais e classificados de acordo com a nota (COORDENADOR 3).

> [...] O pós-graduando que não tem rendimento e quem tem dedicação exclusiva são os primeiros. Mas todos esses estratos são separados, há uma prioridade para aluno cotista. Cito o caso de uma doutoranda, com deficiência parcial visual que é funcionária da própria universidade, mas ela conseguiu a bolsa de estudos na frente de outros alunos porque ela tem essa deficiência visual. Então, favorecemos o aluno cotista nessa distribuição da bolsa de estudos (COORDENADOR 4).

> [...] O processo de distribuição da bolsa de estudos, contemplou bolsa de estudos para todas os pós-graduando, decorrente do avanço que o nosso programa teve, com a avaliação nota 4 pela capes. Então temos bolsa de estudos das agências de fomento, CAPES, FAPEMIG, ou mesmo a bolsa de estudos interna da universidade. Mas numa situação de não haver a mesma quantidade de bolsa de estudos para a demanda, temos uma comissão de avaliação com critérios claros de privilegiar o aluno cotista. Tem uma pontuação e sempre privilegia o aluno cotista (COORDENADOR 6).

As universidades possuem autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial (Vieira, 2007) e de acordo com os relatos acima pode-se inferir que o processo de distribuição das bolsas de estudos segue o princípio da autonomia das universidades. Cada universidade ou programa de pós-graduação definem suas próprias regras, critérios e prioridades, baseados nas regras gerais da instituição ou da CAPES. Daí compreende-se a importância da manifestação da CAPES quanto a uma política geral mais inclusiva na distribuição das bolsas de estudos para os alunos cotistas.

Ainda sobre a distribuição das bolsas de estudos, já identificada pelos alunos cotistas como a principal ação de permanência, os relatos dos coordenadores entrevistados demonstram situações específicas em relação aos programas profissionais. A respeito dessa situação identifica-se os vocábulos “apoio, CAPES, programa profissional, distribuição, orçamento, recursos, distribuição, prioridade”.

> [...] Por ser um programa profissional não recebemos bolsa de estudos da CAPES, pois subentende-se que é um programa no qual as pessoas trabalham, ou seja, é um curso em serviço. Sendo um curso em serviço não teria o porquê de ter um financiamento, principalmente a bolsa de estudos. Mas no nosso programa a bolsa de estudos é financiada pela universidade. Temos no mestrado um aluno cotista beneficiado com uma bolsa de estudos (COORDENADOR 2).

> [...] O programa profissional não recebe bolsa de estudos da CAPES, apesar de existir a possibilidade de o pós-graduando ter uma bolsa de estudos através de projeto de pesquisa, mas são bolsa de estudos de ampla concorrência. Mas atualmente não há nenhuma bolsa de estudos para pós-graduando no programa (COORDENADOR 5).

> [...] O programa profissional é um pouco diferente. Não temos nem bolsa de estudos, nem para alunos que não acessaram por vagas reservadas, por definição da capes. Então não temos bolsa de estudos, não temos nada específico de recurso para o aluno cotista (COORDENADOR 7).

Apesar de identificar um programa profissional que tem as bolsas de estudos financiadas pela sua instituição, a maioria dos programas profissionais não receberem recursos da CAPES ou de suas instituições, para a bolsa de estudos. Assim, pode-se inferir que tal situação interfere até mesmo no acesso do aluno cotista a pós-graduação, limitando a adesão somente em programas acadêmicos, com possibilidade de bolsa de estudos, principalmente se o mesmo ainda não estiver inserido no mercado de trabalho ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, entende-se a necessidade, por parte da CAPES e das universidades, de uma política mais inclusiva para com os programas profissionais com vistas a manutenção e permanência do aluno cotistas, até mesmo porque os programas profissionais têm as mesmas exigências dos programas acadêmicos, para com a produção acadêmica.

> [...] Precisamos lutar para que os programas profissionais sejam valorizados como os programas acadêmicos. A CAPES considera que os programas profissionais não precisam de investimento porque os alunos trabalham. Porém, produzimos como um programa acadêmico com a dissertação, tese além disso um produto educacional, então produzimos a mais. Para implementar quaisquer ações de permanência material precisamos de orçamento, pois sem investimentos é impossível pensar em ações de permanência material mais contundentes (COORDENADOR 2).

Para uma política de permanência mais inclusiva, para além dessa equidade entre os programas profissionais e acadêmicos, é importante considerar as assimetrias entre as regiões e cidades nas quais as universidades estão inseridas. Sob essa perspectiva aponta-se os vocábulos “apoio, unidade, permanência, inclusivo, região, cidade, orçamento, distribuição, recursos e prioridade”.

> [...] A pós-graduação é marcada por uma assimetria regional e geográfica de distribuição. Então, estou falando como um programa privilegiado da região sudeste, do Estado de Minas Gerais. Porém, se for comparar com um programa de pós-graduação da região norte, do Amapá, do Amazonas, até mesmo em programas menores do centro oeste ou de outras regiões aqui de Minas, eu posso ser um pouco mais crítico nesse processo. Por quê? Nós temos uma quantidade de quase 40 bolsa de estudos, considerando mestrado e doutorado e os alunos cotistas, como tem essa prioridade, acredito que chega bem próximo aos 100 por cento dos alunos cotistas, com bolsa de estudos. E os valores da bolsa de estudos para a nossa cidade são suficientes e isso incorre em um processo tranquilo, considerando que a universidade oferece outras

> particularidades, como restaurante universitário com preços acessíveis, esporte gratuito, curso de língua com preço razoável. Porém, em regiões do norte, a quantidade de bolsa de estudos é pequena. A quantidade até da oportunidade de empregos ou de inserção no mercado é menor. E acaba que ocorre o seguinte, quem ganha mais bolsa de estudos são os programas já privilegiados. E quem ganha a menor quantidade de bolsa de estudos são os programas que não tem o privilégio que nós temos no Sudeste. Então a política de permanência e as bolsas de estudos para eles são ínfimas. Lá, o processo de permanência de um aluno cotista vai ser muito mais preocupante, pois vai incorrer para ele desistir, baseando que a pós-graduação é um processo de pressão, de dificuldade e, consequentemente, isso vai ocorrer. Retirando as capitais, que é onde temos programas com mais demanda e universidades estruturadas, cidades pequenas do interior com programas menores e a perspectiva de regiões mais longínquas, a quantidade de bolsa de estudos é menor e as políticas são muito mais difíceis para esses alunos. É preciso uma visão da CAPES para verificar a geografia dos programas e a distribuição orçamentária dos recursos considerando que existem essas assimetrias. A CAPES precisa realmente pensar nesse processo de expansão da pós-graduação qualitativamente e num processo mais inclusivo, porque como está agora, o favorecimento é dar àqueles que já possuem em relação a quem não possui (COORDENADOR 4).

O relato acima contribui para com a necessidade de uma política mais inclusiva por parte da CAPES, com critérios gerais para a distribuição das bolsas de estudos considerando os alunos cotistas, além de atentarem-se para as assimetrias regionais nessa distribuição.

Por fim, os vocábulos “política de permanência, graduação, restrito, pós-graduando, básico” expressam a percepção dos coordenadores sobre as políticas de permanência, materiais e simbólicas, para além das bolsas de estudos, para os alunos da pós-graduação em geral.

> [...] Sobre ações de permanência material, a nossa universidade vem trabalhando para poder atender todas as demandas que aparecem em relação ao aluno cotista, principalmente o aluno cotista pessoa com deficiência. Temos o núcleo de atendimento a pessoa com deficiência que desenvolvem ações tanto para a graduação, quanto para a pós-graduação. Como na pós-graduação ainda é muito recente, muitas dessas políticas ainda não foram implementadas ou não são utilizadas pelo aluno cotista. A política de distribuição de bolsa de estudos da universidade é que a prioridade seja para aluno cotista e essa conquista foi resultado de muita luta no Conselho de pós-graduação. Essa é uma política de permanência determinada pela universidade e foi uma luta do nosso programa devido a necessidade de incentivar o aluno cotista a estar aqui. Ressalto que a universidade não diferencia graduando de pós-graduando. Todos os pós-graduando, cotista ou não, têm acesso ao restaurante universitário com o mesmo valor que é cobrado do graduando, um valor de 1,40 a alimentação e 50 centavos o café da manhã. As ações de permanência simbólica são muito importantes. Por ser um programa profissional, nós já pensamos e modelamos o programa para acontecer em dois dias da semana especificamente, as quintas-feiras e as sextas-feiras, em função de ser curso em serviço, para que as pessoas que trabalham consigam conciliar com as atividades presenciais. Há os encontros com os orientadores, que pode ser combinado, em termos de horário. Isso já atende tanto o aluno cotista quanto os não cotistas, por ser um programa profissional e já ter essa característica de curso em serviço. Ainda não instituímos uma disciplina que

trata sobre as questões da história e da cultura africana e afro brasileira, mesmo que seja voltada para o pensamento matemático ou matematicizado. Não as instituímos ainda devido as últimas demandas, de aprovação do doutorado e da constituição do regulamento que prevê a política de ações afirmativas, de 50 por centos das vagas reservadas, para que futuramente isso não se modifique. Além disso desenvolvemos outros regulamentos de credenciamento e recredenciamento, de bolsa de estudos adaptado à nossa realidade. Foi um período de organização e aprovação de disciplinas para o doutorado e de aprovação para transformar as disciplinas do mestrado em disciplinas de doutorado. Eu sou o único docente negro do programa de pós-graduação (COORDENADOR 2).

[...] Quanto às ações de permanência material a universidade oferece para todo o seu corpo discente da graduação uma bolsa integração, que contempla a bolsa de auxílio material, auxílio alimentação, auxílio transporte. A universidade tem um conjunto de moradia estudantil com aproximadamente 900 vagas para todo o campus, mas temos uma alta demanda, cerca de cinco mil alunos. O campus é fora da cidade e a universidade paga o transporte dos alunos de baixa renda. No campus tem restaurante especializado, mas de alto custo e esse é o contexto geral e os pós-graduando estão inseridos dentro. Para o pós-graduando tem bolsa de estudos que de certa forma, coloca esse pós-graduando no patamar social e econômico bem diferente em relação ao graduando, a tal ponto de que a as políticas são muito voltadas para os graduando. Se o pós-graduando têm bolsa de estudos, considera-se que ele não tem nenhum problema, independente se ele é aluno cotista ou não. O auxílio moradia, auxílio transporte, não tem previsão para o pós-graduando, nem mesmo para o aluno cotista. Sobre ações de permanência simbólica nós não temos um direcionamento, ou pelo menos uma política interna dirigida especificamente para as ações de permanência simbólica, sobretudo, dos grupos beneficiários. Mas dentro da universidade nós temos grupos de estudo e de pesquisa específicos de questões étnico-racial. Não temos ainda grupos consolidados e formados, como os de pessoa com deficiência, especialmente as neurodivergentes dentro da universidade, mas não deve demorar a acontecer. O nosso corpo docente é pequeno e tínhamos uma docente negra, uma líder do grupo de ação de étnico-racial dentro da universidade, que desenvolve pesquisas específicas sobre as questões étnico-racial aplicadas às questões da nutrição e da saúde. Era uma oferta desse espaço para os candidatos que têm esse perfil e que quiseram fazer pesquisas nesse campo específico. Infelizmente, a docente negra se desligou do programa e, nesse momento, nós estamos sem nenhuma possibilidade de oferta nesse momento, mas essa é uma das questões que precisamos encaminhar na constituição do nosso corpo docente novamente. Temos projetos nas áreas temáticas de pertencimento dos alunos cotistas, são projetos de extensão aplicados à pesquisa com crianças neurodivergentes, especialmente na alimentação escolar, mas não envolvendo nenhum aluno cotista pessoa com deficiência. Em relação às publicações, um dos grandes gargalos e dificuldades dos programas de pós-graduação, a universidade conta com um programa de apoio à publicação, um programa de apoio à participação em eventos, destinada diretamente à pós-graduação, isso a partir da Pró- reitoria de pós-graduação, mas os recursos são muito baixos e insuficientes (COORDENADOR 3).

[...] Favorecemos o aluno cotista na distribuição da bolsa de estudos. O programa indica ao pós-graduando o apoio psicossocial, por meio da unidade de políticas inclusivas da universidade, apesar de ser um apoio mais voltado a graduação. Os programas não têm autossuficiência financeira para implementar ações de permanência material. O auxílio-alimentação no

restaurante universitário, o pós-graduando paga mais do que o graduando, e o aluno cotista não tem nenhuma diferenciação em relação aos demais pós-graduando. A política de ações afirmativas, é usada como um processo de acesso, aplicada no processo seletivo, mas não se prolifera para outros aspectos da pós-graduação, como benefícios, conforme na graduação. Sendo mais assertivo, as ações de permanência é uma política generalista. Independentemente se é aluno cotista ou não, a ótica de favorecer o recebimento da bolsa de estudos, toda a perspectiva de manter o aluno cotista na pós-graduação é um apoio geral. Para as dificuldades de inserção na leitura, na escrita, na pressão, tentamos dar esse apoio de modo geral, mas claro, a depender das particularidades. No programa, os alunos cotistas pessoa com deficiência, a maioria tem deficiência visual parcial e o auxílio para eles é pequeno. As ações de permanência simbólica são abarcadas pois o programa é favorável à inserção e à discussão do simbólico por trabalharmos problemas públicos. Oferecemos uma disciplina, Fundamento de Administração Pública, que é até complicada para o docente lecionar porque trabalha com várias temáticas atuais e polêmicas que envolvem a lógica pública e insere os pormenores dessas discussões. Então pela lógica política, as minorias, as discussões de gênero são inseridas de alguma maneira em vários pontos dentro da perspectiva das disciplinas. Temos dissertações trabalhando sobre essa perspectiva de mobilidade social, de aluno cotista, até a perspectiva do gênero, que é hoje também relacionado à simbologia de inserção. São assuntos recorrentes nos nossos trabalhos, e acaba incorrendo nas discussões das disciplinas, na área de educação, de políticas públicas. O processo de fala nas disciplinas é amplo, nenhum pós-graduando têm restrição para isso. A flexibilidade de horário para aluno cotista que trabalha ou não, entendo que isso não é individualista para o aluno cotista. É uma questão recorrente a todos e não é algo que prejudica o aluno cotista. Não é algo que limita à entrada do aluno cotista, baseando que é uma escolha adaptada à rotina deles, mas é algo que não limita tanto esse processo de permanência. O pós-graduando, aluno cotista ou não, está sujeito a qualquer tipo de atividade que universidade oferece, podendo participar de esportes, lazer e extensão (COORDENADOR 4).

[...] Sobre ações de permanência material temos a Pró-reitoria de assistência estudantil, responsável pela assistência ao graduando. Mas o pós-graduando não tem os mesmos benefícios da Pró-reitoria de assistência estudantil. A universidade oferece o Intérprete de Libras, independentemente de ser um curso de graduação ou pós-graduação. O pós-graduando tem acesso ao restaurante universitário, mas não com preço mais barato, então tem esse direito. Não há direitos específicos para aluno cotista. O programa profissional não recebe bolsa de estudos da capes. Em relação as ações de permanência simbólicas o programa é um mestrado profissional com aulas as sextas-feiras à noite e sábado, sendo uma vantagem para o pós-graduando que trabalha, independentemente de ser aluno cotista ou não. Questões de atividades esportivas não trabalhamos especificamente com isso. Conteúdo sobre conhecimentos e saberes dos grupos beneficiários não temos, pois por ser um conteúdo de inovação e propriedade intelectual é difícil ter algo específico, mas o pós-graduando pode optar por desenvolver sua dissertação sobre conhecimentos e saberes do seu grupo beneficiário, como uma pesquisa que visa a acessibilidade, desenvolvendo uma tecnologia que garanta isso. Não temos pós-graduando pessoa com deficiência, com deficiência física, por exemplo, mas a universidade tem elevador e tem investido em infraestrutura para melhorar a acessibilidade (COORDENADOR 5).

[...] Sobre ações de permanência material, a moradia estudantil, por exemplo,

> é garantida única e exclusivamente, por meio de resolução, para graduando. Eu estou dizendo isso com base em documentos da PROAE, que é a Pró-reitoria de assistência estudantil, que deixa claro que a moradia estudantil é destinada à residência temporária de discente matriculado e frequente em cursos presenciais de graduação. Então, para a pós-graduação não temos apoio. A universidade oferece Intérprete de Libras, mas não temos aluno surdo. O aluno cotista no programa é pessoa com deficiência por mobilidade. Ela usa a cadeira de rodas. Sobre infraestrutura, o programa funciona num campus que tem uma excelente infraestrutura para a mobilidade. Temos várias salas à nossa disposição e temos elevador. O acesso ao andar térreo é feito com rampa. No processo de distribuição da bolsa de estudos, temos uma comissão de avaliação com critérios claros de privilegiar o aluno cotista. Tem uma pontuação e sempre privilegia o aluno cotista. Sobre ações de permanência simbólica os pós-graduando do programa têm livre acesso a qualquer área de lazer da instituição, inclusive são estimuladas a frequentar, podem participar de projetos e programas de extensão, o que as aproxima da comunidade. Temos o auxílio financeiro do PROAP. O PROAP é um programa de auxílio a pesquisa em que destinamos parte desse valor ao pós-graduando que queira participar de eventos, fazer tradução de artigos para publicação. Os alunos cotistas têm prioridade também nesse atendimento (COORDENADOR 6).

> [...] Não temos nem bolsa de estudos, nem para alunos que não acessaram por vagas reservadas, por definição da CAPES. Então não temos bolsa de estudos, não temos nada específico de recurso para o aluno cotista. Sobre ações de permanência material, a universidade não oferece nenhuma ação, temos somente as vagas reservadas. As ações de permanência simbólica, muitas das disciplinas ofertamos online justamente para propiciar que as pessoas que trabalham consigam fazer e facilitar quem está trabalhando. Queremos ampliar isso, mas estamos aguardando ainda a regulamentação da CAPES. Sabemos que para quem trabalho, poder estudar é complicadíssimo, então as nossas aulas são no período noturno. Isso é específico do programa e não é da universidade. Qualquer pós-graduando pode ter acesso aos espaços de prática esportiva e de lazer da instituição. Temo várias modalidades de esportes, temos dança, e isso é aberto a todos os alunos indistintamente. Não temos docentes pertencentes aos grupos beneficiários e contemplação curricular de conhecimentos e saberes relacionados a esses grupos beneficiários. Temos apoio financeiro para publicação para o pós-graduando cotista ou não. Temos recurso para publicação e participação em congresso. No momento não fazemos distinção nessa distribuição entre o aluno cotista e não cotista porque estamos com recursos sobrando, pois, a demanda está menor do que a oferta. Se não tivesse o recurso sobrando, faria sentido (COORDENANDOR 7).

Pelos relatos percebe-se que os alunos da pós-graduação não têm uma política efetiva voltada para sua permanência, nem mesmos os alunos cotistas que acessaram pelas ações afirmativas. Se houver algum benefício, esse é estendido a todos os pós-graduandos. A distribuição da bolsa de estudos com critérios para privilegiar o aluno cotista foi constatada e ainda assim, é uma política interna aos programas, os quais tem a autonomia para gerirem a distribuição das bolsas sem considerarem as ações afirmativas nessa distribuição. Também foi constatado relatos sobre infraestrutura adequada para pessoas com deficiências, principalmente aqueles com dificuldades na locomoção, o que abarca a inclusão de toda a comunidade acadêmica. Algumas

situações sob a perspectiva do pertencimento e reconhecimento do aluno cotista foram destacadas, mas assim como a permanência material, são restritas a cada programa.

Por fim, nessas classes de palavras pode-se ainda agrupar relatos dos coordenadores que demonstram suas perspectivas sobre o contexto atual e sugerem ações voltadas para a permanência do aluno cotista.

> [...] Para implementar quaisquer ações de permanência material precisamos de orçamento, pois sem investimentos é impossível pensar em ações de permanência material mais contundentes. Se recebermos, um pós-graduando pessoa com deficiência, nós temos um NAI que vai fazer esse atendimento e nós auxiliar, mas demandas mais específicas precisaremos de um orçamento maior para comprar alguns instrumentos de leitura em braile ou similares. A política de permanência para aluno cotista já deu um passo com essa forma que vem na pós-graduação, e por mais que seja bem recente é uma luta de igual intensidade ou até maior se comparada a graduação. A política de permanência será sempre uma batalha para aqueles que querem ver um sistema de desenvolvimento de conhecimento que represente efetivamente a sociedade brasileira. É preciso união, porque para as minorias tudo sempre foi muito mais complicado, muito mais difícil e temos um racismo institucional e estrutural consolidado na sociedade. E minha expectativa é continuar lutando, pois já avançamos bastante, já conquistamos bastante direitos, mas precisamos avançar mais para que outras gerações não precisem de ações afirmativas. Precisamos fazer um trabalho de motivação e de divulgação, de ocupação desse espaço, para que a nossa universidade agregue mais aluno cotista. Sabemos de todas as dificuldades que o povo negro sempre teve e até mesmo uma conquista importante como essa, as cotas, ainda precisamos fazer um trabalho adicional para que o aluno cotista se sinta ocupante e pertencente desse espaço. E para realizar essas ações temos que convencer os nossos pares dessa importância. Precisamos repensar que essa política de ações afirmativas é mais ampla do que o acesso e uma permanência dentro de uma universidade. Deve ser uma política mais ampla, para que esse acesso e permanência se dê de uma forma mais tranquila, porque muito aluno cotista entra na universidade, mas não se reconhece dentro da universidade e são julgados. Precisamos construir um arcabouço de desenvolvimento de conhecimento que pode ser dado por meio de disciplinas, para podermos adequar a essa demanda da permanência_simbólica, a questão do pertencimento (COORDENADOR 2).

> [...] Sobre ações de permanência que ainda precisam ser implementadas o programa tem uma linha de pesquisa em nutrição e saúde coletiva, que tem aspecto da saúde da população negra, da saúde da população pessoa com deficiência e pode acolher alunos que venham dessa política de ações afirmativas. A política de permanência para aluno cotista precisa de recursos. No campo das ciências sociais esse assunto deve ser mais permeável que nos campos mais tecnológicos, mas se precisa de regras e critérios impositivos para fortalecer a política de permanência dentro do campo da pós-graduação. A pós-graduação, pela sua natureza de formação de especialistas e produção de conhecimento, tem ainda um caráter muito competitivo e restritivo em relação ao acesso, tem um caráter meritocrático e o nosso próprio processo de distribuição da bolsa de estudos precisa ser reformulado e repensado, com critérios mais humanizados e pensados para essas realidades. Chegará um momento em que teremos que nos impor e adotar isso nos programas, então

entendo que essa política é positiva, é necessária e precisa de mais apoio e de algum instrumento que a torne mais imperativa dentro dos programas, ou seja, que os programas respeitem, e que adotem critérios no apoio material e simbólico ao aluno cotista (COORDENANDOR 3).

[...] Sobre as ações materiais ou simbólicas que poderiam ser implementadas pela própria instituição ou pelo programa para ampliar o suporte para esse aluno cotista seria interessante trabalhar na perspectiva de mostrar para esse aluno cotista a possibilidade de que com a inserção na pós-graduação, virão ser futuros profissionais, futuros docentes. Isso é interessante, porque no programa, não temos docentes negros. Então é algo histórico, essa limitação de inserção, é um processo mais de evidenciação da política de ações afirmativas. Me preocupa é a inserção da pessoa com deficiência, porque é algo recorrente na universidade e não estamos preparados para isso. Além da pessoa com deficiência, tem as atipicidades que são muito mais recorrentes na pós-graduação, o transtorno do espectro autista e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, devido a inserção que teve a graduação. É problemático esse processo porque não temos uma política definida, via a unidade de políticas inclusivas, para apoio na pós-graduação. Precisaremos de um instrumento para acessibilidade e inserção dos pós-graduando que tem dificuldade, porque a pós-graduação é baseada em um processo extremamente de leitura e reflexão e, principalmente, as pessoas com deficiência visual, os mais presentes nas universidades, é muito limitante para esse aluno cotista. Então precisamos de um apoio maior da unidade de políticas inclusivas, via pós-graduação. No programa, precisamos conscientizar o aspecto de inserção da pessoa com deficiência, no aspecto que muda o processo pedagógico do docente, trazendo especialistas da pedagogia para mostrar para os docentes as diferentes formas de lidar com o ensino e aprendizagem. Os docentes precisam estar preparados, mas infelizmente, a pós-graduação mais forma docentes pesquisadores do que um docente pedagogo. Essa perspectiva das atipicidades e da pessoa com deficiência é muito restritiva para os docentes, porque temos que atender todos os aspectos, níveis diferenciados de aprendizagem na sala de aula, bem como agora essas características de pessoa com deficiência e atipicidades. São muitas obrigações para lidar dentro do ambiente acadêmico (COORDENADOR 4).

[...] Ações de permanência que poderiam ser implementadas seria a ampliação da assistência estudantil para o aluno cotista de pós-graduação, com o alojamento e oferta de bolsa de estudos. É preciso continuar investindo na infraestrutura e fazer parcerias externas em relação ao transporte público, de forma que a pessoa com deficiência não tenha problemas para se locomover até a universidade. Atualmente o programa tem apenas as cotas, mas precisamos avançar incluindo o pós-graduando, principalmente os alunos cotistas na assistência estudantil conforme os graduandos (COORDENADOR 5).

[...] Sobre ações de permanência é preciso considerar que o programa está dentro de uma instituição que tem suas regras, por meio da Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação. O que podemos fazer é provocar a Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação a cada vez mais aprimorar os instrumentos, as resoluções, os instrumentos legais internos que atendam às ações afirmativas. Então me considero uma pessoa que, participando do colegiado da Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, devo fazer essas provocações. O Governo Federal também precisa ser provocado para que o programa de assistência estudantil seja ampliado para o pós-graduando. A política de permanência para aluno cotista é super positiva, apesar de tardiamente. Além do negro,

> pessoa com deficiência, indígenas, quilombolas, os nossos editais também contemplam vagas reservadas para pessoas trans. E isso é importantíssimo, necessário, desmistificador de preconceitos. E vai ao encontro de uma sociedade plural, respeitosa, pautada pela diferença, pela garantia de direito à diferença. E isso só se dá quando todos os grupos beneficiários estão presentes (COORDENADOR 6).

Em tese, pelo entendimento dos coordenadores entrevistados, uma política efetiva de permanência para alunos cotistas na pós-graduação deve considerar (a) maiores investimentos na educação, afim de ampliar a assistência estudantil para a pós-graduação e fortalecer a permanência de alunos cotistas; (b) maior apoio e atenção da CAPES para com regras e critérios mais impositivos ao programas que resultem na reformulação do processo de distribuição das bolsas de estudos com critérios mais humanizados e pensados para o aluno cotistas, incluindo os programas profissionais; (c) maior apoio das unidades de políticas inclusivas para com a pós-graduação; (d) parcerias externas às universidades em relação ao transporte público, de forma que a pessoa com deficiência não tenha problemas para se locomover até a universidade; (e) conscientização dos grupos beneficiários da política afirmativa sobre a importância e benefícios da sua inserção na pós-graduação, afim de atrair mais alunos cotistas; (f) conscientização e preparação do corpo docente sobre as formas do ensino e aprendizagem para alunos pessoas com deficiência, por meio da oferta de cursos de formação continuada para o corpo docente, como uma política da universidade, e por fim, (g) pautar, dentro das universidades e no governo federal, a consolidação das ações afirmativas na pós-graduação e a importância da política de permanência.

4.2.2.1.4. Avaliação interna das políticas de permanência na pós-graduação

Correspondente a 11,8% do conteúdo dos dados empíricos das entrevistas, a classe 1 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “avaliação final, política de ação afirmativa, acompanhamento, positivo, Pró-reitoria, instrumento, autoavaliação, avaliar, acompanhar, recente, contemplar, resultado”, etc. Como já identificado no dendrogama, a classe 1 é um extremo do subgrupo que o gerou, sugerindo uma proximidade lexical entre ambas as classes e demonstrando sua relação direta com as classes 3 e 4. Essa rede de palavra remete a trechos que abordam sobre a avaliação interna da política de ação afirmativa e da política de permanência.

A avaliação da política de ação afirmativa na pós-graduação é uma questão presente em algumas das resoluções das IFES analisadas, onde previram a criação ou composição de meios para acompanhamento e avaliação interna da política de ação afirmativa, como câmaras e comissões compostas por alunos, docentes e técnicos administrativos. Costa e Castanhar (2003)

explicam que, a avaliação sistemática, contínua e eficaz é uma importante ferramenta gerencial, uma vez que fornece aos formuladores de políticas públicas e aos gestores de programas condições para maximizar a eficiência e efetividade dos recursos aplicados em programas sociais. Na avaliação o processo de implementação e o desempenho da política pública são analisados, com o objetivo de compreender o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou (Secchi, 2013).

> [...] Ainda não conseguimos fazer uma avaliação dessa política de permanência, na pós-graduação, pois é muito recente e a implementação da política de ações afirmativas tem sido progressiva na pós-graduação. Mas temos uma diretoria de ações afirmativas na universidade que vem acompanhando toda essa situação e vem desenvolvendo avaliações sobre ter as cotas na pós-graduação. A avaliação na pós-graduação depende muito do tempo, o que sairá de resultado da construção da pesquisa, vai muito do resultado do produto final. No programa, por exemplo, nós temos um aluno cotista desenvolvendo uma pesquisa que trata de como os elementos de África estão envolvidos no ensino da matemática dos anos iniciais. Como existe muito pouco ou quase nenhuma ação nesse sentido, o trabalho vem como um trabalho inédito, porque está trazendo um debate muito interessante, com a pesquisa em documentos oficiais para demonstrar que os números que usamos, como o 3, 5, são todos elementos que têm na sua origem histórica a África, advêm do Norte ou do Oeste de África. Então a avaliação será no final. Nenhum aluno cotista que entraram por cotas desistiram do curso, ainda não teve nenhuma defesa porque 2020 foi a pandemia, então os prazos foram estendidos. No final de 2023 até o final desse ano vamos ter aluno cotista defendendo sua dissertação. Temos alunos não cotistas que abandonaram o curso ou foram jubilados. Então, em termos de uma avaliação de acompanhamento, fazemos a avaliação seguindo sempre as demandas que vêm da diretoria de ações afirmativas. E como na pós-graduação as avaliações é sobre o trabalho final eu tenho muita esperança de que os resultados que estamos recebendo dos nossos docentes serão positivos (COORDENADOR 2).

> [...] Sobre a avaliação dessa política de permanência na pós-graduação no nosso programa não temos esse acompanhamento, e não tenho notícia de que esse acompanhamento seja feito no nível da Pró-reitoria de pós-graduação. Nós estamos no meio de um processo de avaliação, e no mês de agosto a Pró-reitoria de pós-graduação irá fazer um seminário de planejamento estratégico e avaliação. Essa é uma temática que precisa ser levada a esse debate, mas não há um processo de monitoramento e avaliação especificamente do aluno cotista, do seu desempenho ou do apoio material e simbólico ao aluno cotista na nossa universidade (COORDENADOR 3).

> [...] Não há um acompanhamento da avaliação dessa política de permanência na pós-graduação, cada programa faz esse controle, mas a sensibilidade cotista na pós-graduação é muito menos preocupante do que na graduação. A universidade não se preocupa tanto com isso devido o recurso financeiro da bolsa de estudos. Temos um acompanhamento, porém é generalista e o aluno cotista é analisado como os demais pós-graduando, até porque as demandas do aluno cotista, para o nosso programa, não são tão destacadas, sendo um problema de permanência para eles. Mas via universidade não há preocupação de acompanhamento, mas é algo que precisa melhorar. Complementando, a política de ações afirmativas é interessante por envolver, dar oportunidades,

> talvez para aqueles que tiveram menores e menos oportunidades ao longo da vida, nesse processo de inserção, mas a pós-graduação vê essa política de ações afirmativas como um processo mais de favorecimento do que realmente de uma perspectiva de compensação histórica, e, por isso a política de ações afirmativas na pós-graduação não é tão discutida quanto na graduação. Os assuntos discutem sobre, as pesquisas discutem sobre, mas a universidade discute pouco sobre isso e são baseadas em decisões individualistas dos programas. Então, não é um direcionamento que a universidade propõe, de trabalhar com os alunos cotistas, verificar as suas demandas e o que a universidade pode fomentar. Cada programa, talvez, trabalha com uma égide diferente sobre isso. É notório que os programas nas áreas das ciências humanas são muito mais preocupados com essa perspectiva da política de ações afirmativas do que os programas nas áreas de concentração mais aplicadas, ou áreas de concentração da agronomia (COORDENADOR 4).
>
> [...]Ainda não há uma avaliação dessa política de permanência na pós-graduação, pois as ações afirmativas são recentes, mas com o tempo isso será mais demandado, porém atualmente não há uma ferramenta que esteja acompanhando a política de ações afirmativas na pós-graduação, talvez por serem resistentes. Do ponto de vista da avaliação dos cursos temos a capes, a instituição que nos avalia e nos pontua (COORDENADOR 5).
>
> [...] Sobre a avaliação dessa política de permanência, no programa temos um instrumento de avaliação e acompanhamento em que o pós-graduando faz uma autoavaliação e também avalia o programa. O instrumento não é direcionado apenas para os alunos cotistas. Temos recebido muitos elogios, muito retorno positivo, porque é um lugar difícil de estar, que requer muito trabalho. O trabalho de pesquisa é um trabalho árduo. Então ficamos sempre atentos a essas avaliações. Nunca fizemos especificamente um grupo para discutir a política de ações afirmativas e seu impacto no programa, mas entendo que temos que fazer isso também (COORDENADOR 6).
>
> [...] Quanto avaliação dessa política de permanência, na pós-graduação, no programa, faremos no segundo semestre uma autoavaliação, mas não temos ainda um critério, uma política já preestabelecida e devemos avaliar, não acompanhar (COORDENADOR 7).

Pelos relatos pode-se entender que não há uma atenção efetiva, dos programas ou das universidades, para com a avaliação interna da política de ação afirmativa de acesso e permanência na pós-graduação *stricto sensu*. Infere-se que essa situação se deve ao fato de ser uma política recente e ainda não consolidada, ou ainda, devido a perspectiva de a permanência ser restrita as bolsas de estudos. Nota-se que há uma política de autoavaliação nos programas e nas universidades, em que todos os alunos podem participar e apontar as suas dificuldades, críticas e sugestões, no entanto, tal autoavaliação é generalista e contempla todas as questões relacionadas ao programa de pós-graduação, sem destacar nenhum quesito específico relacionado a política de ação afirmativa de acesso e permanência. Os programas de pós-graduação são avaliados também pela CAPES, mas também sem serem considerados nessa avaliação aspectos relativos à permanência do aluno cotista.

4.2.2.1.5. Reflexos da sociedade nas universidades

Correspondente a 16,8% do conteúdo dos dados empíricos das entrevistas, a classe 5 apresenta como principais unidades lexicais os vocábulos “sociedade, questões étnicas-raciais, espaço, corpo, batalha, ampliar, estudo, racismo institucional, pesquisa, ação, trabalho, instituição, permanência simbólica, oferta, importante, resultado, grupo, conquista, ocupação, modificar, imperar, excluir, estrutura, cultura, cota”, etc. Essa rede de palavra remete a trechos que abordam sobre questões em que a universidade reflete a sociedade. A universidade não é um mundo à parte, estando sujeita às discriminações sociais e, como instituição social, exprime o modo de funcionamento da sociedade. Como parte da sociedade, compartilha da mesma cultura e sofre as influências da ideologia dominante (Maito *et al*., 2019).

As universidades enquanto instituição social tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente com todos os conflitos que lhe são inerentes, ou seja, são a materialização de uma estrutura social que tem o racismo como um de seus componentes. A principal teoria dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, o racismo institucional é a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição vinculada à ordem social que ela visa resguardar (Almeida, 2019).

Os vocábulos presentes nessa classe reforçam Almeida (2019) e Maito *et al*. (2019) uma vez que demonstram a percepção do racismo institucional nos espaços acadêmicos, para com a implementação da política de permanência, tanto nas ações simbólicas quanto nas ações materiais.

> [...] A política de bolsa de estudos foi uma batalha no Conselho de Pós-graduação, com uma vitória apertada. Por mais que as pessoas se dizem favoráveis às cotas, quando é para implementá-las não fazem nenhum esforço. Precisamos fazer costuras políticas para podermos conquistar pequenas vitórias, sendo necessário abdicar de outras. O processo político não é um processo simples, mas a universidade tem um olhar muito especial para a política de ações afirmativas. Constituir, manter e ampliar o núcleo de assistência estudantil para a pós-graduação é muito relevante para o nosso contexto de universidade. Mas ainda é muito pouco, é o possível, mas não é o ideal, porque já temos muitas dificuldades, e quando recebermos um contingente maior de alunos cotistas, principalmente pessoa com deficiência, ou outras situações de cotas, as nossas dificuldades vão aparecer mais, porque a universidade ainda está se adequando a esse momento que não é tão novo assim. Essa adequação é um processo demorado, pois a sociedade não aceita, pois é preciso fazer certas modificações em todo ambiente para atender esse novo. E nessa morosidade acaba atendendo a contento, ou nem atendendo as demandas da sociedade plural em que a vivemos (COORDENADOR 2).
>
> [...] Precisamos fazer um trabalho mais amplo, para que o aluno cotista se sinta

pertencido e que esse espaço também é dele, pois o aluno cotista não sente que esse espaço é o espaço dele. E para realizar essas ações temos que convencer os nossos pares dessa importância. Mas ainda estamos numa conjuntura que impera o racismo institucional, à medida em que não querem modificar o status quo, e não fazer nenhum tipo de mudança e continuar nessa estrutura que excluiu. E dentro dessa estrutura que excluiu impera o racismo institucional. Mas é uma demanda que teremos sobre o pertencimento, uma compreensão de que a política de ações afirmativas não é para facilitar o acesso, porque o processo seletivo é o mesmo para todos. É no final do processo seletivo que há a separação. Então o acesso ainda não contempla de uma forma mais ampla a superação da sub-representação. Precisamos avançar em estudos com o aluno cotista e também não cotista, sobre o que é as cotas, trazer mais o estudo da cultura africana e afro brasileira para o contexto da nossa formação, desenvolver mais políticas que possam nos ajudar na ocupação desse espaço, pois o simbolismo de ocupação desse espaço é muito importante. Pois se a universidade é um retrato da sociedade deveria representar a sociedade, na questão étnico-racial e cultural. Mas na verdade a universidade é o retrato de uma sociedade que ainda exclui, onde o racismo institucional impera dentro da sua estrutura. Muitos alunos cotistas não sabem a importância dessa política de ações afirmativas e porque essa política de ações afirmativas existe, não têm a noção política e social da importância da política de ações afirmativas. Por que que existe, por que que num país desse tem que existir a política de ações afirmativas. Essa é uma compreensão que a nossa sociedade precisa ter e, principalmente, o aluno cotista (COORDENADOR 2)

Ferreira *et al*. (2022) apresentaram o perfil demográfico dos docentes no ensino superior revelando que o magistério superior é um espaço de privilégio da branquidade com 76,67% professores auto classificados como brancos (agrupamento de brancos e amarelos). Tal perfil demográfico dos docentes pode ser considerado uma expressão do racismo estrutural, a qual reitera a "crença no mito de supremacia branca que transversaliza instituições, profissões e demarca estruturas de poder que responsabiliza os/as negros/as pelos fracassos socioeconômicos herdados historicamente" (Silva; Lima, 2021, p. 332).

[...] Eu sou o único docente negro do programa de pós-graduação. Precisamos também trabalhar e a universidade vem trabalhando muito, para mudar os resultados da última pesquisa. Na pesquisa, inclusive, feita por mim e pelo nosso grupo de estudos da cultura negra da universidade, fizemos um estudo na universidade e constatamos que menos de 20% dos profissionais são negros, entre docentes e técnicos, ou seja, temos uma sub-representação que reforça a questão de pertencimento (COORDENADOR 2).

[...] O nosso corpo docente é pequeno e tínhamos uma docente negra, uma líder do grupo de ação de étnico-racial dentro da universidade, que desenvolve pesquisas específicas sobre as questões étnico-racial aplicadas às questões da nutrição e da saúde. Era uma oferta desse espaço para os candidatos que têm esse perfil e que quiseram fazer pesquisas nesse campo específico. Infelizmente, a docente negra se desligou do programa e, nesse momento, nós estamos sem nenhuma possibilidade de oferta nesse momento, mas essa é uma das questões que precisamos encaminhar na constituição do nosso corpo docente novamente (COORDENADOR 3).

[...] Sobre as ações materiais ou simbólicas que poderiam ser implementadas pela própria instituição ou pelo programa para ampliar o suporte para esse aluno cotista seria interessante trabalhar na perspectiva de mostrar para esse

> aluno cotista a possibilidade de que com a inserção na pós-graduação, virem a ser futuros profissionais, futuros docentes. Isso é interessante, porque no programa, não temos docentes negros. Então é algo histórico, essa limitação de inserção, é um processo mais de evidenciação da política de ações afirmativas (COORDENADOR 4).

É importante que as universidades apoiem a política de permanência para o aluno cotista na pós-graduação, deixando de ser "parte do problema" e passando a ser uma condutora em sua solução. Para tanto, é necessário definir mecanismos institucionais claros e implementar estratégias institucionais que possam garantir a permanência dos alunos cotistas, assumindo seu papel de produção de um saber que se mostre comprometido com a sociedade plural e diversificada à qual ele serve.

O racismo institucional nas universidades revela a necessidade de um constante esforço, por parte daqueles que defendem a necessidades da política de permanência.

> [...] A política de permanência será sempre uma batalha para aqueles que querem ver um sistema de desenvolvimento de conhecimento que represente efetivamente a sociedade brasileira. É preciso união, porque para as minorias tudo sempre foi muito mais complicado, muito mais difícil e temos um racismo institucional e estrutural consolidado na sociedade. Mas tenho muita esperança de que daqui a algum tempo não precisaremos mais falar de cotas e de ações afirmativas, de que os cenários irão melhorar, mas, por enquanto, na sociedade em que estamos é preciso lutar e isso também envolve uma luta de classes, envolve o capitalismo também. O racismo, o preconceito extremo que existe é em função desse capitalismo selvagem que enfrentamos na nossa sociedade. E o capitalismo faz escolhas, ou seja, é uma divisão de classes também. E minha expectativa é continuar lutando, pois já avançamos bastante, já conquistamos bastante direitos, mas precisamos avançar mais para que outras gerações não precisem de ações afirmativas. Então estaremos sempre numa batalha, pois enfrentamos muitas dificuldades por estarmos em uma instituição com um pensamento histórico e arraigado ao racismo institucional, que emana da nossa sociedade. Precisamos modificar o racismo institucional e esse dificultador do acesso a uma bolsa de estudos, pois mesmo com a prioridade, o é eliminada essa possibilidade. Mas é uma batalha constante e tem política também envolvida nesse processo, então as conquistas vêm aos poucos (COORDENADOR 2).

Essa constante luta reflete também nas pesquisas e trabalhos resultantes da inserção de alunos cotistas, mesmo que de modo subjetivo, mas ainda assim colaborando para com o pertencimento e reconhecimento desses alunos no ambiente acadêmico. A democratização do acesso de aluno na pós-graduação *stricto sensu*, baseados em critérios raciais, sociais e físicos contribuem para o desenvolvimento de ambientes de trabalho plurais, os quais permitem a ampliação da diversidade humana na produção acadêmica e de pesquisa (Marrara; Gasiola, 2011).

> [...] No programa, por exemplo, nós temos um aluno cotista desenvolvendo uma pesquisa que trata de como os elementos de África estão envolvidos no

> ensino da matemática dos anos iniciais. Como existe muito pouco ou quase nenhuma ação nesse sentido, o trabalho vem como um trabalho inédito, porque está trazendo um debate muito interessante, com a pesquisa em documentos oficiais para demonstrar que os números que usamos, como o 3, 5, são todos elementos que têm na sua origem histórica a África, advêm do Norte ou do Oeste de África (COORDENADOR 2).
>
> [...] Cito sobre uma aluna egressa e sua pesquisa, na qual pesquisou nas escolas da educação básica, livros que atendessem a educação étnico-racial. Com isso digo que as questões étnicas-raciais tem sido objetos de estudo e preocupações que já tem chegado ao programa e têm sido desenvolvidas. E isso também é importante, o programa se abrir cada vez mais para todas essas temáticas, sejam elas ligadas aos indígenas, ou as relações étnicas-raciais, ou aos quilombolas. Então, estamos sempre muito atentos para receber esses temas, abraçando esses temas e orientando as pessoas nas pesquisas relativas a essa temática. Temos também um aluno pesquisando sobre a moradia estudantil também. O nosso programa prima por não olhar para a educação de uma maneira neutra, mas entender que educação é um ato político. Então os nossos temas perpassam de algum modo por esses sujeitos e a pesquisa dessa aluna egressa, se não for um resultado dessa diversificação, resultado das cotas, um resultado que a pessoa buscou de uma maneira objetiva, tem uma subjetividade que está resguardada. E isso tem um valor imenso, trazer essas subjetividades para a pós-graduação é importantíssimo (COORDENADOR 6).

Diante da importância da política de permanência para alunos cotistas na pós-graduação é necessário o combate ao racismo em todas as suas formas nos espaços acadêmicos. 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, 2019).

Importante destacar que o racismo institucional pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão das universidades que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios quanto estabelecer novos significados para a raça, ou seja, os conflitos e os antagonismos que afetam as universidades podem resultar em uma reforma que provocará a alteração das regras, dos padrões de funcionamento e da atuação institucional.

O Quadro 26 apresenta um resumo dos resultados sob a perspectiva dos coordenadores.

Quadro 66 - Resumos dos resultados das categorias sob a perspectiva dos coordenadores

Categorias	Resumo dos resultados
Modalidades de acesso e grupos beneficiários das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*	o grupo de alunos cotistas negros é o maior grupo beneficiário matriculado nos programas de pós-graduação, seguido pelo grupo de pessoa com deficiência. Identificou-se ainda um aluno cotista indígena matriculado, porém nenhum dos demais grupos. Vagas reservadas e vagas suplementares foram as modalidades de acesso identificadas.
Permanência da pessoa com deficiência – o caso da aluna surda	Para uma permanência efetiva é importante o desenvolvimento de políticas inclusivas pela universidade, voltadas ao apoio a pós-graduação, como a implementação de cursos de formação continuada para os docentes, de modo a conscientizá-los sobre o processo pedagógico e as diferentes formas de ensino e aprendizagem, a presença adequada de intérpretes de Libras na proporção de alunos surdas, para que as demandas sejam atendidas de imediato, aquisição de instrumentos de apoio, além da consolidação das ações afirmativas na pós-graduação para além da parte administrativa. Observou-se o sentimento de preocupação dos docentes para com uma possível situação de uma demanda maior de pessoa com deficiência na pós-graduação, pois entendem que as universidades ainda não estão totalmente preparadas para recebê-las.
Ações de permanência de alunos cotistas da pós-graduação *stricto sensu*	Percebe-se que os alunos da pós-graduação não têm uma política efetiva voltada para sua permanência, nem mesmos os alunos cotistas que acessaram pelas ações afirmativas. Se houver algum benefício, esse é estendido a todos os pós-graduandos. A distribuição da bolsa de estudos com critérios para privilegiar o aluno cotista foi constatada e ainda assim, é uma política interna aos programas, os quais tem a autonomia para gerirem a distribuição das bolsas sem considerarem as ações afirmativas nessa distribuição. Também foi constatado relatos sobre infraestrutura adequada para pessoas com deficiências, principalmente aqueles com dificuldades na locomoção, o que abarca a inclusão de toda a comunidade acadêmica. Algumas situações sob a perspectiva do pertencimento e reconhecimento do aluno cotista foram destacadas, mas assim como a permanência material, são restritas a cada programa.
Avaliação interna das políticas de permanência na pós-graduação	Entende-se que não há uma atenção efetiva, dos programas ou das universidades, para com a avaliação interna da política de ação afirmativa de acesso e permanência na pós-graduação *stricto sensu*. Infere-se que essa situação se deve ao fato de ser uma política recente e ainda não consolidada, ou ainda, devido a perspectiva de a permanência ser restrita as bolsas de estudos.
Reflexos da sociedade nas universidades	Percebe-se a necessidade de as universidades apoiarem a política de permanência para o aluno cotista na pós-graduação, deixando de ser "parte do problema" e passando a ser uma condutora em sua solução. Para tanto, é necessário definir mecanismos institucionais claros e implementar estratégias institucionais que possam garantir a permanência dos alunos cotistas, assumindo seu papel de produção de um saber que se mostre comprometido com a sociedade plural e diversificada à qual ele serve. O racismo institucional nas universidades revela a necessidade de um constante esforço, por parte daqueles que defendem a necessidades da política de permanência.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 26 apresentou as cinco categorias identificadas de acordo com o software IRaMuTeQ, sob a perspectiva dos coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral averiguar as políticas de permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais que contribuem para a permanência dos alunos beneficiados no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Para isso, propôs-se a análise das resoluções que tratam sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* e entrevistas com alunos cotistas e coordenadores dos programas de pós-graduação com alunos cotistas matriculados.

Diante disso, cabe ressaltar nessas últimas considerações a relevância do problema de pesquisa, destacando a importância da indissociabilidade entre a política de acesso e a de permanência para alunos cotistas, bem como os resultados alcançados que possibilitaram responder aos objetivos da pesquisa, demonstrando o atual cenário da política de permanência e propondo possibilidades para sua consolidação.

A partir dos dados obtidos e das análises realizadas que detalham o atual cenário da política de permanência na pós-graduação, esta pesquisa ofereceu um estudo abrangente e aprofundado da situação em questão, com vistas a responder o problema de pesquisa "a normatização das políticas de acesso de ações afirmativas, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais, na pós-graduação *stricto sensu* garante a permanência dos alunos beneficiados por essa política?".

O primeiro objetivo específico dessa pesquisa, o qual consiste em identificar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais que adotaram a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2003, foi alcançado. Os resultados mostraram que as IFES de Minas Gerais passaram a adotar a política de ações afirmativas em seus respectivos cursos de pós-graduação, a partir de 2017, influenciados pela Portaria Normativa MEC n.º 13 de 2016 (Brasil, 2016), a qual estabeleceu que as IFES deveriam apresentar propostas sobre a inclusão de pretos, pardos, indígenas e alunos com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, no prazo máximo de 90 dias.

O segundo objetivo específico, o qual consiste em mapear as resoluções internas das IFES do Estado de Minas Gerais que preveem a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, foi alcançado e apresentado na seção 4.1 dessa pesquisa. As resoluções foram categorizadas quanto aos (a) Principais argumentos para implementação de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*; (b) Grupos beneficiados com a política ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*; (c) Modalidade de ações afirmativas na pós-graduação *stricto*

sensu; (d) Previsão de ações de permanência na pós-graduação; (e) Previsão para acompanhamento e avaliação dos resultados da política de ações afirmativas e por fim, (f) semelhanças e individualidades gerais entre as IFES. Para análise das resoluções foi utilizado a "análise de conteúdo" por Bardin (1997), sem o auxílio de software para processamento dos dados.

De modo geral, as resoluções analisadas não demonstraram inicialmente a preocupação quanto à previsão de ações de permanência, sendo que apenas duas, dentre as onze, definiram compulsoriamente a previsão da reserva de bolsas de estudos alinhada à reserva de vagas para cotistas. As demais resoluções determinaram a instituição de ações e medidas que visem a permanência de discentes cotistas ou não relataram qualquer recomendação de ação ou medida voltadas à permanência de alunos ingressantes por meio da política de ação afirmativa.

O terceiro objetivo específico, o qual consiste em averiguar as políticas de permanência adotadas das IFES do Estado de Minas Gerais para os alunos beneficiados com a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, através das entrevistas com alunos cotistas e coordenadores de programas de pós-graduação, foi alcançado e corrobora as resoluções analisadas quanto à sua adoção. Esse objetivo específico é apresentado na seção 4.2 e sua análise se divide nas percepções dos alunos cotistas e coordenadores. Nas entrevistas também se usou a "análise de conteúdo" por Bardin (1997), porém com auxílio do software IRaMuTeQ, versão 0.7, alpha 2, para processamentos dos dados empíricos obtidos nas entrevistas.

Sob a perspectiva dos alunos cotistas os resultados apresentados se concentraram em questões relacionadas as ações de permanência simbólica e material, as modalidades de acesso e os grupos beneficiários, o sentido da pós-graduação para os alunos cotistas e a influência da CAPES em relação a permanência material. Já sob a perspectiva dos coordenadores os resultados apresentados se concentraram em questões relacionadas as ações de permanência simbólica e material, as modalidades de acesso e os grupos beneficiários, permanência da pessoa com deficiência, avaliação interna da política de permanência e os reflexos da sociedade nas universidades.

A principal ação de permanência material identificada foi a bolsa de estudos, no entanto, os programas não consideram como critério principal, na distribuição das bolsas, o acesso do aluno pela ação afirmativa. O primeiro critério considerado na distribuição das bolsas é o mérito, por meio da avaliação do currículo do aluno ou de sua classificação no processo seletivo. De modo geral, as resoluções sobre as ações afirmativas na pós-graduação não preveem clara e efetivamente a obrigatoriedade de os programas reservarem bolsas de estudos para alunos

cotistas, assim os programas, por meio de seus Colegiados, podem editar as suas regras quanto à essa distribuição. Essa autonomia dos programas também se aplica quanto a possibilidade de acúmulo da bolsa de estudos com outros rendimentos, prevista pela CAPES, desde 2023. A maioria dos programas tendem a priorizar alunos que tenham dedicação exclusiva ao programa. O auxílio-alimentação foi uma outra ação de permanência ofertada, porém restrita para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Há um entendimento por parte das universidades de que a bolsa de estudo supre todas as necessidades materiais dos alunos, não sendo necessário direcionar outras ações de permanência para esse aluno, como o auxílio-alimentação, moradia estudantil, auxílio transporte. No entanto, as universidades não garantem meios para direcionar o benefício da bolsa de estudo para os alunos cotistas. De modo geral, para os alunos da pós-graduação não há uma política de permanência, independentemente da forma de acesso.

Mesmo a bolsa de estudos sendo de extrema importância para alguns alunos, principalmente para aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica, os quais não poderiam estar na pós-graduação sem tal benefício, percebeu-se que as questões relacionadas ao pertencimento e reconhecimento do aluno cotista no espação acadêmico é um fator de grande impacto sobre a permanência do aluno. A falta desse simbolismo pode influenciar na evasão do aluno cotista, mesmo que o mesmo tenha a condição material suprida. Os impactos dos aspectos do simbolismo foram mais observados no discurso dos alunos cotistas, em relação ao discurso dos coordenadores. A falta da permanência material ou simbólica tem um peso menor para aqueles alunos que buscam à docência superior, ou maiores níveis de graduação como objetivo profissional.

Os relatos indicaram que o grupo beneficiário de pessoa com deficiência devem ser observados individualmente, uma vez que há diferentes limitações dentre esses alunos. Então além das barreiras arquitetônicas, as barreiras metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais devem ser consideradas no ambiente acadêmico visando a inclusão material e simbólica desses alunos.

Políticas de combate ao racismo e de assédio moral devem ser ações contínuas no espaço acadêmico. O racismo contra os alunos cotistas, principalmente alunos negros, e o racismo institucional também foram identificados entre os relatos de alunos e de coordenadores e podem influenciar na permanência dos alunos cotistas, além de se caracterizarem crimes. Constatou-se que as universidades enquanto instituição social tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente com todos os conflitos que lhe são inerentes, ou seja, são

a materialização de uma estrutura social que tem o racismo como um de seus componentes.

Visando a avaliação da política de ação afirmativa na pós-graduação, conclui-se que não há um acompanhamento interno por parte das universidades e nem externo por parte da CAPES. pelo fato de ser uma política recente e ainda não consolidada, ou ainda, devido a perspectiva da permanência ser restrita as bolsas de estudos. Nota-se que há uma política de autoavaliação nos programas e nas universidades, em que todos os alunos podem participar e apontar as suas dificuldades, críticas e sugestões, no entanto, tal autoavaliação é generalista e contempla todas as questões relacionadas ao programa de pós-graduação, sem destacar nenhum quesito específico relacionado a política de ação afirmativa de acesso e permanência. Além dessa autoavaliação, os programas de pós-graduação são avaliados também pela CAPES, a qual não considera aspectos relativos à permanência do aluno cotista.

Sendo assim, o alcance dos objetivos específicos apresentou indícios de que a normatização das políticas de acesso de ações afirmativas, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais, na pós-graduação *stricto sensu* não garante a permanência dos alunos beneficiados por essa política. Pode-se afirmar que, diferentemente do acesso, não há uma regra geral voltadas para aspectos de permanência, material ou simbólica, os quais são tratados de maneira individual e diferenciada por cada programa ou então, nem são considerados nos programas de pós-graduação.

Além disso, o alcance dos objetivos específicos permitiu ainda identificar as possibilidades para consolidar a política de permanência para aluno cotista. Dentre as possibilidades apresentadas pelos alunos cotistas destacam-se (a) maior atenção as situações que envolvem a permanência simbólica, valorização por meio de investimentos na pesquisa em âmbito nacional, acolhimento de setores das universidades referentes a saúde mental dos alunos cotistas da pós-graduação, estímulo quanto a representatividade dos grupos beneficiários da política de ação afirmativa. Dentre as possibilidades apresentadas pelos coordenadores destacam-se (a) maiores investimentos na educação, afim de ampliar a assistência estudantil para a pós-graduação e fortalecer a permanência de alunos cotistas; (b) maior apoio e atenção da CAPES para com regras e critérios mais impositivos ao programas que resultem na reformulação do processo de distribuição das bolsas de estudos com critérios mais humanizados e pensados para o aluno cotistas, incluindo os programas profissionais; (c) maior apoio das unidades de políticas inclusivas para com a pós-graduação; (d) parcerias externas às universidades em relação ao transporte público, de forma que a pessoa com deficiência não tenha problemas para se locomover até a universidade; (e) conscientização dos grupos beneficiários da política

afirmativa sobre a importância e benefícios da sua inserção na pós-graduação, afim de atrair mais alunos cotistas; (f) conscientização e preparação do corpo docente sobre as formas do ensino e aprendizagem para alunos pessoas com deficiência, por meio da oferta de cursos de formação continuada para o corpo docente, como uma política da universidade, e por fim, (g) pautar, dentro das universidades e no governo federal, a consolidação das ações afirmativas na pós-graduação e a importância da política de permanência.

Nessa conjuntura, entende-se que a contribuição acadêmica deste estudo é relevante, tanto em aspectos teóricos quanto práticos. No aspecto teórico o estudo contribui para a literatura referente a política de permanência para alunos cotistas, no contexto da pós-graduação. No aspecto prático, a pesquisa fornece possibilidades que podem colaborar para a consolidação da política de ação afirmativa na pós-graduação e podem ser ajustadas a outras instituições de ensino superior.

Além do mais, esta pesquisa não apenas apresenta um estudo abrangente e aprofundado da política de permanência na pós-graduação, mas também apresentou possibilidades viáveis e fundamentadas que poderão contribuir para com a consolidação dessa política. Ao considerar as possibilidades aqui apresentadas, as IFES poderão diminuir o grau de evasão dentre os alunos cotistas assim como promover uma cultura inclusiva de todos os alunos cotistas.

Contudo, é indispensável constatar as limitações metodológicas dessa pesquisa, como a não abrangência em todas as 11 IFES de Minas Gerais, apesar de todos os sujeitos elegíveis e disponíveis terem sidos considerados. A pesquisa documental incluiu as resoluções de todas as universidades de Minas Gerais, no entanto os dados empíricos obtidos através das entrevistas abrangeram representantes somente de nove dentre as onze universidades, ou seja, em duas universidades não foi possível entrevistar nem aluno e nem coordenador, além disso, os representantes dos grupos beneficiários ficaram restritos aos negros, pessoa com deficiência e vulnerabilidade socioeconômica. Tais circunstâncias limitaram a diversidade de perspectivas impossibilitando uma percepção mais ampla e inclusiva e além da extrapolação dos resultados para os demais grupos beneficiários.

A necessidade de investigações mais aprofundadas sobre os demais grupos, como os indígenas, quilombolas, pessoa trans, povos e comunidades tradicionais, de refugiados etc., ressalta a importância de estudos futuros para preencher essas lacunas de conhecimento, buscando compreender as perspectivas materiais e simbólicas desses grupos, além de propor sugestões voltadas a permanência desses. Outra possibilidade investigativa sugerível são estudos que reflitam sobre a política de permanência em universidades de outras regiões do país, com

características econômicas e sociais diferenciadas da região de Minas Gerais, a fim de comparar os resultados, identificar as dificuldades e compreender se outros aspectos podem contribuir para a consolidação da política de ação afirmativa na pós-graduação.

Ainda como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos que visem identificar o perfil socioeconômico do aluno cotista. Esses estudos poderiam adotar métodos mistos, combinando análises qualitativas e quantitativas para identificar um diagnóstico real e detalhado do público cotista diretamente envolvido na pós-graduação, com o objetivo de mapear a comunidade acadêmica e científica – em quantidade e diversidade – para conhecer as condições socioeconômicas, culturais e étnicas de professores e alunos, bem como sua atuação por área de conhecimento.

Considerando que o acesso a carreira de docência no ensino superior requer obrigatoriamente a conclusão da pós-graduação *stricto sensu*, recomenda-se a realização de estudos sobre o impacto das ações afirmativas na diversidade do corpo docente das universidades, seja por região ou a nível nacional, por área temática, por programas, por IFES, a fim de identificar a efetividade da política afirmativa na pós-graduação.

Em tese, essa pesquisa buscou compreender o atual cenário da política de permanência para aluno cotista da pós-graduação. Ao integrar teoria e prática, pressupõe-se que as conclusões aqui apresentadas inspirem novas pesquisas e ações concretas para a promoção de uma política de permanência efetiva e inclusiva para todos os grupos beneficiários.

REFERÊNCIAS

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. Agenda Política, v. 3, p. 12–42, 2015.

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, v. 51, n. 4, p. 5–60, 24 fev. 2014.

ALBUQUERQUE, L. C. DE. **As ações afirmativas na Pós-graduação em Educação: acesso, permanência e produção do conhecimento nas universidades federais do Nordeste**. Tese. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 15 fev. 2022.

ALMEIDA, L. DE A. Poder e políticas públicas: O que nos dizem os modelos teóricos? **Revista Agenda Política.** v. 4, n. 3, p. 216–237, 2016.

ALMEIDA, L. DE A.; GOMES, R. C. Perspectivas Teóricas para a Análise de Políticas Públicas: Como Lidam com a Complexidade? **Administração Pública e Gestão Social**, v. 11, n. 1, p. 16–27, 2019.

ALMEIDA, S. DE. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, W. M. DE. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH,** v. 20, n. 49, p. 35–46, abr. 2007.

AMORIM, J. D.; CARDOSO, F. DA S. Acesso e permanência de alunos(as) cotistas em programas de pós-graduação *stricto sensu*: estado da arte das pesquisas no Brasil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 2, p. 1600–1618, 31 maio 2023.

ARAÚJO, G. C. DE. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, n. 39, 2011.

ARAÚJO, J. DE A.; MUSIAL, G. B. DA S.; JESUS, M. L. T. B. DE. A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1–18, 2022.

ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M. DE L. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 83, p. 11–35, 2017.

ARIOVALDO, T. C. DE C.; NOGUEIRA, C. M. M. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 152–174, 2018.

ARTES, A. Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira. **Educação em Revista**, v. 34, n. 0, p. 1–23, 22 out. 2018.

ARTES, A.; MENA-CHALCO, J. P.. O Programa de Bolsas da Fundação Ford: 12 anos de atuação no Brasil. Educação & Realidade, v. 44, n. 3, p. e81653, 2019. Acesso em 26 nov 2024

BAGGI, C. A. DOS S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 16, n. 2, p. 355–374, jul. 2011.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no brasil novos desafios para uma política bem-sucedida. Em: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Eds.). **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. v. 1p. 285–314.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 8. ed. Florianópolis: Editora Ufsc, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BATISTA, M.; DOMINGOS, A. Mais que boas intenções: técnicas quantitativas e qualitativas na avaliação de impacto de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 01–24, 2017.

BENTES, H. DA C.; SOUZA, M. DE F. M. DE. A atuação do Estado Brasileiro na implementação das Políticas Educacionais: uma história de submissão ao capital e as organizações internacionais. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, 2022.

BERNARDINO-COSTA, J.; BORGES, A. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1–18, 2021.

BERNARDINO-COSTA, J. *et al*.. Radiografia das Políticas de Ação Afirmativa na Pós-Graduação das Universidades Federais. Dados, v. 67, n. 3, p. e20210175, 2024.BERTUOL, P. DE O. A. **Tratados internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. Dissertação - Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2020.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo nos cursos de Ciências Contábeis**. Tese - Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

BOMENY, H. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BORGES, A.; BERNARDINO-COSTA, J.. Dessenhorizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação. Mana, v. 28, n. 3, p. e2830401, 2022.

BRASIL, F. G. Políticas participativas e a nova literatura de análise de políticas públicas: Novos horizontes para agenda de pesquisa. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 3, n. 1, p. 44–61, 2013.

BRASIL, F. G.; CAPELLA, A. C. N. Os Estudos das Políticas Públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje**, v. 25.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** 2007. Disponível em:**https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm**. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.Crêa o Conselho Nacional de Educação**. 1931c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10

jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras**. 1931b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro**. 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil**. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Acesso em: 29 ago. 2012. Disponível em: < **https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm**>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Acesso em: 14 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 133, de 10 de julho de 2023. Regulamenta o acúmulo de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado concedidas pela CAPES com atividade remunerada ou outros rendimentos. (Redação dada pela Portaria nº 187, de 28 de setembro de 2023)** DOU, Seção 1, 12/07/2023, p. 41, 2023b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=12302>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 187, de 28 de setembro de 2023. Altera a Portaria nº 133, de 10 de julho de 2023.**DOU, Seção 1, 29/09/2023, p. 104, 2023a. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=13124>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências**. 2016. Disponível em: <Portaria normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n2%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Presidente Lula sanciona atualização da Lei de Cotas no ensino.** Disponível em: <**https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/presidente-lula-sanciona-atualizacao-da-lei-de-cotas**>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.384, de 04 de dezembro de 2020. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.** Acesso em: 4 dez. 2020. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2266069>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CALEGARE, M.; SALES, T. DE N.. Relatos da permanência de estudantes indígenas nos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 27, p. e255799, 2023.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. **Universidade Federal de Santa Catarina - Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - Laccos**, 2013.

CAMPOS, C. J. G.; SAIDEL, M. G. B. Amostragem em investigações qualitativas: conceitos e aplicações ao campo da saúde. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 10, n. 25, p. 404–424, 10

dez. 2022**.**

CAMPOS, I. A.; EMMENDOERFER, M. L. Sistema de Seleção Unificada: O que a pós-graduação *stricto sensu* tem pesquisado? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 103, p. 1–33, 2020.

CAPELLA, A. C. N. Análise de políticas públicas: da técnica às ideias. **Agenda Política**, v. 3, p. 239–258, 2015.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: Enap, 2018.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas. **Trabalho apresentado no GT Políticas Públicas do XXIX Encontro Anual da ANPOCS.** Caxambu, 25 out. 2005.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais**, n. 61, p. 25–52, 2006.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais**, n. 61, p. 25–52, 2006.

CAPELLA, A. C. N.; BRASIL, F. G. A trajetória dos estudos sobre a agenda de políticas públicas. **Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 4–17, 2015.

CAPELLA, A. C. N.; BRASIL, F. G. Análise de políticas públicas: uma revisão da literatura sobre o papel dos subsistemas, comunidades e redes. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 101, p. 57–76, 2015b.

CAPES. **CAPES anuncia Censo da Pós-Graduação brasileira**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-anuncia-censo-da-pos-graduacao-brasileira>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CAPES. **CAPES flexibiliza norma sobre acúmulo de bolsas e atividades remuneradas**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-flexibiliza-norma-sobre-acumulo-de-bolsas-e-atividades-remuneradas>. Acesso em: 18 set. 2024.

CAPES. Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação. Disponível em: <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/painel/ReportSection3e288b99d39bb09ac116>. Acesso em: 8 mar. 2024.

CAPES. **Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Alteridade na Pós-Graduação**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/formacao-de-recursos-humanos-em-areas-estrategicas/programa-de-desenvolvimento-da-pos-graduacao-pdpg-alteridade-na-pos-graduacao>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CECCHIN, A. J. Ações afirmativas: inclusão social das minorias. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**, v. 9, n. 2, p. 325–353, 2008.

CLÈVE, C. M. Ações Afirmativas, Justiça e Igualdade. **Revista Digital de Direito**

Administrativo, v. 3, n. 3, p. 542–557, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Estudo empírico das demandas envolvendo pessoas com deficiência. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/08/relatorio-pessoascomdeficiencia-23-10-08.pdf>. Acesso em: 1 out. 2024.

COSTA, F. L. DA; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, p. 969–992, 2003.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005.

DANTAS, A. B.; CASTRO JÚNIOR, J. DE L. P.; SILVA, G. A. B. O ciclo de políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Estado do Rio de Janeiro. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 28, n. 127, 2020.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, 2016.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latino-americanos**, v. 6, n. 10, p. 116–131, 2005.

FARAH, M. F. S. Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade. **Revista do Serviço Público**, v. 69, p. 53–84, 14 dez. 2018.

FARIA, C. A. P. DE. Ideias, conhecimento e políticas públicas: Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 22–29, fev. 2003.

FÁVERO, M. DE L. DE A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, 2006.

FERES JR., J.; DAFLON, V. T. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, v. 17, n. 40, p. 92–123, dez. 2015.

FERES JÚNIOR, J. Ação afirmativa: política pública e opinião. **Sinais sociais**, 2008.

FERES JÚNIOR, J. *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERES JÚNIOR, J. *et al.* **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, 2013.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Liberalismo igualitário e ação afirmativa: Da teoria moral à política pública. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, 2013.

FERNANDES, E. F. *et al.* Evasão discente na pós-graduação: Uma análise a partir do Geocapes/ Graduate student evasion: An analysis based on Geocapes. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 12, p. 112313–112332, 29 dez. 2021a.

FERNANDES, E. F. **O fenômeno da evasão discente: estudo multicaso nos Programas de Pós-graduação em Administração do Estado de Santa Catarina.** Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária. Florianópolis: Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, 25 nov. 2021b.

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 2, p. 303–315, 2022.

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 2, p. 303–315, 2022.

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. **Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo. Texto para discussão. IPEA.** Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, M. A. C.; SILVA, T. D.; COSTA, M. M. DA. O que influencia a adoção de cotas em programas de pós-graduação?. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e253146, 2022.

FILHO, J. C. P. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. **Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação**, 2005.

FONTANELLA, B. J. B. *et al.* Amostragem em pesquisas qualitativas: Proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 2, 2011.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, v. 21, p. 211–259, jun. 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. CARLOS. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, M. S. DE; SANTOS, M. A. DOS. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, v. 58, n. 229, p. 11–35, 2021.

GODOI, M. S. DE; SILVA, G. V. L. DA. Ações afirmativas na pós-graduação: o quadro atual nos programas da área do direito. **Revista de Direito**, v. 13, n. 02, p. 01–29, 1 jun. 2021.

GUTIERREZ, M. N. **O Plano Nacional de Pós-Graduação: Pelo fim da negligência**. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/pemcie/2023/01/17/pnpg/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 6 nov. 2023.

ISMERIM, F. **Câmara aprova revisão da Lei de Cotas nas universidades federais; entenda as mudanças**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/camara-aprova-revisao-da-lei-de-cotas-nas-universidades-federais-entenda-as-mudancas/>. Acesso em: 6 set. 2023.

JANNUZZI, P. DE M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, v. 36, n. 1, p. 51–72, 2002.

LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9788597026580. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026580/. Acesso em: 14 nov. 2023.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMAS, D. E. **O perfil discente do mestrado profissional em administração pública em rede nacional: uma análise das expectativas e dos motivos**. Dissertação - São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, out. 2018.

LOBATO, A. O. C.; BENEDETTI, E. J. B. Negros e índios: ações afirmativas e a realização da justiça social. **JURIS - Revista Da Faculdade De Direito**, v. 17, p. 75–91, 2013.

MACIEL, C. E.; CUNHA JÚNIOR, M.; LIMA, T. DA S. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1–20, 2019.

MAGALHÃES, A. M. S.; REAL, G. C. M. A evasão no contexto da expansão da pós-graduação *stricto sensu*: uma discussão necessária. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1–18, 2020.

MAITO, D. C. *et al.* A universidade como reflexo e agente transformador da sociedade: a contradição movendo a história. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. 1–6, 2019.

MALHOTRA, N. K.; ROCHA, I; LAUDISIO, M.C.; ALTHEMAN, E.; BORGES, F.M. Introdução à pesquisa de marketing; São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MALTA, E.; SCHURSTER, K. Políticas públicas educacionais e o estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. 1–14, 2020.

MANZINI, E. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos**, 2004.

MARRARA, T.; GASIOLA, G. G. Ações afirmativas e diversidade na pós-graduação. **Inclusão Social**, v. 5, n. 1, p. 20–31, 2011.

MARTINS, C. B. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, v. 6, n. 13, 2018.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas, 3ª edição. [Digite o Local da Editora]: Grupo GEN, 2016. E-book. ISBN 9788597009088. Disponível em:

https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597009088/. Acesso em: 01 mar. 2024.

MARTINS, K. N. *et al.* O software IRaMuTeQ como recurso para a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 10, n. 24, 2022.

MATTOS, W. R. DE. Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. Em: SILVA, P. B. G. E; SILVÉRIO; VALTER ROBERTO (Eds.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 131–152.

MELLO FILHO, R. T. DE. **Democratização do acesso ao ensino superior: uma análise das histórias de vida de egressos do PROUNI da UCPEL**. Pelotas: UCPEL, 2023.

MELLO, L.; SANTOS, E. G. DOS. A revisão da lei 12.711/2012: ações afirmativas em disputa no Congresso Nacional. **Revista de Políticas Públicas**, v. 25, n. 2, p. 530–546, 2022.

MELO, A. C. Saudosismo e crítica social em Casa Grande & Senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia. **Estudos Avançados**, v. 23, n. 67, p. 279–296, 2009.

MELO, W.V. DE; BIANCHI, C.S DOS. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 8, n. 3, p. 43-59. 2015.

MENDES, B. D; KARRUZ, A.P. desafios da ação afirmativa de cunho racial na pós-graduação: o caso da Universidade Federal de Minas Gerais. *In:* Anais do Encontro Anual da ANPOCS (47., 2023: Campinas, SP) - Campinas, SP: ANPOCS, 2023. (2023), p. 1-28.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Cotas para o Ensino Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 6 set. 2023.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 2002.

MONTEIRO, L.; RODRIGUES, D.; DOS SANTOS JÚNIOR, J. E. O modelo dos múltiplos fluxos de Kingdon e as políticas de Segurança Pública: o caso do programa "Pacto pela Vida" de Pernambuco (2007-2013). **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 12, n. 2, p. 91–111, 1 mar. 2019.

MORITZ, G. DE O. *et al.* A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **Future Studies Research Journal: Trends and Strategies**, v. 5, n. 2, 2013.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES: Revista Argentina de Educación Superior**, n. 1, 2009.

NANNI, G.; SANTOS FILHO, J. C. DOS S. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 1, 2016.

NASCIMENTO, A. DO. O movimento dos cursos pré-vestibulares para negros e a políticas de cotas nas instituições de ensino superior. **Cadernos Imbondeiro**, v. 12, n. 1, p. 1–9, 2012.

NETO, G. H. Políticas públicas: dos conceitos à sua impossibilidade na gramática do capital. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 13, p. 293–319, 2020.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. DE. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 3, n. 2, 2017.

NUNES, A. D. A. C. *et al.* Políticas de ação afirmativa no Brasil: reflexões históricas / Affirmative action policies in Brazil: historical reflections. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 33824–33841, 2021.

OBAAP. **Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação**. Disponível em:< https://www.obaap.com.br/sobre/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

OLIVEIRA, M. F. DE. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão: UFG, 72 p., 2011.

OLIVEIRA, O. G. DE *et al.* Política pública educacional: a implantação e a implementação do programa Reuni em 2008 na UFG. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 7, n. 23, p. 211–239, 2019.

ORTEGA, F. S.; BRANDÃO, C. DA F. A história da pós-graduação no Brasil e a construção do espaço acadêmico científico da educação. **Educação em Foco**, v. 23, n. 39, 2020.

PEREIRA JUNIOR, Edgar. Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012

PEREIRA, F. S., ROCHA NETO, I. Ações afirmativas: quem são os discentes da pós-graduação no Brasil? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, 15(4), 105–127, 2019. https://doi.org/10.5965/1984317815042019105

PEREIRA, W. L. **Políticas públicas e educacionais no contexto histórico brasileiro**. In: IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008, Uberlândia. IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008.

PIMENTA, A. J. Análise da decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/DF e sua repercussão na Lei de cotas. **Revista Programa Conexões de Saberes On-Line**, v. 3, p. 33–48, 2018.

PINHEIRO, C. B.; RIBEIRO, J. L. L. DE S.; FERNANDES, S. A. F. Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. 1–23, 2023.

PINTO, J. M. D. R. O financiamento da educação no Governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 323–340, 2009.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 19 dez. 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAEDER, S. T. O. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 7, n. 13, p. 121–146, 2014.

RAMOS, H.V. Diferenças sociais e ações afirmativas: a luta pela igualdade. **Revista de informação legislativa**, v. 44, n. 173, p. 117-130, jan./mar. 2007.

REIS, D. B. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. Em: CARMO, G. T. DO (Ed.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. v. 1p. 79–90.

RIBEIRO, R. DE F. S. Estudo sobre as ações afirmativas. **Revista da SJRJ**, v. 18, n. 31, p. 165–190, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências**. 2003. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4151-2003-rio-de-janeiro-institui-nova-disciplina-sobre-o-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências**. 2003. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4151-2003-rio-de-janeiro-institui-nova-disciplina-sobre-o-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RODRIGUES, M. T. Os fundamentos da ação afirmativa e a adoção da política de cotas na educação brasileira. **(SYN)THESIS**, v. 11, n. 1, p. 1–12, 2018.

ROSA, W. DE C. C. **A eficiência de políticas sociais: uma análise teórica da aplicação de critérios avaliativos no orçamento público**. Tese - Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 2 [17], p. 141–160, 2012.

RUA, M. DAS G. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. Em: RUA, M. DAS G.; CARVALHO, M. I. V. DE (Eds.). **O Estudo da Política: Tópicos Selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 370.

RUA, M. DAS G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas: Conceitos e teorias**. Brasília: Brasília: IGEPP, 2013. v. 1.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. Metodologia de pesquisa. 5ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS JÚNIOR, A. DE F.; GABRIEL NETO, J. A. Pesquisa e pós-graduação no Brasil atual: reflexões entre o modelo quadrienal e o multidimensional. **Diálogos e Perspectivas Interventivas**, v. 1, 2020.

SANTOS JUNIOR, J. DA S.; MAGALHÃES, A. M. DA S.; REAL, G. C. M. A gestão da evasão nas políticas educacionais brasileiras. **Educação Temática Digital**, v. 22, n. 2, p. 460–478, 30 abr. 2020.

SANTOS, A. P. DOS. **Implementação da lei de cotas em três universidades mineiras**. Tese - Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

SANTOS, A. P. DOS. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 2, p. 289–317, 2012.

SANTOS, C. M. DOS. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, 2003.

SANTOS, I. A. A. DOS. **Cresce o número de professores universitários negros**. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/cresce-o-numero-de-professores-universitarios-negros/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTOS, J. S. DOS *et al.* Políticas afirmativas - acesso e permanência estudantil em universidades públicas. **Novos Olhares Sociais**, v. 5, n. 1, p. 229–255, 2022.

SANTOS, W. DA S.; SILVA, C. R. DA. A ideologia da democracia racial em Casa-grande & senzala. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, v. 10, n. 02, p. 108–126, 1 dez. 2021.

SECCHI, L. **Análise de Políticas Públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA FILHO, R. L. L. E *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641–659, 2007.

SILVA, E. L. DA; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Revista Atual ed. Florianópolis: UFSC, v. 4, 2005.

SILVA, G. L. F. Contribuições do Software ATLAS. Ti para análise de conteúdo dos saberes docentes. **Reunião Científica Regional da ANPED**, p. 1–18, 2016

SILVA, H. C. B. DA; LIMA, T. C. S. DE. Racismo institucional: violação do direito à saúde e demanda ao Serviço Social. **Revista Katálysis**, v. 24, n. 2, p. 331–341, 2021.

SILVA, H. C. B. DA; LIMA, T. C. S. DE. Racismo institucional: violação do direito à saúde e demanda ao Serviço Social. **Revista Katálysis**, v. 24, n. 2, p. 331–341, 2021.

SILVA, N. D. B. DA; BRANDÃO, C. D. F. A Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil: um estudo a partir dos documentos legais. **Comunicações**, v. 27, n. 2, 2020.

SILVA, N. K. D. M.; SANTOS, S. C. DOS. Docência Negra: Representatividade e Perspectivas. Diversidade e Educação, v. 8, n. 2, p. 390–413, 2020.

SILVA, P. M.; ELIAS JÚNIOR, W. Ações afirmativas no Brasil e EUA. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**, v. 6, n. 2, p. 1–14, mar. 2013.

SILVA, V. S. Políticas de ações afirmativas na UNEB: Memórias de um acontecimento

histórico. **Mujimbo**, v. 1, n. 1, p. 49–58, 2010.

SILVESTRE, H. C.; ARAÚJO, J. F. F. E. DE. Teoria do Equilíbrio Pontuado nas Políticas Públicas Brasileiras: O Caso do Ceará. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 6, p. 696–711, dez. 2015.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, 2021.

SOUSA, F. R. DE; NASCIMENTO, I. F. Lei de cotas e promoção da justiça social: percepções de estudantes cotistas de um Instituto federal. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 758–776, 2019.

SOUSA, Y. S. *et al.* O uso de software IRaMuTeQ na análise de dados de entrevistas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 2, 2020.

SOUZA, C. A. L. DE; SOUZA, V. C. L. DE. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. Em: **Educação, saúde e desenvolvimento sustentável: investigações, desafios e perspectivas futuras**. [s.l: s.n.].

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20–45, dez. 2006.

SOUZA, L. G. DE. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Eds.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós (online)**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 16–29. Disponível em: < https://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em 7 mai. 2023.

SOUZA, M. A. DE; BUSSOLOTTI, J. M. ANÁLISES DE ENTREVISTAS EM PESQUISAS QUALITATIVAS COM O SOFTWARE IRAMUTEQ. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, p. 1–21, 24 dez. 2021.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**, v. 4, n. 4, 1980.

TOUBIA, A. A. T.; LIMA, P. G. Ações afirmativas na educação: os avanços na realidade brasileira na perspectiva da universidade para todos. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 3, p. 118–129, 30 dez. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. Resolução Consuni nº 49/ 2022. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, refugiadas, ciganas, com deficiência, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e trans (transgêneros, transexuais e travestis), bem como sobre ações para a permanência de mulheres na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNIFAL-MG. 2022. Disponível em: < https://www.unifal-mg.edu.br/portal/wp-content/uploads/sites/52/2022/05/Resolucao-Consuni-no-49-de-2-de-maio-de-2022.pdf>. Acesso em 19 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. RESOLUÇÃO CEPEAD Nº 07/2023. Dispõe sobre o Programa de ações afirmativas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e pessoas com deficiência para ingresso nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* ofertados pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). 2023. Disponível em:<

https://atosnormativos.unifei.edu.br/sem-categoria/resolucao-cepead-no-07-2023-de-20-de-setembro-de-2023/>. Acesso em 19 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Resolução nº 25/ 2022. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, com deficiência e em situação de vulnerabilidade social no âmbito da Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de São João del- Rei (UFSJ). 2022. Disponível em:< https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pos_graduacao/Res025Consu2022_politica_de_aes_afirmativas_ps_graduao_-_primeira_reviso.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. DA. Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 171, p. 86–108, jan. 2019. Acesso em 26 nov. 2024.

VENTURINI, A. C. Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. **Revista de Administração Pública**, v. 55, n. 6, p. 1250–1270, 2021a.

VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão**. Teses - Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 26 abr. 2019.

VENTURINI, A. C. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1292–1313, 2017.

VENTURINI, A. C. Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. **Novos Estudos - CEBRAP**, v. 40, n. 2, p. 261–279, 2021b.

VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 882–909, 2020.

VERGARA, Sylvia C. Métodos de Pesquisa em Administração, 6ª edição. São Paulo: Grupo GEN, 2015. E-book. ISBN 9788522499052. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522499052/. Acesso em: 14 nov. 2023.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, v. 30, n. 2, p. 5–46, 1996.

VIEIRA, S. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, 2019.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, 2007.

VINHAL, G; NOGUEIRA, C. Congresso aprova revisão da Lei de Cotas com vagas na pós-graduação. Uol, 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/10/24/congresso-aprova-revisao-da-lei-de-cotas-com-vagas-na-pos-graduacao.htm>. Acesso em: 28 out 2023

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203–220, 30 dez. 2014.

APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS COTISTAS DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Na primeira parte o objetivo é identificar os dados institucionais, o perfil de acesso e o perfil socioeconômicos dos alunos cotistas de pós-graduação.

1. Qual IFES está vinculado, qual o seu grau acadêmico e sua a área de conhecimento?
2. Quando (ano/ período) ingressou na pós-graduação?
3. O acesso à pós-graduação foi por meio de qual modalidade (reserva de vagas ou vagas suplementares)? E em qual grupo beneficiário?
4. Qual a sua idade?
5. Qual seu estado civil?
6. Qual a sua renda per capita familiar?

Na segunda parte, o objetivo é identificar as ações de permanência materiais e simbólicas voltadas para discentes cotistas da pós-graduação

A permanência material refere-se ao provimento de recursos materiais mínimos para a sobrevivência. A permanência material se traduz em bolsa estudantil, auxílio-alimentação, auxílio moradia/ moradia estudantil, moradias especiais para indígenas e pessoas com deficiência, auxílio-transporte, auxílio inclusão digital, infraestrutura adequada e profissionais de apoio com deficiências.

Nesse sentido, relate como a IFES ou o programa de pós-graduação no qual está vinculado contribui para o provimento de suas necessidades básicas?

7. Você recebe bolsa estudantil? Se sim, fale como foi o processo para ser beneficiário da bolsa estudantil? Qual a sua opinião sobre esse processo?
8. Como a oferta da bolsa estudantil impacta no seu processo de graduação? Relate sobre sua vivência.
9. Se não recebe bolsa estudantil, como a falta desse auxílio impacta no seu processo de graduação. Relate sobre vivência.

A permanência simbólica é relacionada as possibilidades de reconhecimento e pertencimento do indivíduo no ambiente em que está inserido e trata das relações que são desenvolvidas no âmbito acadêmico. Caracterizando as situações simbólicas tem-se a contemplação curricular de conhecimentos e saberes relacionados ao seu grupo beneficiário, professores pertencentes ao seu grupo beneficiário, flexibilidade quanto à horários e dias das disciplinas e atividades,

considerando os cotistas que trabalham, garantia de acesso aos espaços de prática esportiva e lazer da instituição, apoio financeiro para publicações em revistas/jornais de grande impacto e participação em eventos, etc.

10. Nesse sentido, relate como a IFES ou o programa de pós-graduação no qual está vinculado contribui para que você sinta pertencido e reconhecido nesse ambiente acadêmico?
11. Você já considerou a possibilidade de trancar ou abandonar o seu curso de pós-graduação? Em caso positivo, qual ou quais os fatores que contribuíram para essa possibilidade? Relate sobre sua vivência. Em caso negativo, qual/ quais fatores lhe incentiva a terminar o atual curso? Relate sobre sua vivência.
12. Como você avalia a política de permanência de cotistas na pós-graduação das IFES?

Por fim, caso tenha ainda alguma experiência ou relato, críticas ou sugestões, ou ainda questões não contempladas anteriormente sobre as cotas na pós-graduação, fique à vontade para falar.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Na primeira parte o objetivo é identificar os dados institucionais dos coordenadores de pós-graduação e o perfil de acesso dos alunos cotistas matriculados.

1. Qual IFES é vinculado, qual grau acadêmico e sua a área de conhecimento?
2. Os alunos cotistas, matriculados no Programa de pós-graduação *stricto sensu* que coordena, ingressaram por meio de qual grupo beneficiário da política de ação afirmativa? E em qual modalidade de acesso?

Na segunda parte, o objetivo é identificar as ações de permanência materiais e simbólicas voltadas para discentes cotistas da pós-graduação.

A permanência material refere-se ao provimento de recursos materiais mínimos para a sobrevivência. A permanência material se traduz em bolsa estudantil, auxílio-alimentação, auxílio moradia/ moradia estudantil, moradias especiais para indígenas e pessoas com deficiência, auxílio-transporte, auxílio inclusão digital, infraestrutura adequada e profissionais de apoio para pessoas com deficiências.

1. No programa de pós-graduação que coordena, qual a estratégia ou ações foram ou serão implementadas a fim de garantir o provimento das necessidades básicas dos alunos cotistas?
2. Em relação as bolsas estudantis, como elas são distribuídas? Todos os alunos cotistas matriculados no Programa de pós-graduação *stricto sensu* que coordena são contemplados com bolsa de estudo? Há bolsas estudantis reservadas para os para cotistas? Comente sobre isso.
3. A permanência simbólica é relacionada as possibilidades de reconhecimento e pertencimento do indivíduo no ambiente em que está inserido e trata das relações que são desenvolvidas no âmbito acadêmico. Caracterizando as situações simbólicas tem-se a contemplação curricular de conhecimentos e saberes relacionados ao seu grupo beneficiário, professores pertencentes aos grupos beneficiários, flexibilidade quanto à horários e dias das disciplinas e atividades, considerando os cotistas que trabalham, garantia de acesso aos espaços de prática esportiva e lazer da instituição, apoio financeiro para publicações em revistas/jornais de grande impacto e participação em eventos etc.
4. Como o programa que coordena atua quanto as questões de permanência simbólica, de

modo a possibilitar ao aluno o seu reconhecimento e pertencimento nesse espaço acadêmico?

5. Na sua opinião, quais ações (materiais e simbólicas) poderiam ser implementadas, pela sua IFES ou pelo Programas de pós-graduação *stricto sensu* que coordena, para ampliar o suporte aos alunos cotistas da pós-graduação? O programa que coordena prevê a implementação dessas ações?
6. Qual a sua opinião sobre a política de permanência para alunos cotistas na pós-graduação? Positiva ou negativamente.
7. Como em toda política pública, o resultado da política de ação afirmativa na pós-graduação também precisará ser avaliado, e para tal, é necessário que se tenha um acompanhamento. Como é feito o acompanhamento dessa política por parte do programa de pós-graduação que coordena? Quais critérios são considerados nesse acompanhamento?

Por fim, caso tenha ainda alguma experiência ou relato, críticas ou sugestões, ou ainda questões não contempladas anteriormente sobre as cotas na pós-graduação, fique à vontade para falar.

APÊNDICE C: PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

PROFIAP
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

UFSJ
Universidade Federal de São João del-Rei



AÇÕES AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

UM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS

AÇÕES AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Relatório técnico apresentado pela mestranda Joana d'Arc Longatti Silva ao Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede, sob orientação da docente Caroline Mirian Fontes Martins como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

SUMÁRIO

Resumo 03

Contexto e/ou organização e/ou setor da proposta 04

Público-alvo da proposta 06

Descrição da situação-problema 07

Objetivos da proposta de intervenção 08

Diagnóstico e análise 09

Proposta de intervenção 13

Responsáveis pela proposta de intervenção e data 14

Referências 15

Protocolo de recebimento 16

RESUMO

A democratização de oportunidades de acesso ao ensino superior passou por mudanças significativas e históricas ao adotar políticas de ações afirmativas possibilitando o acesso as instituições superiores de ensino de alunos advindos de escolas públicas e de baixa renda, bem como de cidadãos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência (PCD) e autodeclarados pretos e pardos. O objetivo dessa pesquisa é identificar políticas de permanência nas IFES de Minas Gerais que contribuem para a permanência dos alunos beneficiados no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio das técnicas de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, e entrevista semiestruturadas conduzidas na modalidade "em profundidade". A pesquisa documental contemplou a análise das resoluções das universidades sobre a política de ação afirmativa e a entrevista foi aplicada aos alunos cotistas e aos coordenadores de programas de pós-graduação stricto sensu.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a principal ação de permanência material identificada foi a bolsa de estudos, no entanto, os programas não consideram como critério principal, na distribuição das bolsas, o acesso do aluno pela ação afirmativa. Além disso, demonstraram que as questões relacionadas ao pertencimento e reconhecimento do aluno cotista no espaço acadêmico é um fator de grande impacto sobre a permanência do aluno. A presente pesquisa visa apresentar uma contribuição teórica sobre políticas de permanência o procurar identificar e analisar como as ações de permanências são instituídas pelos tomadores de decisão, além de compartilhar experiências entre os implementadores e atores do processo de execução das políticas de permanência.



A democratização de oportunidades de acesso ao ensino superior passou por mudanças significativas e históricas ao adotar políticas de ações afirmativas possibilitando o acesso as instituições superiores de ensino de alunos advindos de escolas públicas e de baixa renda, bem como de cidadãos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência (PCD) e autodeclarados pretos e pardos.

CONTEXTO

Diante de diferentes problemas sociais as políticas públicas se dividem em diversas áreas temáticas, sendo a educação uma área relevante. Por meio das políticas públicas educacionais é possível garantir o exercício pleno da cidadania, da democracia social, econômica e cultural. No entanto, quando políticas educacionais com critérios universais não conseguem anular as desigualdades e proporcionar a inclusão social, políticas focalizadas devem ser empregadas com o propósito de combater processos excludentes a grupos menos favorecidos (Feres Júnior; Daflon, 2015). No tocante a Educação, a democratização de oportunidades de acesso ao ensino superior ganhou força por meio da adoção de políticas de ações afirmativas, na modalidade de cotas, juntamente com ações governamentais de ampliação de vagas oriundas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e da criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Consequentemente aumentou-se também a demanda entre cotistas para os cursos de pós-graduação. A pós-graduação no Brasil se caracteriza em um cenário de desigualdades, em seus diferentes aspectos, com prevalência da branquitude, expressa por um pacto não verbalizado da preservação de um grupo nos melhores lugares sociais e negação às questões étnicas, o que impossibilita o acesso para determinados grupos e colabora com os índices de desigualdade e opressão historicamente predominante na sociedade (Amorim; Cardoso, 2023). Tendo em vista a importância da pós-graduação na ascensão pessoal e profissional, emerge a necessidade da inclusão de ações afirmativas na pós-graduação objetivando a continuidade da promoção da igualdade de oportunidades e ascensão social dos grupos historicamente menos favorecidos, além da promoção da diversidade social. Tão relevante quanto a democratização de acesso aos programas de pós-graduação é a discussão sobre as políticas de permanência dos discentes, de forma a permitir ao aluno o acesso pleno as possibilidades proporcionadas no ambiente acadêmico e também possibilitar a conclusão da pós-graduação, garantindo condição de igualdade social. Refletir sobre a permanência, trata-se não somente de analisar os fatores internos da instituição como o financeiro, as ações educativas, culturais e de saúde, mas também os fatores externos, como o apoio familiar, o qual contribuem para que os alunos consigam concluir seus cursos. Diante disso, essa pesquisa foi focalizada nas 11 IFES de Minas Gerais e o problema de pesquisa que norteia o presente estudo é: A normatização das políticas de acesso de ações afirmativas, nas Instituições Federais



PROFIAP
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

CONTEXTO

de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais, na pós-graduação *stricto sensu* garante a permanência dos alunos beneficiados por essa política? A pesquisa teve como objetivo geral identificar as políticas de permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais que contribuem para a permanência dos alunos beneficiados no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Especificamente, procurou-se: (I) Identificar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais que adotaram a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2003; (II) Mapear as resoluções internas das IFES do Estado de Minas Gerais que preveem a política de ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu; (III) Averiguar as políticas de permanência adotadas das IFES do Estado de Minas Gerais para os alunos beneficiados com a política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* e (IV) Apresentar um relatório técnico conclusivo com as ações de permanência consideradas importantes para os alunos cotistas.

> A normatização das políticas de acesso de ações afirmativas, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais, na pós-graduação *stricto sensu* garante a permanência dos alunos beneficiados por essa política?



PÚBLICO-ALVO

Esse relatório representa um marco significativo na busca pela identificação das ações de permanência para alunos cotistas das Instituições Federais de Ensino Superior. No entanto, para garantir que a política de permanência seja efetiva para o aluno cotista é preciso envolver toda a comunidade acadêmica, desde os gestores, como os reitores e pró-reitores da área, os coordenadores dos programas de pós-graduação e demais professores vinculados aos programas, o corpo discente, até os demais servidores das IFES. Essa abordagem inclusiva é importante para garantir o êxito do planejamento e promover avanços na política afirmativa de permanência do aluno cotista no contexto da pós-graduação. Ao comprometer ativamente todos os envolvidos pode-se estimular o compromisso coletivo com a política de ação afirmativa e gerar um ambiente favorável para implementação ativa das medidas propostas, contribuindo dessa maneira para uma sociedade mais inclusiva.



AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO
PANORAMA E POSSIBILIDADES

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

Tão relevante quanto a democratização de acesso aos programas de pós-graduação é a discussão sobre as políticas de permanência dos discentes nesses programas, de forma a permitir ao aluno o acesso pleno as possibilidades proporcionadas no ambiente acadêmico e também possibilitar a conclusão da pós-graduação, garantindo condição de igualdade social. Almeida (2007, p. 45) afirma que "permanência no ensino superior deve ser entendida como uma interação entre condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades". Refletir sobre a permanência trata-se não somente de analisar os fatores internos da instituição como o financeiro, as ações educativas, culturais e de saúde, mas também os fatores externos, como o apoio familiar, o qual contribuem para que os alunos consigam concluir seus cursos.

Para Albuquerque (2022) o acesso sem a manutenção das condições para o sucesso pode restringir a materialização da permanência inclusiva, ou seja, a conquista da conclusão e do sucesso. Esse contexto corresponde a novos desafios para a universidade acerca da permanência dos discentes cotistas, a fim de se evitar situações de trancamento ou abandono do curso. A evasão é um dos problemas que mais preocupam as instituições de ensino superior, no setor público quanto no setor privado, pois resulta em desperdícios social; acadêmico; econômico, em decorrência da ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (Silva Filho *et al.*, 2007). No que tange às universidades públicas, esse fenômeno se configura como um problema que atinge não apenas a instituição de ensino, mas também a sociedade, pois a saída do estudante configura um investimento de recursos públicos sem o devido retorno social, aumentando, assim, o número de vagas ociosas que poderiam ser preenchidas por outras pessoas, além de não qualificar/preparar o jovem para o mercado de trabalho (Pinheiro et *al.*, 2023, p. 3).

Davok e Bernard (2016) afirmam que à sistematização de informações sobre a evasão no ensino superior, é uma ferramenta estratégica, que pode subsidiar a formulação de políticas de permanência efetivas e para o planejamento institucional, por parte dos gestores da educação. Ou seja, a identificação das possíveis causas da evasão "são insumo básico para a tomada de decisão no que diz respeito às atividades fim da universidade: ensino, pesquisa e extensão" (Davok; Bernard, 2016, p. 504).

OBJETIVOS DA PROPOSTA

Esse relatório apresenta recomendações aos gestores e demais atores da comunidade acadêmica das IFES elaborado com base nos relatos dos alunos cotistas e coordenadores dos programas de pós-graduação, com o propósito de aprimorarem a gestão da política de permanência para alunos que acessaram a pós-graduação por meio das ações afirmativas. As recomendações foram compiladas nesse relatório após a análise dos resultados da pesquisa realizada e tem por objetivo orientar o público-alvo desse relatório para situações que podem interferir na permanência do aluno cotista, tanto em situações relacionadas a perspectiva material quanto a simbólica.

Apresentar recomendações com o propósito de aprimorarem a gestão da política de permanência.

As sugestões buscam transformar a realidade dos alunos cotistas, por meio de uma política de permanência efetiva que tenha como resultados a conclusão desses alunos nos seus cursos de mestrado ou doutorado.



DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

As IFES de Minas Gerais passaram a adotar a política de ações afirmativas em seus respectivos cursos de pós-graduação, a partir de 2017, influenciados pela Portaria Normativa MEC n.º 13 de 2016 (Brasil, 2016), a qual estabeleceu que as IFES deveriam apresentar propostas sobre a inclusão de pretos, pardos, indígenas e alunos com deficiência em seus programas de pós-graduação stricto sensu, no prazo máximo de 90 dias. As resoluções internas das IFES do Estado de Minas Gerais que preveem a política de ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu foram categorizadas quanto aos (a) Principais argumentos para implementação de ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu; (b) Grupos beneficiados com a política ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu; (c) Modalidade de ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu; (d) Previsão de ações de permanência na pós-graduação; (e) Previsão para acompanhamento e avaliação dos resultados da política de ações afirmativas e por fim, (f) semelhanças e individualidades gerais entre as IFES. Para análise das resoluções foi utilizado a "analise de conteúdo" por Bardin (1997), sem o auxílio de software para processamento dos dados.

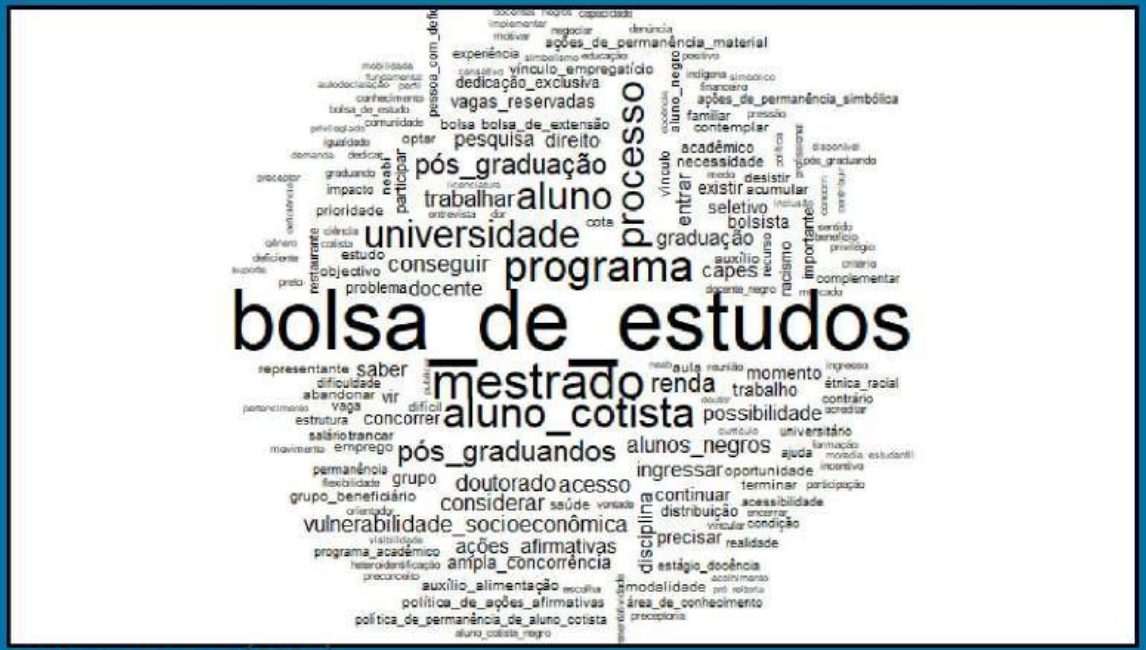
As resoluções analisadas não demonstraram inicialmente a preocupação quanto à previsão de ações de permanência, sendo que apenas duas, dentre as onze, definiram compulsoriamente a previsão da reserva de bolsas de estudos alinhada à reserva de vagas para cotistas. As demais resoluções determinaram a instituição de ações e medidas que visem a permanência de discentes cotistas ou não relataram qualquer recomendação de ação ou medida voltadas à permanência de alunos ingressantes por meio da política de ação afirmativa.



Sob a perspectiva dos alunos cotistas os resultados apresentados se concentraram em questões relacionadas as ações de permanência simbólica e material, as modalidades de acesso e os grupos beneficiários, o sentido da pós-graduação para os alunos cotistas e a influência da CAPES em relação a permanência material. Já sob a perspectiva dos coordenadores os resultados apresentados se concentraram em questões relacionadas as ações de permanência simbólica e material, as modalidades de acesso e os grupos beneficiários, permanência da pessoa com deficiência, avaliação interna da política de permanência e os reflexos da sociedade nas universidades.

A principal ação de permanência material identificada foi a bolsa de estudos, no entanto, os programas não consideram como critério principal, na distribuição das bolsas, o acesso do aluno pela ação afirmativa. O primeiro critério considerado na distribuição das bolsas é o mérito, por meio da avaliação do currículo do aluno ou de sua classificação no processo seletivo. De modo geral, as resoluções sobre as ações afirmativas na pós-graduação não preveem clara e efetivamente a obrigatoriedade de os programas reservarem bolsas de estudos para alunos cotistas, assim os programas, por meio de seus Colegiados, podem editar as suas regras quanto à essa distribuição. Essa autonomia dos programas também se aplica quanto a possibilidade de acúmulo da bolsa de estudos com outros rendimentos, prevista pela CAPES, desde 2023.

A maioria dos programas tendem a priorizar alunos que tenham dedicação exclusiva ao programa. O auxílio-alimentação foi uma outra ação de permanência ofertada, porém restrita para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.



Fonte: Iramuteq (2024)

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

Há um entendimento por parte das universidades de que a bolsa de estudo supre todas as necessidades materiais dos alunos, não sendo necessário direcionar outras ações de permanência para esse aluno, como o auxílio-alimentação, moradia estudantil, auxílio transporte. No entanto, as universidades não garantem meios para direcionar o benefício da bolsa de estudo para os alunos cotistas. De modo geral, para os alunos da pós-graduação não há uma política de permanência, independentemente da forma de acesso.

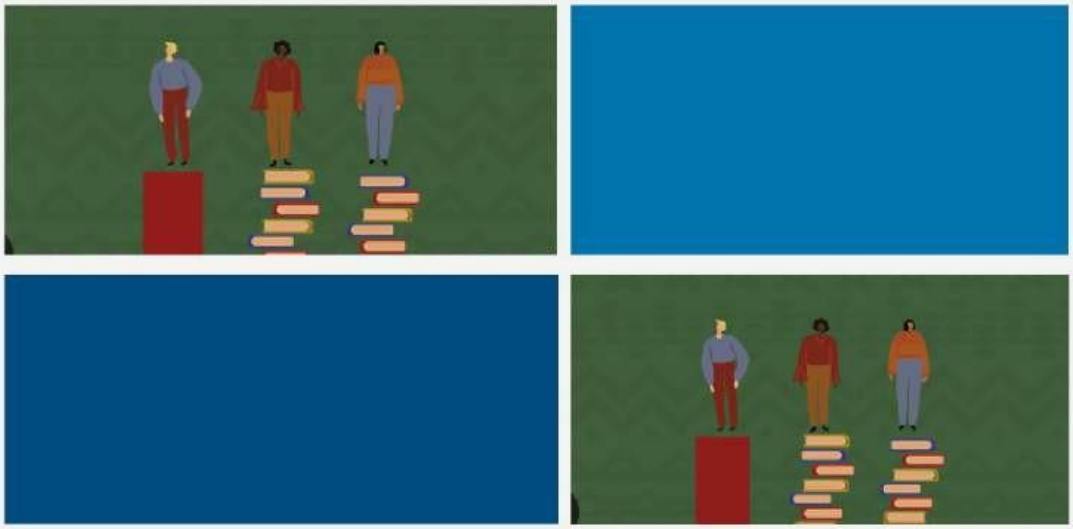
Mesmo a bolsa de estudos sendo de extrema importância para alguns alunos, principalmente para aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica, os quais não poderiam estar na pós-graduação sem tal benefício, percebeu-se que as questões relacionadas ao pertencimento e reconhecimento do aluno cotista no espaço acadêmico é um fator de grande impacto sobre a permanência do aluno. A falta desse simbolismo pode influenciar na evasão do aluno cotista, mesmo que o mesmo tenha a condição material suprida. Os impactos dos aspectos do simbolismo foram mais observados no discurso dos alunos cotistas, em relação ao discurso dos coordenadores. A falta da permanência material ou simbólica tem um peso menor para aqueles alunos que buscam à docência superior, ou maiores níveis de graduação como objetivo profissional.

Visando a avaliação da política de ação afirmativa na pós-graduação, conclui-se que não há um acompanhamento interno por parte das universidades e nem externo por parte da CAPES. pelo fato de ser uma política recente e ainda não consolidada, ou ainda, devido a perspectiva da permanência ser restrita as bolsas de estudos. Nota-se que há uma política de autoavaliação nos programas e nas universidades, em que todos os alunos podem participar e apontar as suas dificuldades, críticas e sugestões, no entanto, tal autoavaliação é generalista e contempla todas as questões relacionadas ao programa de pós-graduação, sem destacar nenhum quesito específico relacionado a política de ação afirmativa de acesso e permanência. Além dessa autoavaliação, os programas de pós-graduação são avaliados também pela CAPES, a qual não considera aspectos relativos à permanência do aluno cotista.

A pesquisa apresentou indícios de que a normatização das políticas de acesso de ações afirmativas, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais, na pós-graduação stricto sensu não garante a permanência dos alunos beneficiados por essa política. Pode-se afirmar que, diferentemente do acesso, não há uma regra geral voltadas para aspectos de permanência, material ou simbólica, os quais são tratados de maneira individual e diferenciada por cada programa ou então, nem são considerados nos programas de pós-graduação.

Quanto ao grupo beneficiário de pessoa com deficiência deve ser observado individualmente, uma vez que há diferentes limitações dentre esses alunos. Então além das barreiras arquitetônicas, as barreiras metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais devem ser consideradas no ambiente acadêmico visando a inclusão material e simbólica desses alunos. Políticas de combate ao racismo e de assédio moral devem ser ações contínuas no espaço acadêmico. O racismo contra os alunos cotistas, principalmente alunos negros, e o racismo institucional também foram identificados entre os relatos de alunos e de coordenadores e podem influenciar na permanência dos alunos cotistas, além de se caracterizarem crimes. Constatou-se que as universidades enquanto instituição social tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente com todos os conflitos que lhe são inerentes, ou seja, são a materialização de uma estrutura social que tem o racismo como um de seus componentes.





PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em função dos resultados da pesquisa, apresentam-se aqui algumas recomendações para a atuação dos gestores universitários e da comunidade acadêmica, em geral, a fim de consolidação da política de permanência para aluno cotista.

Dentre as possibilidades apresentadas pelos alunos cotistas destacam-se:

- maior atenção as situações que envolvem a permanência simbólica,
- valorização por meio de investimentos na pesquisa em âmbito nacional,
- acolhimento de setores das universidades referentes a saúde mental dos alunos cotistas da pós-graduação,
- estímulo quanto a representatividade dos grupos beneficiários da política de ação afirmativa.

As recomendações apresentadas são possibilidades viáveis e fundamentadas que poderão contribuir para com a consolidação dessa política. Ao considerar as possibilidades aqui apresentadas, as IFES poderão diminuir o grau de evasão dentre os alunos cotistas assim como promover uma cultura inclusiva de todos os alunos cotistas.

Dentre as possibilidades apresentadas pelos coordenadores destacam-se:

- maiores investimentos na educação, afim de ampliar a assistência estudantil para a pós-graduação e fortalecer a permanência de alunos cotistas;
- maior apoio e atenção da CAPES para com regras e critérios mais impositivos aos programas que resultem na reformulação do processo de distribuição das bolsas de estudos com critérios mais humanizados e pensados para o aluno cotistas, incluindo os programas profissionais;
- maior apoio das unidades de políticas inclusivas para com a pós-graduação;
- parcerias externas às universidades em relação ao transporte público, de forma que a pessoa com deficiência não tenha problemas para se locomover até a universidade;
- conscientização dos grupos beneficiários da política afirmativa sobre a importância e benefícios da sua inserção na pós-graduação, afim de atrair mais alunos cotistas;
- conscientização e preparação do corpo docente sobre as formas do ensino e aprendizagem para alunos pessoas com deficiência, por meio da oferta de cursos de formação continuada para o corpo docente, como uma política da universidade, e
- pautar, dentro das universidades e no governo federal, a consolidação das ações afirmativas na pós-graduação e a importância da política de permanência.

RESPONSÁVEIS PELA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E DATA

Joana d'Arc Longatti Silva

Mestranda em Administração Pública - PROFIAP/UFSJ (2024). Pós-graduada lato sensu em Recursos Humanos pelas UNINTER (2010), graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de São João del-Rei (2009) e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, pelo Instituto Federal Sudeste de Minas (2018).

Caroline Mirian Fontes Martins

Vice-Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) da UFSJ. Professora da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) na graduação e no mestrado em Administração Pública.Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003), mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras (2005) e Doutora em Administração pela Universidade Federal de Lavras (2009).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. C. DE. As ações afirmativas na Pós-graduação em Educação: acesso, permanência e produção do conhecimento nas universidades federais do Nordeste. Tese. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 15 fev. 2022.

ALMEIDA, W. M. DE. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. Caderno CRH, v. 20, n. 49, p. 35–46, abr. 2007.

AMORIM, J. D.; CARDOSO, F. DA S. Acesso e permanência de alunos(as) cotistas em programas de pós-graduação stricto sensu: estado da arte das pesquisas no Brasil. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 2, p. 1600–1618, 31 maio 2023.

BRASIL. Portaria Normativa no 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. 2016. Disponível em: <Portaria normativa no 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 21, n. 2, 2016.

FERES JR., J.; DAFLON, V. T. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. Sociologias, v. 17, n. 40, p. 92–123, dez. 2015.

PINHEIRO, C. B.; RIBEIRO, J. L. L. DE S.; FERNANDES, S. A. F. Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 28, p. 1–23, 2023.

SILVA FILHO, R. L. L. E et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641–659, 2007.

Protocolo de recebimento do produto técnico-tecnológico

Ao
Órgão de destino
Instituição de destino

Pelo presente, encaminhamos o produto técnico-tecnológico intitulado "título do PTT", derivado da dissertação de mestrado "título da dissertação", de autoria de "nome do(a) mestrando(a)".

Os documentos citados foram desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap), instituição associada "nome da instituição".

A solução técnico-tecnológica é apresentada sob a forma de um "mencionar uma das 12 possibilidades admitidas pela Capes para a área 27" e seu propósito é "registrar o objetivo da proposta de intervenção".

Solicitamos, por gentileza, que ações voltadas à implementação desta proposição sejam informadas à Coordenação Local do Profiap, por meio do endereço "registrar o e-mail institucional da Coordenação".

Cidade, UF ____ de _____ de 20__

Registro de recebimento

_____

Assinatura, nome e cargo (detalhado) do recebedor

Preencha os campos em azul / Se assinatura física, coletá-la sob carimbo. Documento com este teor (ou equivalente) será adequado se elaborado e assinado pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI) da Instituição do recebedor / **Apague este rodapé na versão final do documento.**

Discente: Joana d'Arc Longatti Silva, Mestranda em Administração Pública - PROFIAP/UFSJ (2024). Pós-graduada lato sensu em Recursos Humanos pelas UNINTER (2010), graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de São João del-Rei (2009) e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, pelo Instituto Federal Sudeste de Minas (2018**).**

Orientador: Caroline Mirian Fontes Martins, Vice-Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) da UFSJ. Professora da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) na graduação e no mestrado em Administração Pública.Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003), mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras (2005) e Doutora em Administração pela Universidade Federal de Lavras (2009)

Universidade Federal de São João-Rei del

dezembro de 2024xx

PROFIAP
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

UFSJ
Universidade Federal de São João del-Rei