



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JERRY WENDELL ROCHA SALAZAR

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: desafios e
caminhos para a efetivação de uma Política de Inclusão na Universidade
Federal do Maranhão

Belém - PA
2025

JERRY WENDELL ROCHA SALAZAR

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: desafios e caminhos para a efetivação de uma Política de Inclusão na Universidade Federal do Maranhão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Belém - PA
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- S159p Salazar, Jerry Wendell Rocha.
Políticas Afirmativas na Pós-Graduação em Educação : desafios
e caminhos para a efetivação de uma Política de Inclusão na
Universidade Federal do Maranhão / Jerry Wendell Rocha Salazar.
— 2025.
163 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2025.
1. Políticas Afirmativas. 2. Inclusão. 3. Universidade
Pública. 4. Educação Superior. 5. Políticas Educacionais. I.
Título.

CDD 370.98121

JERRY WENDELL ROCHA SALAZAR

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: desafios e caminhos para a efetivação de uma Política de Inclusão na Universidade Federal do Maranhão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 25/02/2025

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (Orientador)
Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)

Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)

Profa. Dra. Selma Costa Pena
Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)

Prof. Dra. Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (PPGEedu/UFMS)

Profa. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Dedico este trabalho à mulher que me deu a vida e me ensinou valiosas lições: o amor incondicional, a fé inabalável, mesmo nas adversidades, e a generosidade nas relações. A ti, minha mãe, minha fortaleza, meu colo. Agradeço imensamente os conselhos e direcionamentos.

À Dona Amparo, com todo meu amor!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me permitido chegar até aqui. Foram muitas barreiras e obstáculos, contudo sobre essas barreiras e obstáculos, recito o “Poeminha do contra” de Mário Quintana: “Todos esses que aí estão atravancando o meu caminho! Eles passarão... Eu passarinho!”.

Início esses agradecimentos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Destaco, em nome dos professores do programa, o Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage e a Profa Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa (Concita), pelos bons exemplos de profissionais e seres humanos que são.

Ao Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, meu orientador, por sua imensa generosidade, companheirismo e, sobretudo, pelo cuidado comigo nesta caminhada. Meu eterno reconhecimento e admiração.

À minha família nuclear, minha base e meu esteio que, mesmo alguns deles não entendendo o universo acadêmico, respeitam e valorizam minhas conquistas. Agradeço em especial à minha mãe, Maria do Amparo Rocha Cândido, pelas orações e ao seu modo sempre me incentivar e demonstrar orgulho de mim.

Ao meu pai, José Donato da Cruz Salazar, pelos conselhos, orações e benzimentos. Agradeço também à minha irmã caçula Janiele, pela convivência, parceria e cumplicidade de sempre e acrescento: “Em breve quero ver o meu nome nos agradecimentos de sua tese.

Ao meu irmão James Dean, que sabendo da importância que dou à minha carreira acadêmica sempre me apoiou e ajudou com o que pôde. À minha irmã, Janara Wellen, pelo exemplo de força e determinação. Ao meu amigo da vida, Edwardy Cabral, por nunca medir esforços em me ajudar.

Aos professores e amigos Douglas Almeida de Oliveira e Selma Costa Pena, aos quais agradeço imensamente pela ajuda em Belém, pois, naquele momento, sozinho como estava, não conseguiria ter permanecido e concluído este doutorado. Muito obrigado!

Ao Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, coordenador do PPGED/UFPA, que, nessa reta final, foi atencioso e sensível à minha situação. Quero, aqui agradecê-lo, muito obrigado!

Para finalizar como iniciei, considerando que esta tese representa para mim, uma busca utópica por uma fantasiosa realização, recito novamente Mário Quintana, “Das utopias”: “Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não for a presença distante das estrelas!”.

*“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” .
(Bíblia Sagrada, Eclesiastes 3:1-8).*

SALAZAR ROCHA, Jerry Wendell. **Políticas Afirmativas na Pós-Graduação em Educação:** desafios e caminhos para a efetivação de uma Política de Inclusão na Universidade Federal do Maranhão. 2025. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

RESUMO

Este estudo pauta as Políticas Afirmativas na Pós-Graduação em Educação, materializadas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O objetivo é analisar as políticas afirmativas voltadas para o acesso de pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas), pessoas com deficiência (PcD), quilombolas, indígenas, transexuais, travestis e de baixa renda nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Contudo, seu enfoque não é, especificamente, tratar do público a que essas políticas se destinam. A ênfase deste estudo concentra-se na identificação dos caminhos e desafios de efetivação destas políticas. A pesquisa fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire e no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Defende-se a tese de que os modos de fazer e os critérios seletivos presentes nos editais de seleção, ainda que possuam reserva de vagas para o público prioritário das Políticas Afirmativas têm se configurado como obstáculo ao processo de inclusão. De forma paradoxal, têm fortalecido as desigualdades, na medida em que uniformizam metodologias e processos de seleção que deveriam considerar a diversidade de seus públicos, constitutivamente heterogêneos, com especificidades, expectativas e origens distintas. Constata-se, ainda, a existência de um ciclo que opera na pós-graduação e fora dela, numa dialética de inclusão excludente, o qual denominamos Ciclo Estrutural da Inclusão Excludente. Esse ciclo tem início na escassez de vagas, resultando em um número reduzido de inscrições, o que, por sua vez, culmina em baixos índices de aprovação, reiniciando o ciclo e perpetuando desigualdades e exclusões. Nesse sentido, o estudo revela-se relevante ao abordar um tema ainda pouco explorado pelas pesquisas educacionais, além de haver poucos grupos de pesquisa dedicados à temática. Os resultados podem servir de subsídio para o aperfeiçoamento das políticas afirmativas, contribuindo para a efetivação de garantias que avancem no sentido do acesso à pós-graduação em Educação. Tal acesso não deve se limitar apenas ao aumento do número de vagas nos cursos de pós-graduação, ainda que isso seja indispensável, mas, sobretudo, deve promover a transformação da concepção dessas políticas, para que se consolidem como processos verdadeiramente inclusivos.

Palavras-chave: Políticas Afirmativas; Inclusão; Universidade Pública; Educação Superior; Políticas Educacionais.

SALAZAR ROCHA, Jerry Wendell. **Affirmative Policies in Postgraduate Education: challenges and paths towards the implementation of an Inclusion Policy at the Federal University of Maranhão** 2025. 165f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

ABSTRACT

This study addresses Affirmative Action Policies in Graduate Education programs implemented at the Federal University of Maranhão (UFMA). The objective is to analyze affirmative action policies aimed at providing access to *stricto sensu* graduate programs in education for self-identified Black (Black and Brown), people with disabilities (PwD), quilombolas (Brazilian Afro-Brazilians), Indigenous people, transgender people, transvestites, and low-income individuals. However, its focus is not specifically on the target audience of these policies. This study emphasizes identifying the pathways and challenges to implementing these policies. The research is based on the ideas of Paulo Freire and the theoretical-methodological framework of Historical-Dialectical Materialism (HDM). The thesis is that the methods of action and selection criteria present in selection processes, even when they reserve places for the priority population of Affirmative Action Policies, have become obstacles to the inclusion process. Paradoxically, they have reinforced inequalities by standardizing methodologies and selection processes that should consider the diversity of their audiences, who are inherently heterogeneous, with distinct specificities, expectations, and backgrounds. Furthermore, a cycle operates within and outside graduate programs, in a dialectic of exclusionary inclusion, which we call the Structural Cycle of Exclusionary Inclusion. This cycle begins with a shortage of places, resulting in a reduced number of applications, which, in turn, culminates in low approval rates, restarting the cycle and perpetuating inequalities and exclusions. In this sense, the study proves relevant in addressing a topic still little explored in educational research, in addition to the fact that there are few research groups dedicated to the topic. The results can serve as a basis for improving affirmative action policies, contributing to the implementation of guarantees that advance access to graduate programs in Education. Such access should not be limited to simply increasing the number of places on postgraduate courses, although this is essential, but, above all, it should promote a transformation in the design of these policies, so that they become truly inclusive processes.

Keywords: Affirmative Policies; Inclusion; Public University; Higher Education; Educational Policies.

SALAZAR ROCHA, Jerry Wendell. **Políticas Afirmativas En la Posgraduación en Educación:** desafíos y caminos para la implementación de una Política de Inclusión en la Universidad Federal de Maranhão, 2025. 165f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Pará, Belém, 2025.

RESUMEN

Este estudio aborda las Políticas de Acción Afirmativa en los programas de Educación de Posgrado implementados en la Universidad Federal de Maranhão (UFMA). El objetivo es analizar las políticas de acción afirmativa dirigidas a brindar acceso a programas de posgrado stricto sensu en educación para personas autoidentificadas como negras (negras y pardas), personas con discapacidad (PcD), quilombolas (afrobrasileños brasileños), personas indígenas, personas transgénero, travestis e individuos de bajos ingresos. Sin embargo, su enfoque no está específicamente en el público objetivo de estas políticas. Este estudio enfatiza la identificación de los caminos y desafíos para la implementación de estas políticas. La investigación se basa en las ideas de Paulo Freire y el marco teórico-metodológico del Materialismo Histórico-Dialéctico (HDM). La tesis es que los métodos de acción y los criterios de selección presentes en los procesos de selección, incluso cuando reservan plazas para la población prioritaria de las Políticas de Acción Afirmativa, se han convertido en obstáculos para el proceso de inclusión. Paradójicamente, han reforzado las desigualdades al estandarizar metodologías y procesos de selección que deben considerar la diversidad de sus públicos, inherentemente heterogéneos, con especificidades, expectativas y trayectorias distintas. Además, un ciclo opera dentro y fuera de los programas de posgrado, en una dialéctica de inclusión excluyente, que denominamos Ciclo Estructural de Inclusión Excluyente. Este ciclo comienza con una escasez de plazas, lo que resulta en un número reducido de solicitudes, lo que, a su vez, culmina en bajas tasas de aprobación, reiniciando el ciclo y perpetuando las desigualdades y exclusiones. En este sentido, el estudio resulta relevante al abordar un tema aún poco explorado en la investigación educativa, además de la escasez de grupos de investigación dedicados a él. Los resultados pueden servir de base para mejorar las políticas de acción afirmativa, contribuyendo a la implementación de garantías que fomenten el acceso a los programas de posgrado en Educación. Dicho acceso no debe limitarse simplemente a aumentar el número de plazas en los cursos de posgrado, aunque esto es esencial, sino que, sobre todo, debe promover una transformación en el diseño de estas políticas para que se conviertan en procesos verdaderamente inclusivos.

Palabras-clave: Políticas afirmativas; Inclusión; Universidad Pública; Educación superior; Políticas Educativas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de universidades que aprovaram resoluções por ano	63
Gráfico 2	Beneficiários nas resoluções em percentuais	65
Gráfico 3	Distribuição percentual por área de conhecimento	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema ilustrativo das categorias conceituais do Materialismo Histórico-Dialético	40
Figura 2	Número de universidades que aprovaram resoluções por região	64
Figura 3	Etapas do Estado do Conhecimento	74
Figura 4	Ciclo da Exclusão Estrutural na Pós-Graduação	123
Figura 5	Infográfico temporal sobre a reserva de vagas afirmativas no PPGE/UFMA (2019-2024)	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias nucleares da concepção teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético	39
Quadro 2 - Iniciativas para diminuir as desigualdades no Brasil	50
Quadro 3 - Apresentação do resumo das assistências e apoio	112
Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão	89
Quadro 5 - Processo de busca de artigos	89
Quadro 6 - Organização dos dados dos artigos na Bibliografia Anotada	92
Quadro 7 A - Processo de busca das dissertações e teses	85
Quadro 7 B - Processo de busca das dissertações e teses	86
Quadro 8 - Bibliografia anotada das dissertações e teses	89
Quadro 9 - Quantitativo de discentes ingressantes por políticas afirmativas no PPGEEB/UFMA	114
Quadro 10 - Quantitativo de estudantes ingressantes por políticas afirmativas no PPGE/UFMA	117

ANPG - Associação Nacional de Pós-Graduação
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAED - Centro Avançado de Apoio à Educação
CFE - Conselho Federal de Educação
CCP - Comissão de Coordenação Pedagógica
CONAES - Conselho Nacional de Educação Superior
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDESCOLA - Fundação de Ensino Fundamental
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEMAA - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Agricultura Familiar
GEOCAPES - Grupo de Estudos sobre a Geografia e Capacitação Profissional
GT - Grupo de Trabalho
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MEB - Movimento de Educação de Base
MCP - Movimento de Cultura Popular
OBAAP - Observatório Brasileiro de Avaliação e Acompanhamento de Políticas Públicas
OASISBR - Organização de Avaliação e Inclusão Social Brasileira
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PET - Programa de Educação Tutorial
PPG - Programa de Pós-Graduação
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEB - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SESU - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPA - Universidade Federal do Pará

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFG - Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

	PRÓLOGO: CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO, SE FAZ O CAMINHO	16
	AO CAMINHAR	
1	INTRODUÇÃO	17
1.1	ESTRUTURA DO <i>CORPUS</i> DA TESE	27
1.2	TRILHA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	29
1.3	UNIDADES DE ANÁLISE E CATEGORIAS CONCEITUAIS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	34
2	POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	42
2.1	POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA QUÊ?	44
2.2	MARCO LEGAL DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS	56
2.3	POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	62
2.4	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	76
3	POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UFMA: DESAFIOS E CAMINHOS PARA EFETIVAÇÃO	106
4	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	138
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE	149
	ANEXOS	157

PRÓLOGO: CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO, SE FAZ O CAMINHO AO CAMINHAR

A frase que intitula esta seção pertence ao poema *Cantares*, do escritor espanhol Antonio Machado. O poema afirma que o caminho se faz ao caminhar, e essa reflexão ecoa uma ideia dialética já explorada por Heráclito em sua Teoria do Devir: "ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez", pois nem o homem, nem as águas do rio serão as mesmas. Esse pensamento nos ensina dois princípios fundamentais da dialética: tudo se transforma e tudo se relaciona. Assim, nada é permanente; tudo está em constante mudança.

Dessa forma, este autor pesquisador é consciente de que não é o mesmo que ingressou neste programa, e tampouco sairá dele da mesma maneira. De forma similar, pode-se afirmar que, nesta fluidez das coisas, o “objeto” de pesquisa, sobre o qual a investigação se iniciou, já não é o mesmo. Os resultados apresentados neste estudo são como fitar o olhar pelo retrovisor, isto é, o que se vê, já passou, porém sem risco de desmerecer os dados alcançados, visto que ao olhar para trás podemos entender o presente e planejar o futuro; afinal, a vida é um constante vir-a-ser.

Com isso, o objetivo da presente seção é descrever a história de vida do autor, destacando a relação existente entre sua trajetória acadêmico-profissional e o “objeto” da pesquisa. Considerando que o foco deste estudo é a Educação, em especial a Educação Pública, começo destacando que minha trajetória escolar se deu integralmente em instituições públicas. Durante minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, desde os estágios até as atividades extensionistas, a busca constante foi estar junto das comunidades rurais e periféricas de São Luís, capital do Maranhão, onde resido e me constitui quem sou.

Após concluir o curso de graduação, ingressei no serviço público e, desde então, dedico-me à educação básica em escolas públicas. No entanto, gostaria de retomar o período em que fui aluno do curso de Pedagogia da UFMA, instituição onde tive o primeiro contato com as Políticas Afirmativas, considerando que meu ingresso se deu por meio das cotas, para alunos oriundos de escola pública; e minha permanência, foi garantida pelo Programa de Educação Tutorial (PET Conexões de Saberes), ao qual gostaria de aproveitar esta seção para expressar meus mais sinceros agradecimentos a esse programa, pois foram os mais de dois anos em que como “Petiano” que me proporcionaram as maiores lições de vida acadêmica que já obtive.

Criado pela CAPES em 1979, inicialmente como Programa Especial de Treinamento, o programa atualmente está subordinado à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). Caracteriza-se por atuar nas áreas prioritárias e nas políticas públicas voltadas ao desenvolvimento e à correção de desigualdades sociais e regionais, sendo regido pela Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010.

O “PET-Conexões de Saberes” atua na temática das "Ações Afirmativas de Acesso e Permanência ao Ensino Superior", com foco em alunos oriundos de camadas populares, ampliando oportunidade de desenvolvimento acadêmico.

Atualmente a UFMA possui 13 (treze) grupos PET ativos junto ao MEC, totalizando 156 alunos bolsistas, 13 tutores, além de petianos não bolsistas e voluntários. Dentro do PET, existem diversas ações que fortalecem a formação acadêmica, o sentimento de pertencimento e a cooperação entre os cursos de graduação. Conforme *site* da instituição, os grupos são: PET Biblioteconomia, criado em 1988; PET Biologia, criado em 1988; PET Ciência da Computação, criado em 2007; PET Ciências Sociais, criado em 1988; PET Direito, criado em 1988.

Além dos já citados, possui ainda o PET Física, criado em 2006; PET Ciências Naturais (Campus de Bacabal), criado em 2010; PET Ciências Naturais (Campus de Grajaú), criado em 2010; PET Conexões/Educação do Campo, criado em 2010; PET Conexões de Saberes (Campus de Imperatriz), criado em 2010; PET Conexões de Saberes – Pesquisa e Extensão em Espaços Sociopedagógicos, criado em 2010; PET Conexões de Saberes – Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos, Culturas e Subjetividades, criado em 2010; e PET Conexões de Saberes – Pesquisa e Extensão em Comunidades Populares, criado em 2010.

No PET Conexões de Saberes, participei de eventos acadêmicos locais, regionais e nacionais, com foco na promoção e difusão dos conhecimentos construídos nas atividades extensionistas que desenvolvemos. Nesses eventos, apresentei artigos na modalidade de comunicação oral, painéis e pôster. Alguns desses eventos ocorreram na cidade universitária Dom Delgado, no campus São Luís e outros, em campus do continente, além daqueles que ocorreram em outras universidades, como a UFRN e a UFRJ.

A cada artigo aceito para compor as comunicações orais, a cada painel e pôster apresentado crescia em mim o desejo de continuar na carreira acadêmica. Isso porque a construção de cada trabalho era amplamente debatida no coletivo com os outros integrantes do grupo, desde a escolha da metodologia até a definição dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Essas experiências vivenciadas no grupo PET Conexões de Saberes, não se deram sem intencionalidade. Ocorreram porque o PET se configura em espaço de intercâmbio de saberes entre diferentes áreas do conhecimento, como Ciências Humanas, Exatas, Sociais Aplicadas, Biológicas e da Saúde. Permaneci no PET desenvolvendo atividades extensionistas e de pesquisa em comunidades populares ao redor da UFMA e na Zona Rural de São Luís.

As oportunidades que o PET Conexões proporcionou à minha formação, foram fundamentais para que, após concluir a graduação, nutrisse em mim o desejo de ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação da UFMA. Assim, atuando de forma dupla e decisiva em minha vida: primeiro, no aspecto acadêmico, me formando como pesquisador; e, em segundo lugar, no aspecto financeiro, a bolsa custeou minha permanência na graduação.

Em face do exposto, sinto-me de algum modo, no dever de reparar o fato de não ter conseguido, entre 2016 e 2018, durante o mestrado, pesquisar sobre o PET Conexões, uma vez que ele não se encaixava em nenhuma das linhas de pesquisa, tampouco se encaixava nos interesses de pesquisa dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) à época. Embora nesta pesquisa eu não trate especificamente do PET, nem das Políticas Afirmativas na graduação, entendo que ao investigar as Políticas Afirmativas na pós-graduação, estou, de certa forma, resgatando parte da minha história e cumprindo com o compromisso ético, social e político que tenho com a minha profissão.

Durante o mestrado, dediquei-me a investigar a política de formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), buscando identificar a concepção de formação docente que norteou esse programa, além de analisar as formações e os cadernos de formação de professores, e para tal, enfrentei grandes desafios, pois o cenário político brasileiro, em 2016, estava profundamente abalado pelo golpe contra Dilma Rousseff e pelo governo de Michel Temer, que sucedeu aquele período, promovendo cortes significativos no financiamento das pesquisas em diversos segmentos da Ciência (Souza, 2016).

A plataforma do PNAIC ficou “fora do ar” por algum tempo, e bolsas de mestrado e doutorado foram suspensas. O clima era de incerteza. Estávamos diante do início de um dos mais nefastos períodos da história recente do nosso país.

Embora tenha sido difícil prosseguir com a pesquisa diante desse cenário, em que, de um lado, eu me encontrava como pesquisador com a bolsa suspensa e, de outro, para garantir a existência, tive que me submeter ao regime de trabalho baseado no contrato temporário precarizado, ainda assim, prossegui sem abandonar o mestrado. Sobre isso que tem feito Neoliberalismo no campo do trabalho docente, Marques (2006) destaca que a instabilidade empregatícia, com ciclos de contratação de docentes em modalidades temporárias ou por

contratos precários, gera insegurança. Freire (1996) enfatiza que a instabilidade no emprego compromete a construção de projetos educacionais a longo prazo e a coesão das equipes escolares.

Após concluir o mestrado, fui aprovado em concurso público na mesma rede de ensino em que já atuava como professor em regime de contrato temporário. Assim, somando os anos de contrato e os anos como servidor público, já ultrapassam 10 anos de minha vida dedicados à Educação Básica.

Em paralelo à minha atuação em escolas públicas de minha cidade, também passei a atuar na Educação Superior. Inicialmente, em cursos de graduação na modalidade de educação a distância, tanto na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), quanto na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e, posteriormente, em cursos regulares de graduação presenciais dessas mesmas instituições, na condição de professor substituto.

No Doutorado, é importante mencionar que ingressei em 2022, e essa conquista é o resultado de uma soma de esforços pessoais e coletivos. Sou o primeiro de minha família nuclear a ingressar no Ensino Superior e sou o único, até o momento, de toda a minha família extensa a cursar doutorado. Este “mérito” traz consigo uma grande responsabilidade, principalmente em não permanecer, por muito tempo, sendo o único, e, sim, pavimentar o caminho para que outros possam trilhar.

É relevante destacar que, em 2022, ano do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), o Brasil registrava aproximadamente 184.311 casos de Covid-19 e 493 óbitos decorrentes da doença no início de janeiro daquele ano. Chegamos à triste constatação de que, nos primeiros 35 dias de 2022, os casos de Covid-19 já haviam superado o total registrado ao longo de todo o segundo semestre de 2021. Estávamos na “Terceira Onda” (dezembro de 2021 a janeiro de 2022), segundo os pesquisadores do Observatório Covid-19 da Fiocruz. Os dados são do Ministério da Saúde (2022). Em face disso, todo o meu processo de seleção foi realizado de forma remota, assim como as primeiras disciplinas cursadas.

À medida que o cenário de novas infecções por Covid-19 foi se reduzindo e as medidas de isolamento foram sendo afrouxadas, no final do primeiro semestre de 2022 – precisamente em junho –, eu já estava frequentando as aulas presenciais na UFPA. Lembro-me de ter ido e levado minha irmã mais nova, a quem busco ser inspiração. Foi a primeira viagem dela para fora dos limites do Maranhão. Estávamos em êxtase, felizes um pelo outro. Belém estava linda como sempre, borbulhando cultura, sabores, sons e cheiros. Era a vida social voltando.

Em agosto de 2022 a trabalho e vida material passam a dar sinais de desajustes e instabilidade. A perda de importante parcela de renda, começa a dar sinais de que colocaria minha permanência no doutorado em risco. Considerando que o trabalho é constitutivo deste pesquisador, por ser "arrimo de família", essa situação gerou adoecimento psicológico.

Para Marx, o trabalho ocupa uma dimensão ontológica fundamental na vida humana. Não se trata apenas de uma atividade econômica, mas, sobretudo, de uma prática essencial que, à luz do materialismo histórico-dialético, constitui o ser humano enquanto tal. Logo, é o trabalho que o torna humano. Nas palavras de José Paulo Netto (2011,p.7), Marx “desenvolve sua reflexão situando o trabalho como a objetivação primária através da qual o homem se auto-constitui e concebe a essência humana como estrutura radicalmente histórica.”

Diante das condições materiais adversas, tornou-se inviável a realização das viagens necessárias para o prosseguimento do curso de doutorado em Belém, onde deveriam ocorrer as orientações para a elaboração da pesquisa. Além disso, esse contexto resultou em diversos prejuízos acadêmicos, especialmente o desencadeamento de crises de ansiedade e o desenvolvimento de depressão.

Estudos revelam dados preocupantes sobre o adoecimento psíquico na pós-graduação, (Silva, et al., 2024; Peixoto *et al.*, 2022; Kuenka, 2021) destacam que fatores como a sobrecarga de trabalho, dificuldades econômicas, a ausência de redes de apoio efetivas e as contradições inerentes ao sistema acadêmico capitalista intensificam o sofrimento dos discentes. Estudos têm evidenciado que esse sofrimento não deve ser compreendido apenas sob uma perspectiva biomédica, mas na sua totalidade social, cultural e política, reconhecendo a necessidade de intervenção coletiva e de políticas institucionais que promovam condições humanas de formação e de convivência acadêmica.

Durante esse período, quando este pesquisador buscou por assistência estudantil seja de auxílio-moradia, bolsa permanência ou assistência psicológica, obteve a constatação da fragilidade e do baixo alcance das políticas afirmativas de permanência para pós-graduandos, notando que em ambos os casos, as políticas afirmativas de permanência focalizavam apenas os alunos de graduação e servidores. Ainda que estivéssemos à sombra da pandemia.

No artigo “Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil”: padrões de mudança institucional, Venturini (2021) destaca que, dos 4.175 programas de pós-graduação *stricto sensu* certificados pela CAPES, apenas 730 adotam políticas afirmativas. Esses

programas têm como principais “beneficiários¹” pessoas negras, indígenas, quilombolas, transgêneros e refugiadas. Contudo, além de garantir o ingresso, é imprescindível garantir a permanência com qualidade.

Em um recente artigo publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), citando a pesquisa realizada pelo *Parent in Science* (2020) sobre a produtividade acadêmica, foi revelado que as mulheres pós-graduandas, especialmente as mulheres negras que são mães, foram as mais impactadas pela pandemia.

Apenas 25,7% das mulheres negras conseguiram manter suas atividades acadêmicas durante esse período, percentual que cai ainda mais para 9,9% quando se trata de mães negras. Esses números evidenciam e aprofundam as desigualdades relacionadas a gênero e raça, contribuindo para a sub-representação das mulheres na ciência. Esse cenário também expõe a ausência de políticas efetivas de assistência estudantil, uma vez que o único benefício disponível para os pós-graduandos atualmente é uma bolsa de pesquisa defasada há quase uma década, sem qualquer garantia de assistência estudantil ou trabalhista.

O contexto apresentado evidencia a necessidade de defender a permanência da Lei de Cotas na graduação, bem como promover seu aprimoramento e expansão para os programas de pós-graduação. Atualmente, a implementação de cotas na pós-graduação é regulamentada pela Portaria Normativa nº 13/2016, que orienta as universidades a elaborarem propostas de inclusão para pretos, pardos e indígenas em cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional. Essa portaria tem contribuído para o aumento do número de programas que oferecem vagas regulares ou suplementares reservadas a esses grupos. Contudo, a ausência de uma legislação nacional que normatize a implementação e o monitoramento das cotas tem dificultado sua adoção de forma mais ampla e estruturada na pós-graduação (Venturini, 2018).

Esses dados destacam a importância de promover políticas afirmativas na pós-graduação, por meio da implementação de cotas e da oferta de assistência estudantil que garanta às pessoas mais vulneráveis condições adequadas de ingresso e permanência. Essa iniciativa é essencial para reduzir as desigualdades sociais e raciais, além de combater o racismo presente no ambiente acadêmico.

Em face do exposto até aqui, podemos notar que o objeto e os objetivos desta pesquisa mantêm estreita relação com a vida acadêmica e até mesmo pessoal do pesquisador. Sem dúvida, os resultados e suas análises representam uma importante contribuição para os

¹ Optou-se por evitar o uso dos termos “público-alvo”, “beneficiados” e “beneficiários”, por se compreender que, para além do seu sentido semântico, essas expressões carregam uma carga discursiva que contraria a concepção do acesso às políticas e programas sociais como um direito, e não como concessão ou favor.

estudos sobre a temática, ainda tão incipientes atualmente. Sobretudo, porque esta pesquisa e seu pesquisador se colocam ao lado da defesa da ciência, da pesquisa e dos pesquisadores, na luta pelos direitos humanos e estudantis, com o propósito de construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Ciente dos limites desta pesquisa e do caráter de incompletude do alcance de suas análises, reconhecemos que a construção deste trabalho não se limita ao rigor metodológico ou aos resultados esperados. Ele se inscreve na dinâmica da beleza que emerge do ato de aprender e ensinar como processos dialógicos, impregnados de significado e esperança. Cada etapa percorrida, dos desafios iniciais às descobertas mais reveladoras, reafirma a potência do aprendizado como experiência viva, onde a busca, em si mesma, transcende o objetivo e se torna um espaço de transformação, alegria e resistência. Sigo nesse processo de busca incessante, pois, como foi dito no início deste texto: “o caminho se faz ao caminhar!”

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o Brasil avançou na criação de leis² que fortaleceram as políticas afirmativas na Educação Superior. Essas leis ampliaram as oportunidades de acesso, a permanência e a conclusão de cursos por alunos pertencentes a grupos historicamente marginalizados³, evidenciando a necessidade de uma abordagem estruturada sobre o tema.

Apesar dos avanços na criação de políticas afirmativas na Educação Superior, esse mesmo avanço não é notado quando falamos em pesquisas que investigam o tema, sobretudo quando o enfoque se direciona para as políticas afirmativas na pós-graduação. Deste modo, ainda que o ingresso à Educação Superior tenha crescido e à pós-graduação também, a permanência e a conclusão têm enfrentado barreiras estruturais, financeiras, sociais e culturais, que desafiam sua efetivação⁴.

Embora persistam resistências institucionais à plena implementação das políticas afirmativas, os desafios enfrentados também têm revelado caminhos possíveis para sua construção de forma socialmente referenciada. Trata-se, portanto, de políticas que devem ser concebidas e executadas por meio de esforços coletivos, ainda que enfrentem obstáculos como a alegada escassez de recursos. Isso porque a efetivação das ações afirmativas exige investimentos contínuos em infraestrutura, formação de docentes e apoio à permanência estudantil. Sem tais condições, o alcance e o impacto dessas políticas tendem a ser limitados. Ainda assim, mesmo diante das dificuldades, sua existência se mostra não apenas relevante, mas essencial à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Esta pesquisa analisa as políticas afirmativas voltadas para o acesso de pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas), pessoas com deficiência (PCD), quilombolas, indígenas, transexuais, travestis e pessoas em situação de baixa renda aos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em educação, focalizando nos caminhos percorridos e desafios encontrados em sua efetivação, tendo como *lócus* de estudo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os estudantes que ingressam na pós-graduação por meio de políticas afirmativas, assim como aqueles estudantes que ingressam na graduação, enfrentam discriminação, sob a retórica discursiva de que tal modalidade de ingresso atestaria sua baixa capacidade ou até mesmo incapacidade de obter um bom desempenho acadêmico.

² Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), a Lei de Cotas para o Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012), e as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Além disso, o Decreto nº 11.785/2023 institui o Programa Federal de Ações Afirmativas.

³ Optou-se pela expressão “grupos historicamente marginalizados”, por melhor representar os processos de exclusão vivenciados por esses sujeitos, ainda que, em citações pontuais de Feres (2018) e Venturini (2023), apareçam como “grupos historicamente desfavorecidos”.

⁴ Entende-se por efetivação o processo de tornar algo efetivo. No campo das políticas públicas, refere-se à materialização das ações planejadas (Galindo, 2010). Especificamente nas políticas afirmativas, a efetivação corresponde à concretização da inclusão, abrangendo ingresso, permanência e conclusão nos cursos, conforme Maciel (2015).

A partir disso, podemos perceber a necessidade de associar às políticas afirmativas, outras complementares, que envolvam desde a Educação Básica à Superior, criando o que entendemos ser a base para a efetivação de uma Política de Inclusão.

Embora esses avanços representem importante conquista, é fundamental reconhecer que a continuidade e o aperfeiçoamento dessas políticas são essenciais para alcançar resultados equitativos. Contudo, tem configurado como obstáculo a este processo de inclusão, a prevalência de critérios que uniformizam os processos seletivos na pós-graduação e acentuam a distribuição desigual de vagas e recursos destinados ao público prioritário das Políticas Afirmativas. Nesse sentido, garantir o acesso à pós-graduação não se resume a aumentar o número de estudantes nos cursos de pós-graduação, mas antes de tudo, transformar a concepção sobre o papel dessas políticas que não deve ser homogeneizador, considerando que o público das Políticas Afirmativas são diversos, heterogêneos e possuem especificidades e expectativas distintas.

Neste ponto, cabe que essas noções iniciais sobre o tema da pesquisa só foram possíveis porque esta não se encontra isolada no campo científico, antes pois numa relação dialética, integra o Eixo 5 - Acesso e Permanência na Educação da Rede Universitas/Br, que reúne pesquisadores, estudantes e profissionais técnico-administrativos de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), articulado pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, sendo coordenada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integram também a essa Rede a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal do Goiás (UFG), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

Essa colaboração nacional tem permitido a construção do mapeamento das políticas afirmativas na pós-graduação e de outras iniciativas institucionais que cooperam para esse objetivo, promovendo o intercâmbio de experiências e fortalecendo o debate sobre as políticas afirmativas nas universidades públicas. Ao mesmo tempo, tem contribuído para o desenvolvimento formativo de pesquisadores e estudantes, além de ampliado a produção acadêmica sobre o tema.

Como expressão inicial desse trabalho colaborativo, o “Seminário Marco Zero” ocorrido em agosto de 2024, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em Campo Grande- MS, proporcionou também a este pesquisador, a possibilidade de reafirmar a convicção sobre a relevância do tema desta pesquisa, considerando a constatação inicial sobre a escassez de estudos com o enfoque na Pós-Graduação e a quase inexistência de Grupos de Estudos e Pesquisas que investiguem a temática e estejam cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A partir da relação estabelecida entre as experiências vivenciadas no intercâmbio de

experiências promovido pelo Seminário Marco Zero e o delineamento inicial do objeto de pesquisa, desenvolvido por meio dos Seminários de Pesquisa (componente curricular do PPGED), identificamos a necessidade de redefinir o enfoque da investigação.

Diante desse contexto, após a redefinição no nosso enfoque, chegamos à seguinte pergunta de pesquisa: *De que maneira as políticas afirmativas têm impulsionado a ampliação do acesso à educação, especialmente nos programas de pós-graduação em educação nas universidades públicas?*

A partir desta questão norteadora, delineamos os seguintes objetivos:

- Geral: analisar as políticas afirmativas voltadas para o acesso de pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas), pessoas com deficiência (PCD), quilombolas, indígenas, transexuais, travestis e pessoas de baixa renda aos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em educação, focalizando nos caminhos e desafios para sua efetivação, tendo *locus* de estudo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
- Objetivos Específicos:
 - 1 - Caracterizar o cenário de efetivação das políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras;
 - 2 - Mapear a legislação que normatiza as políticas afirmativas no Brasil;
 - 3 - Identificar na realização da Pesquisa Bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, a agenda emergente sobre o tema das políticas afirmativas na pós-graduação, considerando as pesquisas educacionais;
 - 4 - Levantar dados sobre o ingresso de estudantes que compõem o público prioritário das Políticas Afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMA, em 2024.

Em busca de respostas à questão norteadora e de alcançar os objetivos propostos. Sobretudo, ao reconhecer as diversas peculiaridades do objeto pesquisado, buscamos apoio teórico no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), por entender que este nos oferece a possibilidade de alcançar o fenômeno que nos propomos investigar, de um modo diferente de outros, isto é, além de sua aparência e por meio de um movimento do pensamento na materialidade histórica do homem na sociedade (Netto, 2011).

O estudo sobre o MHD permitiu a este autor perceber o quanto a sociedade, e a forma como se estruturou ao longo da história, em termos materiais e econômicos, foi e tem sido determinante para o surgimento de diferentes formas de desigualdades que, por sua vez, também são estruturais.

Karl Marx e Engels, ao analisarem a sociedade burguesa, objeto de estudo da célebre obra *A Ideologia Alemã* (1845-46), já nos alertavam sobre a importância de não partirmos de noções e ações arbitrárias, imaginárias ou baseadas em dogmas.

Podemos, portanto, depreender que essas noções, quando ingênuas ou meramente aparentes, ainda que seja a partir da aparência que se alcance a essência, se não nos permitirmos

ao exercício da reflexão sobre a materialidade do real, nos manterão presos apenas à aparência. É neste ponto que reside um dos fatores que nos ajuda a compreender a pertinência do uso do MHD como método: o fato de o MHD buscar desvelar a realidade dos fenômenos a partir de “indivíduos reais e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação” (Marx e Engels, 1982, p. 26).

Para Frigotto (2001, p.77) “Na perspectiva materialista-histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.” Desse modo, não podemos desconsiderar o que Marx (2003, p.248) menciona:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.

Nesta compreensão os modos de produção da vida material estão imersos em múltiplas determinações. Compreensões essas que concebem o Estado também alicerçado nas condições materiais de existência, ou seja, a partir de uma visão estruturalista que entende a sociedade organizada por meio das relações jurídicas, a superestrutura, que por sua vez são formuladas a partir de uma base concreta das relações de produção (infraestrutura).

Poderíamos dizer que essa compreensão é reducionista, quando nas palavras de Netto (2011), “delas resultou uma representação simplista da obra marxiana: uma espécie de saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser (o materialismo dialético) e sua especificação na sociedade ao longo do tempo (o materialismo histórico)”. Já para Kosik (2002, p 20): “[...] por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência.”

Com esse propósito, passamos a expor na seção seguinte a organização desta tese, acompanhada de uma breve descrição do conteúdo abordado em cada uma de suas seções.

1.1 ESTRUTURA DO CORPUS DA TESE

Esta seção apresenta a estrutura do *corpus* da tese, que reflete a articulação entre os objetivos propostos e as discussões centrais do trabalho. Iniciamos com o Prólogo que apresenta o autor e em seguida, na Introdução, apresenta-se brevemente o objetivo da pesquisa e a estrutura da tese. Vejamos a seguir, seção por seção seu detalhamento:

O **Prólogo** apresenta de forma descritiva a história de vida deste autor, destacando a relação existente entre sua trajetória acadêmico-profissional e o campo de pesquisa. Trata-se de um relato pessoal a partir de atravessamentos e vicissitudes que foram constituintes do seu Ser e Estar no mundo. Sendo assim, não se trata de uma visão acurada sobre teorias, mas sobre sua própria vida, recheada de afetos, emoções e sentimentos que se entrecruzam numa trilha de saberes até o seu encontro com a temática desta tese.

Na seção 1, a Introdução, apresenta-se o delineamento do tema da pesquisa, situando o contexto de estudo, discorrendo brevemente sobre os objetivos da pesquisa, instrumentos e técnicas para obtenção de dados, além de apresentar brevemente ao leitor(a), o referencial teórico-metodológico e as razões de sua escolha. Ao seu término, apresenta também a estruturação/organização da tese.

Em seguida, na subseção 1.2 **“Trilha teórico-metodológica da pesquisa”** detalhamos a escolha teórico-metodológica e os procedimentos adotados para análise dos achados de pesquisa. Fundamentada no Materialismo Histórico Dialético (MHD) e inspirada nos conceitos freireanos, a pesquisa explora a inclusão na Educação Superior, sobretudo na Pós-Graduação, por meio da práxis transformadora das Políticas Afirmativas. Na subseção 1.3 **“Unidades de análise e categorias conceituais do materialismo histórico-dialético”**, expõe-se sobre as escolhas e procedimentos adotados para a análise dos dados obtidos.

A seção 2, apresenta as **Políticas Afirmativas**, discute sobre seu cenário no Brasil. Na subseção 2.1 **“Políticas Afirmativas para quê?”**, propõe-se uma reflexão crítica sobre o sentido e a finalidade das políticas afirmativas no contexto educacional brasileiro. Na subseção 2.2 **“Marco legal das políticas afirmativas”**, aborda-se o marco legal das políticas afirmativas no Brasil, com foco na evolução normativa que sustentou sua implementação na educação superior. Na subseção 2.3 **“Políticas Afirmativas na pós-graduação em educação”** focaliza-se na caracterização do cenário de efetivação das políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Chegando à subseção 2.4 **“Estado do Conhecimento sobre as políticas afirmativas na pós-graduação em educação no Brasil”**, apresenta-se a organização dos dados obtidos por meio da Pesquisa Bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento.

Já na seção 3, **“Políticas Afirmativas na pós-graduação em educação na UFMA: desafios e caminhos para efetivação”**, examina-se os principais desafios enfrentados na efetivação das políticas afirmativas na pós-graduação em Educação. Nesse momento, o foco se volta para o **Estudo de Caso da UFMA**, em que são apresentadas as políticas afirmativas institucionalmente implementadas.

Em seguida, refletimos sobre os caminhos e desafios que se põem para a efetivação das políticas afirmativas na pós-graduação, considerando as dinâmicas institucionais e a necessidade de integração de políticas em nível nacional.

Por fim, nas **Considerações da tese**, sintetizam-se os principais achados, destacando os desafios que se apresentam frente às Universidades, no que se refere a efetivação das políticas afirmativas, além de refletir sobre os caminhos percorridos.

1.2 TRILHA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção da tese apresenta-se a abordagem teórico-metodológica de análise, seus princípios e categorias teórico-conceituais, procedimentos, instrumentos e técnicas utilizadas. São descritos ainda as estratégias e os critérios de busca e seleção (inclusão e exclusão) de informações, bibliografias e documentos (fontes primárias e secundárias) que forneceram dados para a pesquisa.

Em outras palavras, a pesquisa documental, assim se constitui na medida que analisa documentos considerados fontes primárias, ou seja, e que se supõe ainda não terem sido analisados por outros pesquisadores (Lakatos & Marconi, 2001). É compreendida também como pesquisa bibliográfica, por considerar a coleta de dados em fontes secundárias, sendo essas contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado.

De início, é importante situar que, ao considerar seus objetivos, esta pesquisa é do tipo exploratória. Com base nos procedimentos técnicos utilizados, trata-se uma pesquisa bibliográfica e documental que fundamenta-se na abordagem qualitativa, a qual concebe, segundo Gil (2022), a multiplicidade de significados presentes nos fenômenos sociais, considerando a dinâmica do objeto e do problema a ser pesquisado, descrito, analisado e interpretado.

O trabalho teve início com análise de literatura especializada (livros físicos e digitais), pesquisas científicas publicadas em artigos, além de teses e dissertações que tratam sobre as políticas inclusivas e as ações afirmativas na educação superior e na pós-graduação. A seleção dos materiais foi feita com base em sua relevância para o tema, priorizando obras que tratam da implementação dessas políticas em instituições brasileiras, com foco especial na área de educação.

A análise dos dados coletados, enquanto achados da pesquisa, foi realizada a partir da articulação entre o estudo teórico, a leitura crítica de referenciais e o cruzamento destes com a análise documental, permitindo-nos a identificação de desafios e caminhos trilhados na implementação e efetivação das políticas afirmativas na UFMA.

Nesta busca em compreender o objeto e seus significados, no âmbito da pesquisa de abordagem qualitativa, é importante considerar a dialética como balizadora da ação do pesquisador e de sua postura diante do que pesquisa. Essa baliza consiste essencialmente na incorporação, por parte desse pesquisador, do caráter sócio-histórico e dialético em suas análises sobre a realidade social, concebendo o ser humano como sujeito determinante e transformador de sua realidade, ainda que também determinado por essa relação dialética e contraditória que advém de diferentes contextos.

Diante da complexidade dos diversos fenômenos das Ciências Humanas e Sociais, entre eles, os educacionais, a pesquisa qualitativa em educação pode contribuir significativamente

para o avanço de um saber dinâmico, promovendo uma reconfiguração da compreensão sobre esses fenômenos. Logo, pois favorece

[...] a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização. (Zanette, 2017, p. 159).

Na pesquisa qualitativa em Educação, o pesquisador mantém uma relação constante com o objeto de estudo, visando responder a questões do campo e aprofundar a compreensão da realidade investigada. Assim, pesquisar qualitativamente, portanto, implica abrir mão da racionalidade positivista como referencial orientador. Essa perspectiva requer do pesquisador um olhar analítico, atento e sensível na interpretação dos dados, com o propósito de compreender seus significados.

Na pesquisa bibliográfica, também nos respaldamos em Gil (2022, p. 44), que compreende essa etapa como um momento relevante no percurso metodológico das pesquisas sociais e destaca que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica ocorre por meio do estudo sistemático de material previamente publicado, sendo essencial para a fundamentação teórica e a construção crítica do objeto investigado. Conforme podemos verificar no trecho a seguir:

[...] Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Sendo assim, nos lembra Gil (2022, p.45) que “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Na pesquisa documental, analisamos leis, editais, resoluções, portarias normativas entre outros documentos. Nossas análises permanecem com o auxílio de Gil (2022, p.45), que esclarece que esse tipo de pesquisa “vale-se de materiais que não receberam ainda nenhum tipo de tratamento analítico”, sendo estas consideradas fontes primárias.

Além da revisão bibliográfica, foram analisados documentos institucionais e normativos da UFMA, como o plano de desenvolvimento institucional, relatórios de gestão, regulamentos sobre políticas afirmativas e dados sobre a inclusão de estudantes. A consulta a essas fontes institucionais possibilitou a compreensão do contexto local em que essas políticas são implementadas na pós-graduação, oferecendo informações qualitativas sobre o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes que compõem os grupos prioritários.

Lançamos mão, também, sobre a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, com base no aporte teórico fornecido por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), conforme as autoras esse tipo de pesquisa envolvem “a identificação, registro, categorização que levem à

reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo".

Considerando, em síntese, que o objetivo central deste estudo é analisar as políticas afirmativas nos programas de pós-graduação em Educação, direcionadas ao seu público prioritário das políticas afirmativas, ou seja, pessoas pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Passemos agora para o desafio de como alcançar esse objetivo.

Em termos metodológicos, se a metodologia responde ao “como” de uma pesquisa, voltemos à questão norteadora que, de outro modo, nos indaga: *De que maneira (ou como) as políticas afirmativas têm impulsionado a ampliação do acesso à educação, especialmente nos programas de pós-graduação em educação nas universidades públicas?*

Para dar suporte à questão norteadora, elaboramos as seguintes questões complementares:

- 1- Como as universidades públicas brasileiras têm abordado as políticas afirmativas nos programas de pós-graduação, à luz das orientações/recomendações oficiais, como a Portaria Normativa nº 13/2016 do MEC?
- 2- Quais orientações/recomendações do MEC têm sido efetivamente aplicadas nos programas de pós-graduação para implementar as políticas afirmativas?

Para analisar as contribuições das políticas afirmativas, torna-se necessário acompanhar seu processo de efetivação. Isso envolve, além do exame do que está expresso nos documentos dos programas e nas diretrizes institucionais, uma análise adequada de sua concretização na prática. Em outras palavras, o que se busca compreender é a efetivação dessas políticas, entendida como a materialização do que foi planejado e registrado nos documentos institucionais, ou seja, de que maneira (ou como) têm ocorrido o ingresso, a permanência e a titulação dos estudantes pertencentes aos diferentes grupos prioritários contemplados pelas ações afirmativas.

Nessa direção, a pesquisa fundamentou-se tanto na análise de documentos oficiais, como leis, normativas, portarias e editais, quanto na investigação das condições de formulação desses documentos e na forma como, na prática, esses processos têm se mostrado efetivamente inclusivos.

Nessa perspectiva, torna-se indispensável realizar a crítica necessária sem perder de vista a possibilidade de contribuir para a transformação, uma vez que isso permite compreender que todo fenômeno social deve ser analisado em sua interação com a sociedade que o origina, identificando as contradições e os conflitos subjacentes ao processo social, concebido, portanto, como uma totalidade mediada por contradições.

Diante da necessidade de ir além da mera verificação do cumprimento de metas, a pesquisa propõe ampliar a análise dos indicadores, incorporando uma abordagem qualitativa que permita compreender os fatores que influenciam a trajetória dos estudantes, desde o ingresso até a conclusão dos cursos. Para isso, adota-se uma metodologia que combina diferentes técnicas qualitativas, conforme descrito a seguir.

Levantamento e análise de produções acadêmicas sobre políticas afirmativas na pós-graduação em educação, utilizando bases de dados como Scielo, BDTD, Oasisbr e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES:

- *Consulta a artigos publicados em periódicos indexados*
- *Revisão de livros e capítulos que abordam o tema*
- *Investigação de dissertações e teses que discutem políticas afirmativas no ensino superior.*

Pesquisa documental sobre os planos de políticas afirmativas nos programas de pós graduação em educação e a legislação vigente.

- *Exame de legislações nacionais e estaduais relacionadas ao tema.*
- *Consulta a dados estatísticos do Censo do IBGE.*
- *Análise de dados do Censo da Educação Superior.*
- *Estudo dos dados estatísticos da plataforma Geocapes sobre a educação superior.*
- *Levantamento e avaliação de editais de ingresso nos programas de pós-graduação em educação que adotam políticas afirmativas.*
- *Levantamento das políticas afirmativas adotadas na pós-graduação em educação na UFMA.*
- *Levantamento de dados sobre políticas afirmativas na pós-graduação da UFMA em 2024.*

A adoção desse referencial metodológico se justifica pela necessidade de compreender as relações de poder que atravessam as práticas educacionais, bem como as dinâmicas institucionais que influenciam a implementação das políticas afirmativas. Tal referencial também contribui para a análise crítica das dinâmicas sociais, educacionais e institucionais que condicionam a efetividade dessas políticas.

Esse enfoque permite investigar, por meio das contradições presentes na totalidade, se as políticas têm realmente promovido inclusão por meio do acesso, ou se, ao contrário, têm contribuído para reproduzir estruturas excludentes dentro da pós-graduação.

Nesta pesquisa cujo campo empírico é a UFMA, em que se analisa o processo de efetivação das políticas afirmativas nos programas de pós-graduação, é indispensável a considerar também a realização de levantamento e análise das produções acadêmicas, ou seja, o levantamento bibliográfico, a fim de encontrar resultados que nos ajude dar respostas para os questionamentos a seguir:

- Há quanto tempo os curso(s) de pós-graduação em educação da UFMA adota(m) a reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, transexuais, transgêneros e travestis? Qual/quais normativa(s) atualmente regulamentam esse processo?
- Desde a implementação da política de reserva de vagas, quantas oportunidades (vagas) foram disponibilizadas nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação em educação da UFMA?

Para apresentar ao leitor(a) deste estudo, os dados obtidos na pesquisa buscamos organizá-los com o uso de gráficos, tabelas e outras ferramentas visuais de apresentação de dados que auxiliem nas análises. Para contribuir com a interpretação crítica dos resultados, apoiamo-nos metodologicamente nas categorias conceituais e nas unidades de análise do materialismo histórico-dialético. Esta abordagem possibilitou a contextualização dos dados empíricos situados no quadro histórico, social e político em que as políticas afirmativas estão inseridas, evidenciando as contradições estruturais e os fatores que impactam sua efetivação. A sociedade contemporânea está estruturada sobre bases marcadamente desiguais, embora seja importante reconhecer que as sociedades que a antecederam também se organizaram sob formas diversas de desigualdade. Do feudalismo ao neoliberalismo, este último entendido como uma mutação do sistema capitalista, o que se observa historicamente é a permanência da lógica de exploração.

Atualmente, a exploração não se limita mais à relação direta entre o detentor dos meios de produção e aquele a quem resta, exclusivamente, a força de trabalho como mercadoria. O neoliberalismo, enquanto “mutação do capitalismo”, usando a expressão de Byung-Chul Han (2020), não se apoia mais de forma explícita na estrutura de classes antagônicas representada pela oposição entre burguesia e proletariado. Ainda assim, a lógica exploratória persiste, embora sob formas mais difusas e sutis. Essa dinâmica, profundamente enraizada nas práticas e discursos sociais, encontra-se tão naturalizada que, para muitos, questioná-la parece uma atitude descabida e infundada.

Questionar as ações afirmativas, na maneira como têm sido efetivadas, é uma atitude revolucionária. Logo, se estas são expressão dos fenômenos sociais, é no seu interior delas, em sua dinâmica interna que ocorrem as contradições, sobre as quais podemos agir e mediar transformações que corrijam distorções históricas. Esta compreensão eleva a discussão para o nível da interpretação do real e do concreto, a partir da contradição dialética e do exame histórico dos fatos sociais. Diante disso, com base no percurso teórico-metodológico apresentado aqui, tratamos na próxima seção sobre as unidades de análise e as categorias conceituais do MHD.

1.3 UNIDADES DE ANÁLISE E CATEGORIAS CONCEITUAIS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Nesta subseção expõe-se as escolhas e procedimentos adotados para a análise dos dados, fundamentados no Materialismo Histórico Dialético (MHD) e inspirados em Paulo Freire (1921-1997), quanto ao emprego dos conceitos de emancipação e de práxis.

A escolha por essa fundamentação teórica se mostra acertada, na medida que possibilita a compreensão dos fenômenos sociais, a partir da interação dinâmica entre estruturas e mediações históricas. Sobretudo, por identificar uma perspectiva humanista de educação no debate marxista, como reconhecido por Ferreira Jr e Bittar (2008). Além de entendê-lo (o MHD) adequado às análises que nos propomos nesta pesquisa, sobretudo, por se debruçar no estudo daquilo que se materializa na concretude do real, para transformá-lo.

Conceitualmente, o MHD pode ser compreendido a partir de três mediações constitutivas fundamentais: o termo *materialismo* refere-se à indissociabilidade entre a matéria e a constituição da existência humana; o termo *histórico*, que expressa a compreensão da realidade social e humana, apreendida somente a partir de seus condicionantes históricos concretos; e, por fim, o termo *dialético* parte do pressuposto de que a história se constitui por meio de contradições, cujos movimentos e superações são inerentes ao próprio processo histórico (Benitez, 2016).

Assim, entendemos que investigar as causas e os efeitos das desigualdades educacionais, implica antes de mais nada, reconhecer a educação como um campo de disputa ideológica e de transformação social. Somente o olhar crítico, pode considerar as contradições históricas, sociais e econômicas, como essencial para que as políticas públicas possam ser efetivadas e contribuir para o avanço na educação, desde a básica à superior, nesta última para além da graduação, mas na pós-graduação também, reconhecendo os estudantes de grupos historicamente marginalizados.

Logo, conforme a perspectiva de Marx (2003, p.5):

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

A reflexão sobre a aplicação do materialismo histórico-dialético ao contexto da educação e das políticas afirmativas, é um importante ponto de partida para conceber as desigualdades raciais e sociais no Brasil, como uma totalidade engendradora por estruturas de

contradição. Marx (2003), ao analisar o trabalho como a base da produção e reprodução da vida material, oferece uma estrutura que vai além da superfície das questões sociais, permitindo investigar as raízes, especialmente no que diz respeito aos conflitos de classe e à distribuição desigual dos recursos, que por sua vez produzem mais e mais desigualdades.

A baixa representatividade de cientistas e acadêmicos pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas, quilombolas, transexuais e travestis, reflete não só a exclusão de certos grupos, mas também a manutenção da estrutura educacional e científica que privilegia um segmento específico da população. Para muitos desses indivíduos, a ciência e a educação superior ainda são vistas distantes ou inacessíveis, o que reforça a necessidade de políticas públicas que garantam o ingresso, a permanência e a titulação desses grupos na pós-graduação.

O MHD concebe a realidade como sendo histórica e material, portanto é nela e dela que originam-se as desigualdades, inclusive as desigualdades educacionais, seja no ingresso ou na produção do conhecimento. Daí advém, a importância de uma educação inclusiva que abra as portas das universidades para grupos historicamente marginalizados, promova um ambiente no qual esses estudantes possam prosperar e ter êxito, sendo reconhecidos e valorizados em sua trajetória acadêmica.

Ao adotar a categoria da **contradição**, a pesquisa evidencia as tensões entre as políticas afirmativas e as estruturas sociais existentes, como a autonomia das universidades e a regulamentação do Estado. Esse conceito permite perceber que as políticas afirmativas, embora fundamentais, enfrentam desafios na sua implementação e efetivação, como as resistências institucionais, a falta de recursos ou a insuficiência de ações concretas para garantir a equidade e processos educacionais inclusivos.

A **categoria da totalidade** também é central, pois possibilita analisar o impacto das políticas afirmativas no contexto mais amplo da sociedade, compreendendo como fatores políticos, econômicos e culturais interagem para definir o ingresso à educação e a produção do conhecimento (Venturini, 2020). A compreensão da **totalidade** orienta a pesquisa a analisar as práticas institucionais dentro do sistema educacional e a inter-relação com as dinâmicas sociais, identificando elementos que contribuem para a exclusão ou para a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

A **categoria da historicidade** permite compreender o percurso histórico das políticas afirmativas no Brasil e sua relação com os processos também históricos, que moldaram estruturas, que promovem exclusão no sistema educacional. Desde o período colonial, em que a educação foi estruturada de forma excludente, até os dias atuais, as políticas educacionais refletem disputas por poder e controle social. Muitas vezes produzindo contradições, reforçando e legitimando desigualdades (raciais, sociais, econômicas entre outras), atendendo aos interesses das elites e perpetuando desigualdades. Assim, a **historicidade** como categoria que permite a análise da sociedade e suas contradições históricas, nos ajuda também

contextualizar as políticas afirmativas dentro da trajetória de luta por direitos, visibilizando as conquistas e as limitações de cada momento histórico. Além de possibilitar uma reflexão crítica sobre o papel das políticas afirmativas na **transformação** social e educacional do país.

No sentido da transformação, Paulo Freire (2019) concebe a educação, na perspectiva libertadora, como sendo sinônimo de mudança e contrária a toda forma de opressão. Assim, mudar requer ação intencional, pessoal e social, considerando que essa transformação é ao mesmo tempo social e de si mesmo, momento que o ato de aprender é também mudar a sociedade.

Então, se aprender é mudar a sociedade, a práxis na definição é antes de tudo “teoria do fazer”, [da mudança e da transformação]. [Nesta direção], “não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente” (Freire, 2018, p. 72).

Em síntese, as obras de Paulo Freire (1996, 2016, 2018, 2019) fundamentam esta análise, fornecendo conceitos-chave como educação popular, libertação, empoderamento dos oprimidos e práxis, além da relação entre ação e reflexão. Esses princípios sustentam a compreensão da educação inclusiva e das ações afirmativas no contexto educacional, social e político. Com base nesses referenciais e no recorte empírico definido, a estrutura teórico-metodológica do estudo foi organizada em três eixos principais:

- A abordagem materialista histórico-dialética (Masson, 2012; Paulo Netto, 2011);
- A metodologia de análise conceitual de documentos sobre políticas educacionais (Shiroma, Campos & Evangelista, 2004).

O materialismo histórico-dialético constitui o alicerce teórico desta pesquisa por ser uma abordagem que “[...] estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, sua evolução histórica e a prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade”, além de buscar “[...] explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (Triviños, 1987, p. 51). Essa perspectiva permite uma leitura crítica e histórica da realidade concreta, compreendendo-a como um fenômeno dinâmico e interconectado.

Esse enfoque considera que a realidade é socialmente determinada e está em constante transformação. Fundamenta-se na materialidade das relações sociais, articulando teoria e prática para apreender a totalidade dos fenômenos educacionais e suas contradições. Para tanto, rompe com “[...] o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante [...] como] condição necessária para instaurar-se um método histórico-dialético de investigação” (Frigotto, 2006, p. 77).

A base econômica do sistema capitalista, sustenta-se na propriedade privada e nos meios de produção, ao passo que estes influenciam diretamente a superestrutura jurídica e política, moldando as formas de consciência social. Segundo Marx (2008, p. 47), “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a

consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”.

Mais do que um método de investigação, o materialismo histórico-dialético representa uma perspectiva crítica e transformadora da realidade social. Para Frigotto (2002, p. 79), ele configura “[...] um movimento de superação e de transformação”, sustentado por “[...] um triplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’ e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. Assim, essa abordagem permite analisar as políticas afirmativas como estratégia de enfrentamento às desigualdades estruturais e de promoção da justiça social.

O mundo social é estruturado, diversificado e em constante transformação, sendo, por isso, intrinsecamente histórico. Ele pode ser visto como um "conjunto de conjuntos", onde a totalidade é composta por diversas totalidades concretas, cada uma delas formada por outras totalidades, uma vez que “[...] todo ‘elemento’ e toda parte é também [...] um todo” (Lukács, 1979, p. 40).

No sistema capitalista, as relações de produção são estruturadas pela propriedade privada dos meios de produção, que constitui a base econômica da sociedade. Essa infraestrutura dá suporte à superestrutura jurídica e política, que, por sua vez, molda as formas de consciência social. Isso ocorre porque “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx, 2008, p. 47).

Na visão materialista, a matéria e a realidade são determinantes para a formação da consciência, e o objetivo do estudo é refletir o real. Nesse processo, o pensamento busca, de forma estruturada, reproduzir conceitos que representam a realidade como um todo incompleto, composto por suas partes (Gorender, 2007). Essa abordagem dialética engloba tanto a realidade quanto a história, destacando as contradições, conflitos, construções, desenvolvimentos e transformações do fenômeno em análise.

Os estudos baseados no materialismo histórico-dialético vêem o ser humano como um ser social e histórico, formado por totalidades econômicas, políticas e culturais, com a capacidade de (re)criar sua realidade social e atuar como agente de transformação dessas totalidades (Gamboa, 2006). De acordo com o autor, a educação é compreendida como uma prática social que emerge dessas totalidades e integra a superestrutura definida por Karl Marx.

A educação, enquanto fenômeno social, exerce um papel fundamental na manutenção da ideologia predominante ao se entrelaçar com aspectos socioculturais, espelhando as relações de poder e as configurações econômicas da sociedade. Longe de ser um ambiente imparcial, o sistema educacional muitas vezes consolida os valores, normas e visões de mundo da elite, contribuindo para a perpetuação das disparidades socioeconômicas.

Conforme argumenta Gamboa (2006), a abordagem marxista deve buscar identificar as contradições que impulsionam mudanças, possibilitando a emergência de novas dinâmicas sociais. No pensamento marxista, a ideologia dominante compreende um conjunto de concepções, princípios e representações disseminadas pela classe hegemônica e assimiladas pela sociedade como se fossem universais ou naturais. Sua principal função é preservar e reproduzir a estrutura social vigente, mascarando desigualdades e assegurando a continuidade da hierarquia de classes.

A partir do materialismo histórico-dialético como instrumento de análise da realidade objetiva, autores como Shiroma e Evangelista (2015) e Saviani (2008) enfatizam a importância do estudo das políticas educacionais, destacando-as como elementos essenciais para a construção de um projeto histórico contra-hegemônico. No âmbito marxista, a contra-hegemonia corresponde a um conjunto de ideias, práticas e estratégias que buscam contestar e transformar a ideologia dominante, ou seja, aquela imposta pela classe hegemônica. Compreender essa dinâmica torna-se fundamental para viabilizar uma educação crítica, dialógica e reflexiva (Freire, 2016), que possibilite a emancipação dos sujeitos frente à lógica dominante do capital.

No contexto deste referencial epistêmico-metodológico, o materialismo histórico-dialético é considerado o método adequado para investigar não apenas as manifestações superficiais dos fenômenos, mas também para alcançar a essência do objeto de estudo. Conforme Marx (2013), esse método transcende um conjunto rígido de regras e procedimentos formais aplicáveis indistintamente; ele não deve ser moldado pela subjetividade do pesquisador, evitando que o campo de estudo seja artificialmente ajustado ao método escolhido.

Com base nessa perspectiva, importantes categorias da abordagem teórico-metodológica marxiana (totalidade, mediação, contradição, práxis e a transformação) foram empregadas como alicerces para a análise dos dados desta pesquisa.

Segundo Paulo Netto (2011), essas categorias são fundamentais para compreender a teoria social marxista e a abordagem materialista histórica e dialética. A totalidade, a contradição e a mediação, interconectadas, constituem a base epistemológica que sustenta a obra de Marx (Ibid.). Além dessas, Masson (2012) ressalta uma quarta categoria essencial: a práxis, que por sua vez desempenha papel central na fundamentação do materialismo histórico-dialético. O quadro 1 sintetiza as definições dessas categorias:

Quadro 1: Categorias nucleares da concepção teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético

CATEGORIA	DEFINIÇÃO, SEGUNDO MASSON (2012)
Totalidade	Considera a realidade como “totalidade concreta”, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particulares e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades” (p. 4).
Mediação	Categoria responsável “por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade”. Segundo a autora, “a totalidade existe na e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente” (p. 4).
Contradição	é a categoria que promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro (p. 5).
Práxis	“a práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano” (p. 4-5).

Fonte: Masson (2012, p. 4-5)

A partir das elucidações realizadas por Masson (2012, p. 4-5) no quadro 1, acerca das categorias basilares do MHD e das ponderações de Paulo Netto (2011), quando nos diz que na teoria marxiana, não se encontra nenhuma prescrição metodológica rígida, para a apreensão do “objeto”⁵, reconhecemos também ser tarefa laboriosa enxergar a sociedade sem a mediação desses conceitos. Portanto, sendo as políticas afirmativas, nosso objeto de estudo e categoria da práxis, trazida de Paulo Freire por Masson (2012), voltamos à Marx para propor a essa soma, a categoria da Transformação.

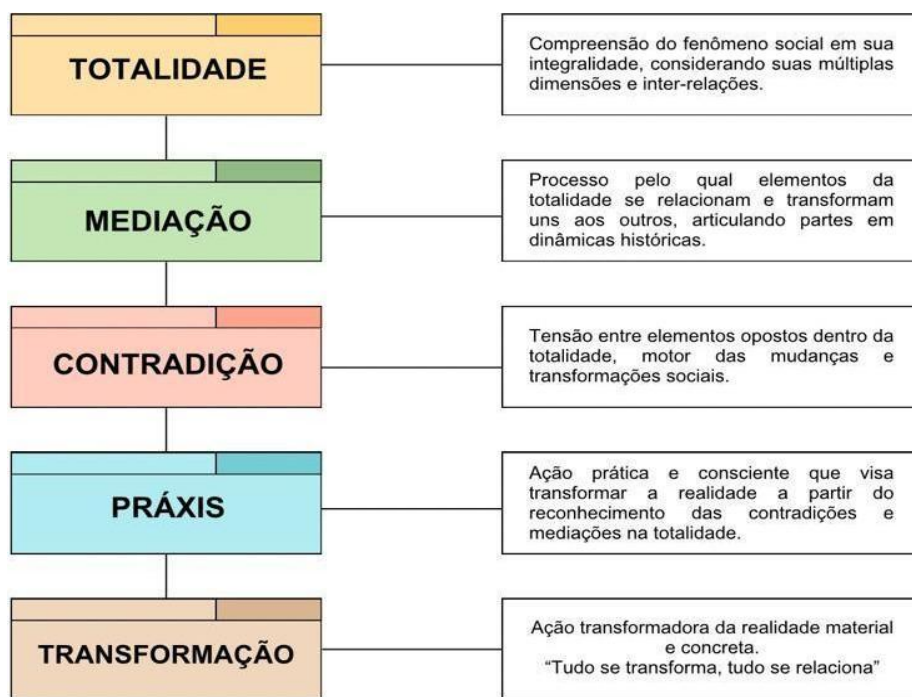
Em face do exposto até aqui, analisar as contribuições das políticas afirmativas na pós-graduação no sentido de fortalecer a Educação como totalidade resultante de totalidades, é fundamental para entender seus impactos e orientar melhorias nas estratégias de inclusão (Feres *et. al*, 2025).

A efetivação das políticas afirmativas na pós-graduação exige não apenas sua manutenção formal, mas sua reconstrução à luz das demandas concretas dos sujeitos historicamente marginalizados. Isso requer romper com a lógica de inclusão superficial e propor mudanças estruturais nos modos de organização, avaliação e funcionamento dos programas de pós-graduação, com vistas à construção de uma universidade efetivamente plural e socialmente referenciada.

⁵ A ideia de Objeto, à qual nos alinhamos, não entende o sujeito como aquele observado e analisado de forma fixa. Pelo contrário, entendemos esse objeto como dinâmico, móvel e mutável, pois, para o Materialismo Histórico-Dialético, nada é, tudo está, tudo se transforma. Sendo assim, propomos ao leitor(a) que considere ao ler o emprego do termo “objeto”, conceber a ideia de “objeto-campo”, ainda que esta proposição não atribua ao termo em questão, nenhum estatuto de conceito propriamente dito, fazemos aqui esta recomendação.

Este é o horizonte utópico desejado e que deve ser buscado cotidianamente. Nesse sentido, como possibilidade propositiva somada a Masson (2012), apresentamos na figura 1:

Figura 1: Esquema ilustrativo das categorias conceituais do Materialismo Histórico-Dialético



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em Masson (2012).

Olhando para a **mediação**, esta opera como categoria explicativa das formas pelas quais as políticas afirmativas se materializam institucionalmente e se relacionam com os sujeitos que delas são público prioritário. Os editais, os critérios seletivos, os dispositivos de permanência e os discursos institucionais funcionam como mediações que revelam tanto os limites quanto às possibilidades dessas políticas dentro da estrutura das Universidades.

Nesse percurso, emerge a **contradição** como elemento constitutivo da realidade investigada. A presença das ações afirmativas na pós-graduação, embora represente um avanço, convive com práticas excludentes que persistem nos processos seletivos e nas condições objetivas de permanência dos estudantes. Tais contradições expressam os conflitos entre a lógica meritocrática ainda dominante no ensino superior e os princípios de justiça social que orientam as ações afirmativas.

Diante desse cenário, a contribuição de Masson (2012), quanto ao emprego do conceito da **práxis**, tendo em vista a obra freireana: "Pedagogia do oprimido", podemos ressaltar que mais do que descrever as contradições, o emprego da **práxis** nesse estudo propõe-se a contribuir com a ação crítica e transformadora da realidade, articulando teoria e prática social no enfrentamento das desigualdades educacionais. A práxis, portanto, é entendida pelo seu autor, como a "teoria do fazer", fazer esse que não se aparta da reflexão, não existe na dicotomia, visto

que a ação e a reflexão se dão simultaneamente em direção da transformação da realidade na prática, no fazer.

Assim, a **transformação** é o ponto de intersecção entre as categorias metodológicas do materialismo histórico-dialético e a proposta freireana de uma educação emancipadora, pautada em processos inclusivos e não de exclusão e que nos permite compreender as ações afirmativas como instrumentos de efetivação e transformação social. Essas políticas encontram lar teórico também em Paulo Freire, tendo em vista que suas proposições nos dão elementos de enfrentamento às contradições estruturais excludentes da sociedade por meio de intervenções institucionais que viabilizam mudanças concretas.

Paulo Freire concebeu a educação como um meio de libertação das amarras sociais, econômicas e culturais, destacando a importância do fortalecimento de grupos historicamente marginalizados. Sob essa ótica, a educação não se limita à transmissão de conhecimento, mas assume um papel ativo na construção de uma sociedade mais equitativa. Assim, as políticas afirmativas na pós-graduação, foco desta pesquisa, especialmente no que tange ao ingresso, permanência e conclusão dos estudantes, emergem como estratégias fundamentais de democratização da educação, contribuindo para a efetivação de uma justiça social mais ampla. Lima (2023), ao discorrer sobre a democratização do acesso à educação superior, afirma que,

Democratizar o acesso significa não depender de condições socioeconômicas e elaborar medidas que promovam a igualdade de oportunidades de acordo com as necessidades das/os estudantes. Entretanto, compete ressaltar que não compreendemos democratizar o acesso à educação superior como um sinônimo de democratização da educação superior. Embora ambos almejem a gratuidade, acessibilidade e qualidade da universidade pública para todas/os, são lutas complementares, mas que requerem medidas distintas e complexas. Atuar politicamente no sentido da democratização da educação superior compreende um amplo processo que não se restringe ao ingresso à universidade, como também está vinculada às transformações estruturais da sociedade (Lima, 2023, p. 81).

Ainda sobre a práxis, conceito fundamental na obra de Freire, as políticas afirmativas no campo educacional podem ser entendidas como uma **práxis** transformadora, se efetivamente na materialidade cumprirem tal papel, isto é, devem não apenas facilitar o acesso das populações marginalizadas às instituições de ensino, mas também tensionar os elementos presentes dentro das estruturas da **totalidade**, num movimento de **contradição**, com vistas a alterar as estruturas sociais e educacionais que perpetuam a opressão, isso é a **transformação**.

Na pedagogia freireana, a educação é vista como um caminho para a libertação dos oprimidos. A partir dessa ótica, as políticas afirmativas podem ser interpretadas como formas de libertação social, possibilitando que grupos historicamente excluídos tenham acesso ao conhecimento e se tornem agentes de **transformação** em suas comunidades.

Embora Paulo Freire não esteja vinculado ao materialismo histórico-dialético, sua concepção de educação apresenta importantes convergências com essa abordagem. Freire reconhece que a transformação social depende da superação das desigualdades estruturais,

atribuindo à educação um papel central nesse processo. Sua perspectiva dialética, ainda que focada na prática educativa, dialoga com a compreensão marxista de que as políticas afirmativas emergem das **contradições** sociais e das **lutas de classe**. Nesse sentido, tais políticas podem ser interpretadas como medidas estratégicas para mitigar essas contradições, promovendo equidade no acesso à Educação, compreendida aqui em seus níveis mais elevados (como a pós-graduação).

Nesta pesquisa, Paulo Freire é adotado como referencial teórico para examinar como as políticas educacionais de ações afirmativas favorecem o empoderamento de grupos historicamente marginalizados e contribuem para a transformação social. Sua pedagogia dialógica e libertadora se alinha ao propósito dessas políticas, especialmente no campo da educação. Ao valorizar a participação ativa e a reflexão crítica, o método freireano oferece uma estrutura sólida para avaliar os impactos das políticas afirmativas na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Dentro dessa perspectiva, os procedimentos metodológicos foram elaborados para captar as dimensões qualitativas das contribuições das políticas afirmativas, por meio de uma análise documental que considere suas contribuições para a efetivação de uma política de inclusão, especificamente na pós-graduação. Essa abordagem orientou a estruturação do texto, que foi organizado para integrar o contexto histórico e social das ações afirmativas, as análises empíricas e as reflexões críticas, compondo um estudo que não só investiga o tema, mas também dialoga com os desafios e as possibilidades de sua efetivação. Na seção seguinte, apresentamos o processo de implementação das políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Esta seção apresenta inicialmente o cenário de implementação das políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Entendemos, por implementação, o momento que antecede a fase de efetivação das políticas públicas sociais, sendo caracterizada pelo planejamento de suas ações, ao passo que a efetivação trata-se da materialização das ações na prática.

Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986), a implementação, no âmbito das políticas públicas, é o processo que transforma intenções e planos em ações concretas e resultados tangíveis. Trata-se de uma etapa crucial que compreende a execução de programas ou projetos, demandando monitoramento e avaliação contínuos, a fim de assegurar o cumprimento dos objetivos estratégicos previamente estabelecidos.

De modo semelhante, porém não igual, o conceito de efetivação corresponde ao processo de tornar algo concreto, efetivo; é a materialização das ações planejadas (Galindo, 2010). Neste ponto, o MHD se debruça no estudo daquilo que se materializa na concretude do real, para transformá-lo. Assim, considerando que “os filósofos se limitaram a interpretar o

mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo. (Marx e Engels. 1982, p. 14). Sendo assim, as políticas públicas são elaboradas para atender os múltiplos interesses individuais e coletivos, privados e públicos, sua formulação não pode ser considerada neutra ou imparcial.

Segundo Feres *et al.* (2025), as ações afirmativas correspondem a um conjunto de políticas públicas e privadas cujo objetivo central é promover a redistribuição de recursos e a concessão de direitos específicos a grupos sociais historicamente desfavorecidos, com vistas à correção de desigualdades estruturais. Tais políticas abrangem categorias como etnia, raça, gênero, classe social, ocupação, religião e castas, e manifestam-se por meio de mecanismos como a reserva de vagas em instituições educacionais, no mercado de trabalho e no acesso a serviços sociais.

Conforme destacam os autores, "a ação afirmativa está se tornando uma política de Estado disseminada", indicando seu crescente reconhecimento e institucionalização. Ademais, essas ações se fundamentam no mesmo princípio que sustenta as políticas de bem-estar social, isto é, a promoção da equidade como condição indispensável para a justiça social.

Desde seus primórdios, a educação no Brasil foi concebida de forma seletiva e excludente, alinhando-se aos interesses das elites dominantes. Inicialmente influenciado pelos valores cristãos disseminados pelos jesuítas e pelo modelo agroexportador da colônia, o ensino destinava-se a uma minoria privilegiada, deixando de lado trabalhadores e populações escravizadas. Mesmo após a Proclamação da República, o avanço da educação ocorreu de maneira desigual e lenta, com o ensino superior restrito quase exclusivamente às classes mais favorecidas, sem políticas efetivas de inclusão.

Foi apenas com o fortalecimento da redemocratização que mudanças mais expressivas começaram a ocorrer. O crescimento dos movimentos sociais trouxe à tona debates sobre desigualdades raciais e sociais, impulsionando a criação de políticas afirmativas, como cotas para pessoas negras e a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

A partir desse contexto, a educação superior passou por reformulações estruturais importantes, incorporando modelos organizacionais mais modernos e departamentalizados, o que possibilitou a ampliação do acesso e a inclusão de novos grupos. Apesar dos avanços, a Educação, reconhecida como uma das áreas pioneiras na implementação de políticas afirmativas na pós-graduação, carece de levantamento das iniciativas adotadas pelas instituições de ensino em todo o país, evidenciando o percurso necessário para alcançar equidade.

Para compreender melhor os desafios e a relevância dessas políticas, é fundamental revisitar as origens do sistema educacional brasileiro e os impactos persistentes da colonização, cujas influências continuam moldando a estrutura educacional e social do país. No próximo capítulo, analisamos como o legado colonial consolidou um modelo educacional excludente e elitista, favorecendo determinados grupos em detrimento de outros e perpetuando

desigualdades. A partir dessa reflexão, será possível entender a função das políticas afirmativas e responder à questão central: afinal, para que servem as políticas afirmativas?

A seção seguinte convida à reflexão sobre a finalidade das políticas afirmativas, entendidas como respostas necessárias a um sistema educacional historicamente excludente. Ao retomar as origens elitistas da educação no Brasil, busca-se compreender por que essas políticas são fundamentais para romper com lógicas de exclusão e ampliar o acesso ao conhecimento de forma mais justa e igualitária.

2.1 POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA QUÊ?

Esta seção propõe uma reflexão crítica sobre o sentido e a finalidade das políticas afirmativas no contexto educacional brasileiro, considerando sua emergência como resposta histórica a um sistema marcado por profundas desigualdades estruturais. Ao recuperar as raízes excludentes da educação no Brasil, evidencia-se que tais políticas não são concessões pontuais, mas instrumentos de enfrentamento às heranças coloniais e à reprodução que serviu à manutenção dos privilégios das elites.

O sistema educacional brasileiro foi concebido desde os seus primórdios como um espaço de exclusão, voltado para a formação de uma pequena parcela da sociedade. Inicialmente estruturado sob a influência dos jesuítas, o ensino era guiado por princípios religiosos e servia principalmente à elite colonial. Durante séculos, a educação formal esteve restrita aos filhos das classes dominantes, enquanto grande parte da população, incluindo trabalhadores e indivíduos escravizados, permanecia sem acesso ao conhecimento. As escolas da época, em alinhamento com os interesses da Coroa Portuguesa, tinham um papel estratégico: formar dirigentes e perpetuar a estrutura econômica baseada no latifúndio e na exportação de produtos agrícolas, garantindo assim a manutenção das desigualdades sociais (Piana, 2009).

Esse modelo inicial estabeleceu raízes profundas que influenciaram a organização educacional ao longo da história do Brasil. Para compreender as dificuldades enfrentadas pelo ensino na atualidade, é essencial revisitar esse passado e analisar como o colonialismo moldou a exclusão do acesso ao aprendizado, cujos impactos ainda são perceptíveis na atualidade.

Durante o período colonial e os primeiros anos da República, a expansão da educação ocorreu de forma lenta e desigual. Mesmo com a transição do Império para a República, não houve investimentos significativos na universalização do ensino, e o acesso às instituições de nível superior continuou restrito a uma elite privilegiada. As poucas escolas existentes tinham como objetivo atender às demandas da classe dominante, garantindo que o conhecimento acadêmico permanecesse nas mãos de um grupo seletivo. Assim, a educação não funcionava como um meio de mobilidade social, mas como um mecanismo de perpetuação do poder e da hierarquia social.

As primeiras mudanças mais expressivas na educação superior não surgiram como um

esforço para democratizar o ensino, mas sim como uma resposta às aspirações de grupos economicamente favorecidos, que viam a obtenção de diplomas como um símbolo de prestígio e status. A crise financeira de 1929 e suas consequências no Brasil impulsionaram transformações significativas na economia, forçando uma reestruturação no mercado de trabalho. Com a industrialização promovida durante o governo de Getúlio Vargas, surgiu nova burguesia e um setor produtivo que demandava mão de obra qualificada. Esse cenário criou a necessidade de reorganizar a estrutura educacional para atender às exigências da indústria emergente.

Foi nesse contexto que, em 1930, foi instituído o Ministério da Educação, com o objetivo de centralizar e estruturar melhor o ensino no país. No ano seguinte, a reforma liderada por Francisco Campos introduziu mudanças importantes, ampliando a oferta de ensino técnico e reorganizando o ensino superior para atender às novas demandas do setor industrial. Embora essas medidas tenham representado um avanço em relação ao modelo anterior, elas não foram suficientes para democratizar o acesso à educação, que continuou sendo um privilégio de poucos.

Ao longo das décadas, a educação brasileira permaneceu fortemente vinculada às necessidades das elites econômicas e políticas, refletindo uma estrutura que sempre priorizou determinados grupos sociais. Mesmo com reformas e tentativas de expansão do ensino, a desigualdade educacional persiste, dificultando o acesso de amplas camadas da população a oportunidades acadêmicas e profissionais. Para entender os desafios enfrentados pelo sistema educacional atual, é fundamental analisar esse processo histórico e refletir sobre os caminhos possíveis para tornar o ensino mais acessível, inclusivo e igualitário. Nos próximos tópicos, exploraremos esses aspectos em profundidade, discutindo os impactos dessa herança e as estratégias para superar as barreiras que ainda impedem uma educação verdadeiramente democrática no Brasil.

O primeiro foi o Instituto Católico de Estudos Superiores, no Rio de Janeiro, em 1932; o segundo, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1934; o terceiro, a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, criada por Anísio Teixeira. O quarto projeto, consolidado na Universidade do Brasil, resultou do encerramento tanto da experiência de formação de professores de Azevedo quanto da de Teixeira em 1938, fruto do golpe de Estado que instituiu no Brasil o Estado Novo, em 1937. Encerrada a UDF, o Estado autoritário instalou a Universidade do Brasil e nesta a Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse empreendimento também estiveram presentes os interesses da Igreja Católica (Vieira, 2008, p. 4).

Em 1960, foi fundada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o objetivo de promover o progresso tecnológico e econômico do estado, buscando não apenas o crescimento financeiro, mas também restaurar a autoestima dos cariocas, que haviam perdido o status de capital do Brasil. Seus cursos eram, em grande parte, voltados à formação de profissionais para o setor de serviços. No ano seguinte, em 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024,

que instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, mantendo o modelo tradicional de ensino, mas também demonstrando uma crescente preocupação com a integração entre Ensino e Pesquisa (Piana, 2009). A principal mudança que essa lei trouxe foi a separação entre a Igreja e a Educação, tornando o ensino religioso opcional. Embora tenha promovido algumas modernizações no sistema educacional, a lei continuava voltada para um público elitizado.

Durante a década de 1960, Paulo Freire se destacou como um educador inovador no Brasil, criando métodos novos de alfabetização e educação básica. Seu enfoque visava estimular a conscientização e a participação política por meio do aprendizado da leitura e da escrita. A proposta pedagógica de Freire teve um impacto profundo, transformando os educandos de “objetos” em “sujeitos” da aprendizagem, e gerando reflexões que influenciaram o cenário educacional e político do país (Piana, 2009).

A educação brasileira enfrenta uma série de desafios que devem ser abordados de forma integrada para efetivamente serem superados. É essencial, na educação básica, resgatar o orgulho pelas nossas raízes culturais, enquanto preparamos os futuros professores para desenvolverem um pensamento crítico sobre a sociedade e para formarem cidadãos conscientes das diferenças sociais. Embora esse tema seja amplo e mereça uma pesquisa mais aprofundada, ele serve como ponto de partida para uma análise crítica e integrada, que pode contribuir para uma melhor compreensão das complexas interações que afetam a inclusão e a equidade, especialmente na pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Em 1961, a criação da Universidade de Brasília foi um marco significativo, pois representou a primeira universidade a ser estabelecida sem a fusão com uma instituição pré-existente. Essa independência na estruturação da universidade permitiu que ela fosse organizada de maneira mais moderna, com a criação de departamentos, o que a diferenciava das demais universidades, que eram organizadas de forma mais segmentada (Piana, 2009).

No ano seguinte, em 1963, o Brasil vivenciou uma crise econômica que reduziu o poder de compra da população e gerou um cenário social e político instável. Nesse contexto, os Movimentos de Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CCP) e os Movimentos de Cultura Popular (MCP) ganharam força, promovendo uma mobilização nacional contra o analfabetismo e levantando questões políticas e educacionais de grande relevância, com foco na conscientização sobre os problemas enfrentados pela sociedade. Esses movimentos foram essenciais para a formação de uma visão de educação mais inclusiva e voltada para as necessidades sociais.

No entanto, em 1964, com o golpe militar, as discussões sobre educação e inclusão esfriaram, apesar da ampliação do sistema de ensino, incluindo o ensino superior. A Reforma Universitária de 1968 trouxe importantes mudanças, garantindo às universidades maior autonomia didático-científica, administrativa e financeira. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras discussões sobre políticas afirmativas. Durante esse período, houve até uma

mobilização no Ministério do Trabalho e no Tribunal Superior para criar uma legislação que obrigasse as empresas privadas a implementar uma cota mínima de profissionais negros em seus quadros, com o intuito de combater a discriminação no mercado de trabalho. No entanto, essa proposta de lei não foi concretizada.

O modelo de bem-estar social estabelecido na década de 1940 começou a entrar em declínio a partir de meados dos anos 1970, refletindo o enfraquecimento da cidadania social e o colapso de uma sociedade utópica, marcada pela incerteza e pela falta de amparo social (Piana, 2009). Em 1971, o ensino foi tornado obrigatório para crianças de 7 a 14 anos, um passo importante para garantir que mais pessoas enviassem seus filhos à escola.

Durante a década de 1980, houve o desgaste da ditadura militar, o que fortaleceu os movimentos sociais. Esse fortalecimento, somado às novas demandas da sociedade e às discussões sobre as novas leis que fundamentaram a Constituição de 1988, criou o cenário favorável para a implementação de mudanças significativas.

Por causa do entendimento de que a questão racial se apresenta como uma das manifestações da questão social e que possui rebatimentos no cotidiano profissional do/a assistente social, essa temática exige, além da compreensão do processo de produção e reprodução das relações sociais em uma sociedade capitalista, a criação de ações e mediações profissionais que estejam direcionadas a esta demanda contemporânea (Mocelin; Martinazzo; Guimarães, 2018, p. 296).

Com o fortalecimento da base de redemocratização, o movimento social e de massa cresceu, servindo como espaço para debater as desigualdades sociais e raciais, além de reavivar a discussão sobre políticas afirmativas, ações compensatórias, reservas de vagas e políticas de cotas.

A partir da década de 1990, começam a surgir algumas ações afirmativas. Em 1992, é criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que inicialmente era responsável pela educação e esporte. Somente em 1995, o MEC passou a se concentrar na educação (MEC, 2024). Nesse período, surgiram políticas públicas que buscavam ampliar a permanência estudantil e incentivaram parcerias público-privadas no âmbito educacional.

Conforme Peroni (2012), essas parcerias não representam o fortalecimento da educação pública, mas sim a estratégia de minimização da atuação do Estado, inserindo a lógica de mercado na gestão educacional e fragilizando o entendimento da educação como direito social, como o programa Acorda Brasil! Tá na Hora da Escola!⁶, a Aceleração da Aprendizagem⁷, o Guia do Livro Didático (para as 1ª e 4ª séries)⁸, e o Bolsa-Escola⁹. Além disso, foram criadas políticas de gestão, como o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

As políticas de inclusão na Educação Superior e na pós-graduação têm suas raízes em um contexto de desigualdade histórica, e sua evolução foi fortemente influenciada tanto por movimentos internos nacionais quanto por orientações externas de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco. Essas políticas foram desenvolvidas não apenas para expandir o acesso à educação superior, mas também para lidar com a permanência de grupos marginalizados ao longo de gerações. Organismos internacionais, ao longo das últimas décadas, têm enfatizado a importância de integrar minorias e populações em situação de vulnerabilidade nas esferas educacionais, vendo essa inclusão como um passo crucial para o desenvolvimento social e econômico global.

A presença dessas organizações no campo educacional gera pressão sobre os sistemas de ensino de diversos países, sobretudo os em desenvolvimento, para que se adote enfoque inclusivo. O Banco Mundial contribui com recursos financeiros e diretrizes para o fortalecimento de políticas públicas que busquem a universalização do ensino e a redução das desigualdades educacionais.

Unesco tem promovido ações voltadas para a educação inclusiva e o direito à educação de qualidade para todos, independente da origem social, econômica ou étnica. Ambas as entidades têm chamado a atenção para a necessidade de garantir que a educação seja realidade acessível a todos.

O conceito de políticas de inclusão no Brasil é resposta às desigualdades estruturais que marcaram a história do país. O acesso à educação de qualidade foi restrito às camadas mais altas da sociedade, enquanto grupos como negros, indígenas, pessoas com deficiência, e moradores de áreas periféricas eram excluídos dos processos educacionais formais. O que resultou na reprodução das desigualdades sociais, que perpetuam o ciclo de exclusão e marginalização dessas populações em diversos outros aspectos da vida pública e privada.

As políticas afirmativas na educação superior e na pós-graduação não se limitam apenas ao acesso. Elas têm se mostrado focadas na permanência desses estudantes nos ambientes acadêmicos. A simples entrada na universidade não garante que os alunos de grupos historicamente marginalizados se mantenham e concluam seus cursos. Ocorre devido a barreiras estruturais, como a falta de apoio financeiro, a falta de suporte pedagógico adequado e a discriminação dentro dos próprios espaços acadêmicos. Como resultado, as políticas de permanência estudantil auxiliam nesse processo de inclusão, buscando garantir que esses estudantes ingressem nas universidades, consigam permanecer e concluir seus cursos, tendo o suporte necessário para superar os desafios diários.

⁶ Programa de Mobilização Social do Ministério da Educação (MEC), encontra-se mais informações no site: [Mobilização Nacional Pela Nova Educação Básica](http://MobilizacaoNacionalPelaNovaEducacaoBasica)

⁷ Programa de Aceleração de Aprendizagem: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>

⁸ Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), consulte o site: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/>

⁹ O Bolsa-Escola foi um programa de transferência de renda com condicionalidades brasileiro implementado em

2004, pela Lei criada pela Lei nº 10.836/2004, pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, a partir da expansão de programas sociais de transferência de renda realizado em 2001 (Alves; Leite, 2016).

Essas políticas de permanência podem envolver a concessão de bolsas de estudo, programas de orientação acadêmica e psicológica, apoio financeiro, além de uma série de outras iniciativas voltadas para a criação de ambiente menos hostil para esses alunos. Tais medidas têm se mostrado essenciais para combater o abandono escolar e garantir a igualdade de oportunidades entre os estudantes, independente da origem social.

O pensamento de reparação, ao qual se faz referência em relação a essas políticas, trata-se da ideia de que é necessário esforço para corrigir as desigualdades históricas que impediram certos grupos de acessar os mesmos direitos e oportunidades que outros. Conforme Haas e Linhares (2012), essas políticas afirmativas de reparação visam ampliar o acesso à educação superior, corrigir as distorções históricas e sociais que resultaram na marginalização de certas populações. Esse processo de reparação não se limita a abrir as portas das universidades, mas a garantir que os alunos que antes estavam excluídos possam ter as condições necessárias para uma jornada acadêmica bem-sucedida.

Assim, as políticas afirmativas na pós-graduação são uma resposta direta a uma longa história de exclusão social e educacional, visando democratizar o acesso ao conhecimento, garantir que todos, independente da origem, possam ter as mesmas oportunidades para alcançar o sucesso acadêmico. Essas ações fortalecem a educação como direito universal e valorizam as diversas realidades sociais e culturais de seu povo.

Na década de 1990, tem-se a apresentação da proposta de Emenda Constitucional, em 1993, do então deputado Florestan Fernandes (PT-RJ), para reservar um capítulo específico aos negros na Constituição da República. A então senadora Benedita da Silva (PT-RJ) apresentou, em 1995, os projetos de lei 13 (BRASIL, 1995c) e 14 (BRASIL, 1995b), que reservaram vagas/cotas para alunos carentes e afrodescendentes nas universidades. Já o deputado federal Paulo Paim (PT-RS), em 1995, no PL nº 1.239 (Brasil, 1995a), previa indenização para os descendentes de escravos no Brasil. Em 1998, Luiz Alberto (PT/BA) apresentou o PL nº 4.567 (Brasil, 1998a) que previa a criação de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas e o PL nº 4.568 (Brasil, 1998b), solicitando a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade e Oportunidades. Em 1999, Antero Paes de Barros (PSDB/MT) apresentou o PL nº 298 (Brasil, 1999a), estabelecendo cotas para alunos egressos de escolas públicas nas universidades. Nesse mesmo ano, Nice Lobão (PFL/MA) apresentou o PL nº 73 (BRASIL, 1999c) que iria dispor sobre o ingresso nas universidades. Ainda em 1999, Esther Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS), apresentam o PL nº 259 (Brasil, 1999b) solicitando a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir, no currículo do ensino básico, a temática história e cultura afro-brasileira. Importa ressaltar que essa é uma ação valorativa (Mocelin; Martinazzo; Guimarães, 2018, p. 299).

As décadas de 1980 e 1990 trouxeram várias iniciativas para diminuir a desigualdade no país. Como podemos ver no Quadro 2, a despeito de termos políticas pensadas desde a

década de 80, as ações aprovadas foram mínimas, e de forma consistente nos últimos anos.

Quadro 2. Iniciativas para diminuir as desigualdades no Brasil

Ano	Autor(a)/Partido/UF	Nº recebido no Legislativo	Conteúdo da proposta	Aprovada?
1983	Abdias Nascimento (PDT-RJ)	PL nº 1.332	Dispõe sobre Ação Compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro.	Não
1983	Abdias Nascimento (PDT-RJ)	PL nº 1.661	Dispõe sobre o crime de Lesa Humanidade: discriminar pessoas por cor, raça ou etnia.	Não
1984	Abdias Nascimento (PDT-RJ)	PL nº 3.196	Reserva 40% das vagas nos concursos vestibulares do Instituto Rio Branco para candidatos de etnia negra.	Não
1988	Carlos Alberto Caó (PDT-RJ)	PL nº 668	Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor.	Sim (Lei nº 7.716/1989)
1989	José Sarney	Lei nº 7.716	Transformação do PL nº 668/1988 na Lei Caó.	Sim
1993	Florestan Fernandes (PT/SP)	PEC nº 008583-6	Introduz o Capítulo IX no Título VIII da Constituição, tratando dos negros.	Não
1995	Benedita da Silva (PT/RJ)	PL nº 13	Institui cota mínima de 20% das vagas nas instituições públicas de ensino superior para alunos carentes.	Não
1995	Benedita da Silva (PT/RJ)	PL nº 14	Institui cota mínima para setores etnoraciais discriminados em instituições de ensino superior.	Não
1995	Paulo Paim (PT/RS)	PL nº 1.239	Garante reparação com indenização para descendentes dos escravos no Brasil.	Não
1998	Luiz Alberto (PT/BA)	PL nº 4.567	Cria o Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas (FNDAA).	Não
1998	Luiz Alberto (PT/BA)	PL nº 4.568	Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade e Oportunidades (CNPIO).	Não
1999	Antero Paes de Barros (PSDB/MT)	PL nº 298	Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para alunos da rede pública de ensino.	Não
1999	Nice Lobão (PFL/MA)	PL nº 73	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais.	Não
1999	Esther Grossi (PT/RS) e Bem-Hur Ferreira (PT/MS)	PL nº 259	Dispõe sobre a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo.	Sim (Lei nº 10.639/2003)
2002	Fernando Henrique Cardoso	MPV nº 63	Cria o Programa Diversidade na Universidade.	Sim
2002	Ramez Tebet	Lei nº 10.558	Conversão da MPV nº 63 em Lei Ordinária nº 10.558.	Sim
2003	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei nº 10.639	Transformação do PL nº 259/1999 na Lei nº 10.639, sobre ensino da história afro-brasileira.	Sim
2005	Paulo Paim (PT/RS)	PL nº 6.264	Institui o Estatuto da Igualdade Racial.	Sim (Lei nº 12.288/2010)
2010	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei nº 12.288	Transformação do PL nº 6.264/2005 na Lei nº 12.288 (Estatuto da Igualdade Racial).	Sim
2012	Dilma Rousseff	Lei nº 12.711	Transformação do PL nº 73/1999 na Lei nº 12.711 (Lei de Cotas).	Sim

2013	Dilma Rousseff	PL nº 6.738	Reserva aos negros 20% das vagas nos concursos públicos.	Sim (Lei nº 12.990/2014)
2014	Dilma Rousseff	Lei nº 12.990	Transformação do PL nº 6.738/2013 na Lei nº 12.990.	Sim
2015	Cássio Rodrigues da Cunha Lima (PSDB/PB)	PL nº 46	Altera a Lei nº 12.711/2012, para incluir pessoas com deficiência.	Sim (Lei nº 13.409/2016)
2016	Michel Temer	Lei nº 13.409	Transformação do PL nº 46/2015 na Lei nº 13.409.	Sim
2017	Comissão de Educação da Câmara dos Deputados	PL nº 8.758/2017	Propõe a prorrogação da validade da Lei nº 12.711/2012 por mais 50 anos.	Não
2019	Paulo Paim (PT/RS)	PL nº 1.274/2019	Ampliação das cotas para pessoas trans em instituições públicas.	Não
2020	Bira do Pindaré (PSB/MA)	PL nº 4.656/2020	Inclui refugiados e apátridas entre beneficiários das ações afirmativas em universidades.	Não
2021	Benedita da Silva (PT/RJ)	PL nº 1.485/2021	Propõe alterações na Lei nº 12.711/2012 para ampliar a inclusão de quilombolas.	Não
2022	Senado Federal	PL nº 4.438/2022	Revisão da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), focando na ampliação e melhorias.	Não

2023	Simone Tebet (MDB/MS)	MPV nº 1.141/2023	Prorroga os prazos para revisão da Lei de Cotas, garantindo continuidade.	Sim
2024	Governo Federal	PL nº 3.915/2024	Propõe inclusão de indígenas aldeados e ribeirinhos como beneficiários prioritários nas ações afirmativas.	Em tramitação

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Embora não esteja relacionada às políticas afirmativas, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, é marco relevante na organização do sistema educacional brasileiro. Esta legislação estabeleceu as normas gerais para a organização, estrutura e funcionamento da educação em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, na definição das bases para a formação dos cidadãos e para o desenvolvimento da sociedade como um todo. A LDB, como a primeira legislação educacional desde a Lei nº 4.024 de 1961, trouxe inovações que impactaram a qualidade do ensino e o acesso aos diferentes níveis educacionais.

A implementação da LDB resultou na centralização da responsabilidade da política educacional nas mãos do governo federal, que passou a delegar sua execução para os estados e municípios. Esse sistema descentralizado trouxe avanços e desafios; pois, embora fosse um passo importante para garantir equidade no acesso à educação, foi necessário que cada unidade da federação se adequasse às normas gerais estabelecidas, o que exigia esforços contínuos para garantir a efetividade das diretrizes em regiões de realidades socioeconômicas e culturais bastante distintas. A Lei implementou a avaliação como mecanismo, introduzido como uma política de monitoramento em todos os níveis de ensino, com o objetivo de assegurar a melhoria do sistema educacional.

A lei estabeleceu a organização das instituições de ensino superior, determinando a estrutura administrativa e organizacional, focou na definição da finalidade do ensino superior, que passou a ser compreendido como processo voltado para o desenvolvimento científico, cultural e tecnológico da sociedade. Garantiu a autonomia das universidades e institutos de ensino superior, assegurando-lhes liberdade administrativa, financeira e pedagógica, avanço em termos de independência acadêmica e capacidade de tomada de decisão. A autonomia foi acompanhada de responsabilidade sobre a qualidade do ensino oferecido, já que as instituições precisavam estar em conformidade com as novas normas estabelecidas pela lei.

Embora a lei tenha estabelecido diretrizes gerais para o ingresso nas universidades, ela não tratou da ampliação de vagas ou da criação de cotas, mas criou contexto legal que viria a ser explorado por outras políticas e iniciativas, como as ações afirmativas, que buscam promover a inclusão social e racial dentro das universidades. A LDB influenciou a organização e regulamentação da pós-graduação no Brasil, oferecendo diretrizes para cursos de especialização, mestrado e doutorado, de modo a estruturar o avanço acadêmico e a produção científica do país.

A exigência da titulação mínima para os professores das instituições de Educação Superior foi uma medida que visava melhorar a qualificação dos profissionais da educação e contribuir para que a Educação Superior alcançasse padrões de excelência acadêmica. Além de incentivar a produção acadêmica e científica nas universidades.

Em termos de inclusão, a LDB foi um marco ao incorporar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, por meio da Lei nº 10.639/2003 nos currículos escolares, Lei essa que foi alterada um pouco mais de 5 anos depois pela Lei nº 11.645/2008 que reconhece e busca a valorização da contribuição do povo indígena para formação da cultura nacional e identidade do povo brasileiro. Passos importantes para o reconhecimento e valorização da contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira. Também incluiu a temática indígena em todos os níveis de ensino, reconhecendo a necessidade de dar visibilidade e voz às culturas indígenas, marginalizadas nas narrativas históricas tradicionais.

Com a LDB em vigor, surgiram documentos importantes, como o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, que expandiram as possibilidades de políticas afirmativas dentro do sistema educacional. A partir desses planos, foram estabelecidas metas para a ampliação do acesso à Educação Superior, a valorização da diversidade e a promoção de uma educação básica mais inclusiva e igualitária. A LDB regulamentou a Educação Superior e serviu de base para o lançamento de políticas públicas que buscaram transformar o cenário educacional brasileiro.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, elaborado como resposta à Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, determinava a criação do plano nacional de educação para estabelecer diretrizes, metas e estratégias destinadas ao desenvolvimento do ensino no Brasil. O PNE (2014) estabelece 20

metas que envolvem desde a educação infantil até a pós-graduação, com foco na promoção da qualidade, inclusão e equidade educacional. Entre as 20 metas, cinco delas são voltadas para as ações afirmativas:

Meta 12 – Educação Superior: Busca aumentar a taxa de matrícula na educação superior, especialmente entre alunos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência, além de ampliar e melhorar programas como o ProUni e o Fies.

Meta 8 – Escolaridade média da população: Tem como objetivo reduzir as desigualdades educacionais entre diferentes regiões, raças e etnias, garantindo maior equidade na educação para a população.

Meta 9 – Alfabetização e inclusão: Visa ampliar o número de jovens e adultos nos programas de educação, com especial atenção à população quilombola, indígena e outras comunidades tradicionais.

Meta 20 – Financiamento: Alinhar as ações políticas e os investimentos para garantir recursos em educação que priorizem a equidade, possibilitando a implementação de ações afirmativas e programas inclusivos. (Brasil, 2014, p.49-86)

Em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de integrar diretrizes para melhorar a qualidade da educação no país. Podemos destacar 5 grandes tópicos: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade da educação básica; metas para o desenvolvimento da qualidade; gestão descentralizada; fortalecimento de iniciativas como o Fundeb; e a valorização dos docentes.

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados pela República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade (Brasil, 2024, p. 5).

O PDE articula-se com a Constituição Federal de 1988, garantindo o desenvolvimento nacional e combatendo a pobreza e a marginalização. Ele busca reduzir a desigualdade e promover o bem de todos, sem distinção de raça, credo, etnia, idade e outros. Não há como desenvolver a sociedade assim sem ser pautada na construção da autonomia, inclusão e respeito à diversidade. Enfrentar a desigualdade causada pela falta de oportunidades educacionais também faz parte do PDE (Brasil, 2024). Nesse sentido, o PDE nasceu para complementar o PNE, e não ser somente reprodução. Enquanto o PNE apresenta detalhado diagnóstico com metas e estratégias, o PDE busca ser um plano executivo com um conjunto de ações voltadas para atingir as metas estabelecidas.

Até pouco tempo, predominava no Brasil a visão fragmentada da educação, como se a educação básica e a superior não fossem partes de um processo com objetivos específicos, mas integrados a um todo: “Como se pode pensar em reforçar a educação básica se a educação superior, debilitada, não lhe oferecer suporte mediante formação de bons professores em número suficiente?” (Brasil, 2024, p. 8).

Dos inúmeros desafios da educação, esse ciclo de fragmentação e exclusão precisa ser

trabalhado de forma integrada para ser quebrado. Na educação básica, é essencial trabalhar o orgulho das nossas raízes enquanto ensinamos a nova geração de professores a pensar criticamente sobre a sociedade de que somos parte e não estamos meramente inseridos, para assim, estarmos preparados para conduzirmos os futuros cidadãos, de modo que abracem as diferenças. Este tema daria uma pesquisa à parte, e, devido ao tempo limitado, não entraremos mais a fundo nessas questões.

Voltando ao PDE, precisamos entendê-lo como plano executivo, com seus programas organizados em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (portal do MEC). Na Educação Superior, o PDE orienta-se por princípios fundamentais:

- a) Expansão da oferta de vagas, buscando ampliar o acesso, já que apenas 11% dos jovens de 18 a 24 anos frequentam o ensino superior, o que é inaceitável;
- b) Garantia de qualidade, reconhecendo que não basta aumentar o número de vagas, é fundamental assegurar uma formação de excelência;
- c) Promoção da inclusão social pela educação, buscando corrigir o desperdício de talentos e garantir oportunidades a jovens competentes e criativos que, muitas vezes, são excluídos por barreiras econômicas;
- d) Ordenação territorial, para levar ensino superior de qualidade às regiões mais remotas do Brasil;
- e) Fomento ao desenvolvimento econômico e social, posicionando a educação superior como um pilar estratégico na formação de recursos humanos qualificados e na produção científico-tecnológica, contribuindo para a integração e fortalecimento da nação (Brasil, 2024, p. 27).

Em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, com o principal ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil, bem como a articulação entre graduação e pós-graduação, e entre a educação superior e a educação básica, reduzindo a evasão nos cursos presenciais.

A democratização da Educação em seus diferentes níveis e etapas exige da política nacional de assistência estudantil suporte à implementação de políticas afirmativas. Assim, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consolida o REUNI, promovendo o ingresso e a permanência dos estudantes nas universidades.

Podemos destacar como principais pontos do REUNI: aumentar a taxa de conclusão no ensino superior, reduzindo os índices de evasão e ampliando a eficiência acadêmica; ampliar o ingresso ao ensino superior, democratizando o ingresso nas universidades federais; reorganizar as universidades, reestruturando seus cursos e unidades acadêmicas, promovendo maior interdisciplinaridade e flexibilização curricular; melhorar a relação aluno/professor; e incentivar a expansão regional, priorizando a criação de novos campi em regiões remotas, descentralizando o ensino superior e promovendo o desenvolvimento regional.

Como parte dos objetivos do REUNI, foram implementadas medidas como a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação. A adesão das universidades ao programa era condicionada ao cumprimento de metas, funcionando como mecanismo para a captação de recursos.

Paralelamente, no setor privado, houve a ampliação de vagas no ensino superior incentivada por políticas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com suas reformulações, possibilitaram formas de financiamento e fortaleceram a presença do setor privado no ensino superior.

Para medir a qualidade do ensino superior, o MEC criou, em 2004, o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) pela Lei nº 10.861. Compreende as instituições de ensino superior (IES) e os cursos de graduação e os programas de pós-graduação. O SINAES tem três objetivos principais:

- a) Melhorar a qualidade da educação superior, garantindo a melhoria contínua.
- b) Garantir transparência e acesso.
- c) Subsidiar o planejamento educacional, fornecendo dados concretos sobre o desempenho das instituições e cursos, que auxiliam na formulação de políticas públicas educacionais.

O sistema utilizou experiências anteriores de avaliação, aprimorando-as e todos os instrumentos de avaliação foram revisados e aprovados pela CONAES, e o Banco de Avaliadores do INEP foi reformulado com base no mérito acadêmico. As comissões de avaliação *in loco* passaram a ser escolhidas por sorteio, de acordo com critérios rigorosos. O ENADE superou o Provão, que avaliava um terço dos cursos a cada oito anos, já o ENADE avalia todos os cursos a cada três anos (Brasil, 2024).

As avaliações são importantes ferramentas de estudo social das pessoas que estão se formando nos cursos de graduação e pós-graduação, e muito têm a oferecer quando se trata de dados demográficos. Essas políticas visam ampliar o acesso, assegurar a permanência e o sucesso desses estudantes, permitindo espaço democrático e representativo. Assim, as políticas afirmativas na pós-graduação devem garantir processos inclusivos alinhados com o objetivo de promover educação superior de qualidade, equitativa e acessível a todos os segmentos da sociedade.

Na avaliação da educação superior, os indicadores qualitativos vêm ganhando destaque como ferramentas estratégicas, especialmente no contexto das políticas afirmativas. O Ministério da Educação tem ampliado seu uso, reconhecendo seu potencial na gestão de

resultados ao possibilitar o acompanhamento de variáveis como taxas de matrícula e de conclusão dos cursos por parte dos estudantes.

Entretanto, embora cumpram funções relevantes, esses indicadores não são suficientes para revelar, de forma abrangente, as dinâmicas envolvidas no ingresso, permanência e conclusão na pós-graduação. As limitações dos dados quantitativos para apreender a complexidade dessas trajetórias exigem uma abordagem que vá além dos números. É fundamental analisar as ações afirmativas a partir de suas determinações históricas, sociais e políticas. Somente uma leitura crítica, ancorada no reconhecimento das desigualdades estruturais e da influência da racionalidade neoliberal no sistema educacional, permite compreender de modo mais elaborado os desafios de formulação até a efetivação dessas políticas na educação superior.

Nesse sentido, a próxima seção apresenta o marco legal das políticas afirmativas no Brasil, oferecendo os fundamentos normativos que sustentam sua institucionalização e evidenciando como tais políticas podem se configurar como instrumentos de enfrentamento às desigualdades estruturais na educação superior.

2.2 MARCO LEGAL DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Esta seção aborda o marco legal das políticas afirmativas no Brasil, com foco na evolução normativa que sustentou sua implementação na educação superior. São discutidos os principais dispositivos legais, diretrizes e resoluções, além de destacar ainda importantes experiências de algumas universidades sobre o tema.

Nas últimas duas décadas, o Brasil testemunhou avanços na criação e promulgação de dispositivos legais que impulsionaram e consolidaram a implementação de políticas afirmativas no ensino superior público. Essas legislações foram fundamentais para ampliar o acesso ao ensino superior, garantir a permanência e a conclusão dos cursos de graduação, refletindo a necessidade da abordagem estruturada para que os alunos provenientes de grupos historicamente marginalizados possam seguir em frente na educação superior. As políticas afirmativas passaram a ser vistas como uma resposta a um quadro educacional desigual, e sua implementação exigiu o desenvolvimento de novos arranjos à arquitetura institucional e a criação de mecanismos organizacionais (criação de novas secretarias, interação e diálogo social com entidades da sociedade civil organizada, Movimento Negro etc.) para que fossem materializadas.

As primeiras propostas formais de ações afirmativas em instituições de educação superior públicas no Brasil começaram a surgir no início do século XXI. As universidades estaduais brasileiras foram pioneiras na adoção dessas políticas, muitas vezes com o apoio de legislações estaduais específicas. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a

primeira a implementar o sistema de cotas, seguida pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (Venturini, 2018).

Conforme Venturini (2018), essas universidades estabeleceram cotas raciais, com a intenção de garantir o acesso de pessoas negras a cursos de graduação e pós-graduação, refletindo a compreensão da inclusão educacional. As universidades federais começaram a adotar políticas afirmativas, com destaque para a Universidade de Brasília (UnB), que implementou cotas para a graduação em 2003, a primeira instituição federal a adotar essa medida.

A década de 2000 teve avanço na criação de política educacional inclusiva no Brasil, que ganhou forma com a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelecido pela Lei nº 6.094/2007. Este plano estabelece metas para a educação em todas as esferas governamentais, buscando expandir e reestruturar o ensino superior brasileiro. Em 2007, o acesso à educação superior era privilégio para poucos: apenas 11% dos jovens entre 18 e 24 anos tinham a oportunidade de ingressar nesse nível educacional (Brasil, 2007a). O PDE, buscava superar essas barreiras, promovendo a inclusão de parcela maior da população no sistema de ensino superior.

Como extensão do PDE, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, um dos maiores projetos públicos de expansão da educação superior no Brasil. O Reuni foi responsável por aumento de 60,5% nas matrículas presenciais na rede federal de educação superior entre 2007 e 2012 (Mancebo; Vale; Martins, 2015). Esse programa expandiu as vagas nas universidades federais e incentivou a adoção de políticas de inclusão social, estabelecendo que os projetos das universidades federais precisavam incluir medidas para garantir a igualdade de oportunidades, no ingresso e na permanência dos alunos no ensino superior público.

Uma das principais barreiras para a permanência dos alunos na universidade, sobretudo para aqueles provenientes de famílias de baixa renda ou regiões afastadas dos grandes centros urbanos, era a dificuldade financeira. Para enfrentar esse desafio, foi criada a Política Nacional de Assistência Estudantil, com a promulgação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) pelo Decreto nº 7.234/2010.

O Pnaes tem como objetivo garantir que os estudantes em situação de vulnerabilidade social possam concluir seus cursos de graduação, oferecendo suporte financeiro e outras formas de assistência. Incluiu programas voltados para a moradia estudantil, a alimentação e o transporte, além de proporcionar bolsas para atividades acadêmicas e culturais que contribuem para a formação integral do estudante.

Essa política de assistência estudantil foi fundamental para democratizar as condições de permanência no ensino superior e minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais. Ao complementar as ações afirmativas com programas de suporte contínuo, o Pnaes visa garantir que o estudante não apenas ingresse na universidade, também consiga enfrentar as

dificuldades do dia a dia que representam obstáculo para concluir a formação acadêmica. Assim, as políticas afirmativas e a assistência estudantil possibilitaram que a educação brasileira se tornasse menos excludente, permitindo que estudantes de diversas origens e realidades tivessem a oportunidade de alcançar a educação superior e conquistar a graduação.

Esses avanços demonstram esforço para enfrentar as desigualdades educacionais históricas em direção à educação superior acessível, inclusiva e equitativa para todos. O impacto dessas políticas impõe a necessidade de soluções inovadoras que garantam não apenas o acesso das populações em situação de vulnerabilidade, mas também as condições adequadas para a permanência e a conclusão exitosa dos estudos.

O Sistema de Seleção Unificado (SISU), por meio da Portaria Normativa MEC nº 2/2010 é uma estratégia importante nesse caso. Com base nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o SISU facilitou o acesso de estudantes a universidades públicas de diferentes regiões do país, eliminando a necessidade de deslocamento para participar de processos seletivos.

Embora muitos considerem a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, o principal marco legal das ações afirmativas no Brasil, esta tese seguirá a perspectiva de Venturini (2018), que propõe outra leitura. Para a autora, a referida lei representa ação afirmativa importante, mas isolada, não configurando uma política pública estruturada. Assim, ao invés de tratá-la como marco, compreendemos que ela associa um conjunto amplo de iniciativas voltadas à democratização do acesso, mas sem consolidar política afirmativa completa.

Apesar dessa distinção, entendemos que a Lei nº 12.711/2012 representou avanço no contexto educacional brasileiro. Alterada pela Lei nº 13.409/2016, a legislação estabeleceu a reserva de, no mínimo, 50% das vagas por curso e turno em instituições federais para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Dentro desse percentual, prevê-se a reserva específica para pessoas pretas, pardas, indígenas e/ou com deficiência, em proporção à composição populacional da unidade federativa da instituição. A lei determina critérios de renda, destinando parte das vagas a estudantes com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

O Projeto de Lei nº 5.380/2020 propõe alterações na Lei de Cotas, entre elas a inclusão de estudantes quilombolas como beneficiários, a revisão dos critérios de preenchimento de vagas e a instituição de reservas específicas para programas de pós-graduação. Essas mudanças buscam ampliar o alcance da política de ações afirmativas, adaptando-a às novas demandas sociais e educacionais.

A ampliação dos critérios de cotas, conforme Silva (2018), constitui um passo importante para fortalecer a diversidade no ensino superior brasileiro. Souza (2020) acrescenta que é necessário promover ajustes contínuos, de modo a assegurar que essas políticas atendam às transformações sociais. Embora os avanços obtidos sejam relevantes, persiste o desafio de

consolidar a inclusão de grupos historicamente marginalizados, sobretudo no âmbito da pós-graduação.

Cabe destacar que a institucionalização da Lei de Cotas resultou dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que reivindica há décadas a reparação das desigualdades estruturais no Brasil. As ações afirmativas não representam concessões do Estado, mas conquistas sociais que reconhecem o direito à igualdade de oportunidades.

No processo de expansão do ensino superior, o ingresso, a permanência e a conclusão devem ser concebidos como dimensões integradas. Ainda que as políticas voltadas a cada uma dessas etapas apresentem especificidades, elas são complementares, pois visam assegurar o acesso e a continuidade dos estudos com qualidade, ampliando as condições de democratização do ensino superior.

A experiência brasileira dialoga com modelos internacionais de promoção da igualdade de oportunidades. Desde a década de 1960, os Estados Unidos implementaram políticas afirmativas, seguidos por vários países europeus na década de 1970 (Moehlecke, 2002). No Brasil, as cotas raciais encontram respaldo jurídico no Estatuto da Igualdade Racial (2010), que estabelece diretrizes para corrigir desigualdades históricas e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto das desigualdades históricas que marcam a estrutura social brasileira, as políticas afirmativas, nesse sentido, segundo Moehlecke (2002), oferecem uma definição abrangente que ilumina os múltiplos objetivos e dimensões dessas ações. A autora conceitua as ações afirmativas como estratégias reparatórias, compensatórias e preventivas, destinadas a corrigir desigualdades e discriminações enfrentadas por determinados grupos em diferentes momentos históricos: passado, presente e futuro. Essas políticas têm o propósito de promover a valorização social, econômica, política e cultural dos grupos prioritários, contribuindo para a inclusão e reconhecimento na sociedade.

A implementação dessas medidas é planejada para ocorrer por um período determinado, sendo ajustada conforme a necessidade e o contexto social em que se inserem. A aplicação e a ênfase das ações afirmativas variam conforme as especificidades dos grupos atendidos e as condições históricas e sociais que moldam a realidade dessas populações, demonstrando a flexibilidade e a complexidade envolvidas na construção dessas políticas públicas. Os resultados positivos apresentados sobre o acesso por meio da política de reserva de vagas nos últimos anos, representam a necessidade dessa política, continuidade e a sua extensão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades públicas.

O primeiro curso de pós-graduação no Brasil foi o Programa de Doutorado em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criado em 1931, 20 anos antes da fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Embora o doutorado da UFMG tenha marcado o início da pós-graduação no país, foi com a criação da CAPES que os programas de pós-graduação *stricto sensu* passaram a ser sistematizados em nível nacional.

Segundo Bianchetti e Fávero (2005), o primeiro mestrado na área de educação foi aprovado em 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Esse marco representou a primeira ação de pós-graduação especificamente voltada para a educação. A regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* ocorreu na década de 1960, particularmente com o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), conhecido como Parecer Sucupira. Inspirado no modelo norte-americano, conforme apontam Nobre e Freitas (2017), o parecer estruturou dois níveis de formação – mestrado e doutorado – com uma proposta de continuidade entre eles, embora o mestrado não seja sempre um pré-requisito obrigatório para o doutorado.

O Parecer Sucupira normatizou e conceituou a pós-graduação, estabelecendo os fundamentos para seu desenvolvimento. Importante destacar que esse avanço não foi fruto de um crescimento espontâneo, mas de uma política deliberada conduzida pelo Estado, voltada ao fortalecimento da produção científica e da formação qualificada.

No Brasil, as primeiras experiências com ações afirmativas em cursos de pós-graduação em universidades públicas começaram em 2001, conforme Venturini e Penido (2021). Posteriormente, a Portaria Normativa nº 13/2016 induziu a implementação de ações afirmativas nos programas de pós-graduação, resultando em um aumento significativo de instituições que adotaram essas práticas nos processos seletivos. Apesar disso, a portaria não tornou obrigatória a aplicação das ações afirmativas, deixando a decisão a cargo de cada instituição, o que refletia a autonomia administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES).

Essa orientação do Estado reconheceu a necessidade de medidas afirmativas no nível da pós-graduação, destacando a importância de promover maior inclusão. Vale lembrar que as ações afirmativas possuem, por natureza, delimitação temporal, como aponta Moehlecke (2002). Nesse sentido, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, estabeleceu um período de 10 anos para sua revisão, a qual ocorreu em 2022. Durante esse processo, foram propostas alterações, como no Projeto de Lei nº 5.384/2020, que prevê mudanças na legislação e está em análise no Senado Federal.

A Lei de Cotas contribuiu na ampliação do acesso à Educação Superior para grupos historicamente marginalizados como negros, indígenas e pessoas com deficiência. Segundo Oliveira (2020), essas políticas promoveram a democratização da Educação Superior, esse movimento refletiu de forma equivalente nos programas *stricto sensu*, onde a inclusão de grupos vulneráveis ocorre de forma "lenta, gradual e restrita".

O Censo da Educação Superior, conduzido pelo INEP/MEC, apresenta informações sobre o impacto das ações afirmativas na graduação, com reflexo na pós-graduação. Em 2017, dos 3,2 milhões de ingressantes na graduação, 48,8% eram provenientes de escolas públicas, 27,8% entraram por cotas étnico-raciais, 21,9% por critério de renda e apenas 0,5% eram pessoas com deficiência. Em 2021, esses números apresentaram mudanças: 89% dos ingressantes eram egressos de escolas públicas, 6% ingressaram por cotas étnico-raciais, 1,6% por critério de renda e 0,4% eram pessoas com deficiência.

Esses dados revelam avanços, mas também lacunas na implementação das ações afirmativas na pós-graduação. A Portaria Normativa nº 13/2016 priorizou a inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência, mas, nos últimos anos, alguns programas ampliaram os critérios de elegibilidade, incluindo outros grupos vulneráveis, como quilombolas, transexuais e travestis.

O tempo de adesão às cotas varia entre os programas de pós-graduação, em 2021, havia 4.512 programas credenciados pela CAPES. Silva (2024) cita que o processo de inclusão é um conjunto de ações que visam garantir o ingresso, a permanência e a conclusão de grupos historicamente marginalizados, proporcionando-lhes as condições necessárias para participar da vida acadêmica.

Sendo assim, é um processo marcado pela diversidade de critérios e pela complexidade das iniciativas, como as cotas raciais, sociais e de gênero, que variam conforme as especificidades de cada instituição e programa. Diante dessa diversidade, é essencial realizar estudos que avaliem o impacto e a eficácia das políticas, a fim de compreender as implicações e aprimorar implementações.

Na área de Educação, os programas de pós-graduação atuam na formação de professores e pesquisadores, ampliando a inclusão e promovendo impacto social. Entre 2017 e 2020, a CAPES avaliou 188 programas de pós-graduação na área, sendo 137 acadêmicos e 51 profissionais. A maioria está vinculada a instituições públicas, com destaque para as federais (86 programas), seguidas pelas estaduais (47 programas) e municipais (4 programas).

O Brasil é um país diverso e essa diversidade não está refletida no sistema de ensino brasileiro como um todo, mas ainda, de forma mais preocupante nos ensinos superiores e de pós-graduação. Nesse contexto, a próxima seção focaliza na caracterização do cenário de efetivação das políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

2.3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

]

Esta seção analisa os principais desafios e possibilidades para a efetivação das políticas afirmativas na pós-graduação em Educação nas universidades públicas brasileiras. Com base em dados empíricos e referenciais críticos, são discutidos entraves institucionais, resistências históricas e limitações estruturais, bem como caminhos e desafios que têm sido construídos para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes desse nível de educação.

Quando falamos sobre o cenário da pós-graduação no Brasil, os números são preocupantes. De acordo com informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) citadas por Paixão (2010), em 1988, apenas 7% dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil eram negros. Vinte anos depois, em 2008, essa porcentagem aumentou para 20%. Apesar do aumento, é importante considerar que, em 2008, a participação de estudantes negros em cursos de educação correspondia a 35% do total (Vanali e Silva, 2019).

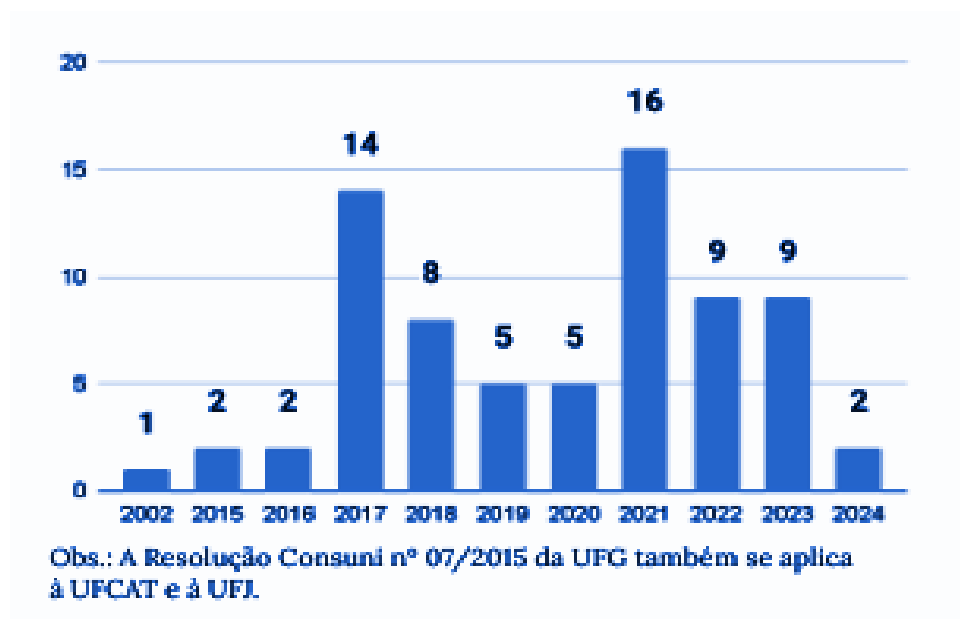
Apesar do significativo aumento, o autor aponta que, se considerarmos que o acesso de estudantes negros aos cursos de graduação correspondia a 35% do total em 2008, percebe-se que há uma barreira para o grupo de graduados negros passar para a pós-graduação. Os dados apresentados por Rosemberg e Madsen (2011), referentes ao período 2003-2009, também apontam 76% de estudantes de pós-graduação brancos e 22% de negros, o que indica que os(as) negros(as) estão sub-representados(as) na pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras (Vanali e Silva, 2019).

Com os olhos atentos para as discrepâncias desses números, diversas universidades brasileiras instituíram políticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Temos como exemplo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema), que realizou um levantamento e constatou que entre os anos de 2002 e 2017, foram criadas 49 políticas afirmativas em universidades a nível de pós-graduação (Venturini, 2017a).

[...] os alunos pretos são os principais beneficiários, sendo alvo de 46 das 49 iniciativas analisadas. Em seguida aparecem os alunos pardos e os alunos indígenas, ambos contemplados em 44 das iniciativas, seguidos dos estudantes com deficiência (19 iniciativas). Outros grupos de beneficiários são estudantes de baixa renda, quilombolas e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) (Venturini, 2017b).

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) publicou no Diário Oficial da União a Portaria nº 929, que instituiu a criação de um Grupo de Trabalho com o objetivo de analisar e recomendar ações de inclusão na pós-graduação brasileira para estudantes negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nos cursos de mestrado e doutorado. O grupo, composto por representantes de diversos órgãos e entidades do setor, teve uma duração inferior a um ano e teve suas atividades encerradas (Silva e Neto; Peralta; Gonçalves, 2022).

Gráfico 1. Número de universidades que aprovaram resoluções por ano



Fonte: Venturini *et. al*, ano 2024

Após a criação do Grupo de Trabalho (GT) “Inclusão Social na Pós-Graduação” pela Capes, a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) foi surpreendida com a notícia de sua suspensão. Essa decisão contrariava as ações inclusivas do mesmo ano, uma vez que o GT tinha como objetivo analisar e propor mecanismos para a inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em programas de mestrado e doutorado, além de programas de mobilidade internacional. Esse grupo seria fundamental para acompanhar os avanços previstos na Portaria nº 929 (Vanali e Silva, 2019).

É importante ressaltar que, apesar desse revés, muitas universidades já haviam implementado políticas de inclusão. Um exemplo entre as universidades pioneiras nesse assunto, em se tratando de programas de pós-graduação, podemos citar a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em 2002, que adotou o “sistema de cotas para população afrodescendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação” (Carlos, 2023, p.17). E, a Universidade Federal de Goiás (UFG), que, em 2015, adotou uma política de reserva de 20% das vagas em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* para candidatos negros e indígenas (Vanali e Silva, 2019).

Com a publicação da portaria do MEC, algumas instituições começaram a ajustar seus processos seletivos. Enquanto algumas limitaram as mudanças a determinados programas, principalmente os da área de educação, outras optaram por implementar os ajustes em todos os seus programas de pós-graduação (Vanali e Silva, 2019).

De acordo com o Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap), a Lei nº 14.723/2023 tem sido utilizada como base jurídica para sustentar e consolidar os programas de inclusão nos cursos de mestrado e doutorado.

Em linhas gerais, o Observatório mapeou que, até outubro de 2024, são setenta e quatro (74) IES públicas com resoluções sobre o tema em vigência. Em uma primeira contagem, em 2021, o Obaap havia identificado quarenta e cinco (45) universidades com resoluções; posteriormente, em abril de 2023, contou-se cinquenta e duas (52). Assim, tem-se um crescimento de, respectivamente, 64,4% e 42,3% em relação aos mapeamentos anteriores. Ressalta-se, por fim, na linha de raciocínio (Venturini *et. al*, 2024).

Apesar do avanço dessas iniciativas, observa-se que as políticas afirmativas não se desenvolvem de forma homogênea em todo o território brasileiro. Quando analisamos as resoluções por região, percebe-se um crescimento desigual. No Nordeste, o número de universidades públicas com resoluções passou de 15 para 21; no Norte, de 6 para 12; no Sudeste, de 14 para 20; e no Sul, de 9 para 13. Essa distribuição regional pode ser visualizada no mapa a seguir, evidenciando as disparidades no ritmo de implementação dessas políticas.

Figura 2: Número de universidades que aprovaram resoluções por região



Fonte: Venturini *et. al*, 2024

Nos dados levantados por Venturini (2024), percebemos que a distribuição dos grupos contemplados pelas cotas é voltada, em sua maioria, para pessoas pretas e indígenas. Contudo, há também uma representatividade significativa de diferentes grupos. Com o avanço das legislações federais e estaduais, muitos programas acadêmicos passaram a adotar uma postura mais inclusiva, considerando a realidade da nossa sociedade e os desafios enfrentados por grupos que tradicionalmente encontram maiores barreiras para ingressar na vida acadêmica, especialmente na pós-graduação. Nesse contexto, surgem resoluções que contemplam pessoas transexuais, transgênero e travestis, ampliando o alcance das políticas afirmativas. A distribuição desses grupos pode ser conferida na tabela a seguir

Gráfico 2 - Beneficiários nas resoluções em percentuais



Fonte: Venturini *et. al*, 2024

Até abril de 2023, as cotas correspondiam a 62% das resoluções, enquanto 28% combinavam cotas com vagas suplementares, 6% utilizavam exclusivamente vagas suplementares e 4% combinavam cotas com bônus na pontuação de candidatos(as). Com a atualização das resoluções até outubro de 2024, os percentuais permaneceram inalterados: 62%, 28%, 6% e 4%, respectivamente.

Apesar do crescimento no número de programas que aprovam políticas afirmativas, o cenário ainda está longe do ideal. Embora essas iniciativas estejam presentes em diversas regiões do país, há uma concentração no Sudeste e no Nordeste. Sendo que os grupos prioritários continuam majoritariamente compostos por pessoas pretas, pardas e indígenas, como analisados no Gráfico 2. Como vimos neste capítulo, os programas das áreas de

humanas e educação têm desempenhado um papel central na ampliação dessas ações. Por isso, dedicaremos o próximo subtópico a uma análise mais detalhada desse segmento.

A pesquisa realizada até o momento revela o cenário das transformações nos processos seletivos da pós-graduação no Brasil, impulsionadas pela implementação de políticas afirmativas e pela atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na avaliação dos programas.

A inserção das políticas afirmativas nas universidades e programas de pós-graduação resultou em mudanças significativas nos processos seletivos. A introdução de reservas de vagas, embora não tenha excluído as etapas tradicionais de seleção em muitos programas, provocou uma reconfiguração nas abordagens utilizadas, considerando as barreiras enfrentadas por grupos historicamente marginalizados.

Segundo o portal E-MEC, em dezembro de 2024, havia 2.574 instituições de ensino registradas com cursos presenciais de especialização (pós-graduação). Dentre elas, 779 ofereciam programas na área de educação (Brasil, 2024).

Até o ano de 2019, os PPG da Área de Educação contavam com 184 programas e 270 cursos, distribuídos entre mestrados e doutorados (acadêmicos e profissionais), abrangendo temáticas de investigação que versam sobre História da Educação, relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, movimentos sociais, níveis e modalidades de educação e tantos outros temas que se constituem a partir dessa Área (Silva; Neto.; Peralta; Gonçalves, 2022, p. 8).

O documento de área da CAPES (2019b) destaca a abrangência temática da pesquisa em Educação, evidenciando seu caráter interdisciplinar, que promove o diálogo entre diferentes campos do saber. A pós-graduação em Educação abrange cursos, programas e estudos voltados para os processos de formação humana, fundamentos teóricos, políticas educacionais, práticas pedagógicas e suas interações com outras áreas, considerando tanto o contexto escolar quanto o não escolar.

Nos 2.808 programas avaliados pela CAPES e abordados por Venturini (2019), com notas de 3 a 7, e constatou que, até janeiro de 2018, 737 (26%) Programas de Pós-Graduação (PPG) possuíam algum tipo de ação afirmativa em seus processos seletivos. Embora ainda modesto, esse número representa um salto significativo em comparação a 2015, quando apenas 174 PPG adotavam tais iniciativas. Venturini (2019) também observa que a área de Ciências Humanas correspondia a 22,9% dos programas com ações afirmativas, enquanto a área Multidisciplinar apresentava 12,3% de representação.

Ao analisarmos apenas os programas que instituíram ações afirmativas por iniciativa própria, desconsiderando os que criaram por determinação legal ou dos conselhos

universitários, percebemos que os programas das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas têm o maior número de ações afirmativas. Notamos ainda que, na área de Engenharias, nenhum programa de pós-graduação criou políticas afirmativas por iniciativa própria, havendo apenas casos de iniciativas instituídas em decorrência de resoluções dos conselhos universitários e leis estaduais (Venturini, 2018, p. 158).

A análise de Helen e Mahoney (2010) sobre as formas de mudança institucional oferece uma perspectiva teórica para compreender os processos de transformação que os programas de pós-graduação passaram a vivenciar nos últimos anos. Os autores exploram como as mudanças nas instituições ocorrem de maneira dinâmica, influenciadas por fatores internos e externos, que incluem pressões sociais, políticas e acadêmicas. Essa teoria ajuda a explicar como as políticas de inclusão foram incorporadas às instituições de ensino superior, ajustando-se às demandas por equidade no acesso à pós-graduação, em que respeitam os parâmetros tradicionais de excelência acadêmica.

O estudo de Helen e Mahoney (2010) enfatiza as características institucionais que facilitam essas transformações, como a flexibilidade organizacional e a capacidade de adaptação das universidades às novas demandas da sociedade. Os agentes responsáveis por essas mudanças incluem desde os gestores das universidades até as organizações reguladoras, como a CAPES, que atua na formulação e execução dessas políticas. Nesse sentido, o movimento para a inclusão na pós-graduação se reflete na adaptação às necessidades de acesso e permanência, na busca por equilíbrio entre justiça social e a manutenção da qualidade acadêmica.

A CAPES, como órgão responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação, contribui nesse processo de transformação. Desde a publicação da Resolução nº 7 de 2017, a instituição estabeleceu parâmetros para a organização, avaliação e acompanhamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

A referida resolução busca garantir que esses programas atendam a critérios específicos relacionados à produção acadêmica, infraestrutura, e, fundamentalmente, à qualificação do corpo docente. Esses critérios são fundamentais para assegurar que, apesar da ampliação do acesso por meio das políticas afirmativas, os programas de pós-graduação mantenham padrões de qualidade.

A relação entre as políticas afirmativas e os requisitos de qualidade acadêmica da CAPES é questão central na análise da mudança institucional. A CAPES assegura que os programas de pós-graduação atendam a esses parâmetros, também reflete esforço para equilibrar a ampliação do acesso e a busca por excelência acadêmica.

As políticas afirmativas, como a implementação de cotas e a promoção de estratégias de inclusão, é resposta a desigualdades históricas no acesso ao educação superior, integrando os alunos provenientes de grupos marginalizados dentro da estrutura acadêmica que visa a excelência. Dessa forma, as mudanças nos processos seletivos, além de tornarem a pós-graduação inclusiva, são pensadas para garantir que essa inclusão não comprometa a qualidade do ensino e da pesquisa nas universidades.

A análise de Helen e Mahoney (2010) oferece compreensão sobre como as mudanças nas políticas de pós-graduação estão relacionadas aos processos institucionais e aos agentes que influenciam essas transformações. Aponta que a implementação de ações afirmativas não é apenas medida corretiva, mas reestrutura a educação superior no Brasil, de modo que seja inclusiva e comprometida com a excelência acadêmica. O papel da CAPES é exemplo de como as políticas de inclusão podem ser bem-sucedidas com a qualidade, mostrando que é possível buscar a justiça educacional sem abrir mão dos elevados padrões acadêmicos.

Constituem programas institucionais de pós-graduação *stricto sensu* os cursos de mestrado e doutorado regulares, pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2017, p.1)

Assim, é possível perceber o movimento de transformação institucional nas universidades e programas de pós-graduação do Brasil, no qual a busca por maior diversidade e inclusão é realizada sem comprometer os elevados padrões de qualidade acadêmica. A CAPES auxilia nesse processo, garantindo que as reformas promovam a inclusão de grupos historicamente marginalizados, a manutenção da excelência no ensino e na produção científica. Essa interação entre ações afirmativas e a avaliação da CAPES é uma tentativa de conciliar justiça social e qualidade acadêmica, assim um passo na democratização do ensino superior no Brasil.

A atuação da CAPES, ao avaliar os programas de pós-graduação, é um elemento central nesse processo. O órgão é responsável por assegurar que os programas atendam aos critérios de excelência acadêmica, promovendo a inclusão de segmentos da população que historicamente foram marginalizados. Assim, a dinâmica entre a implementação de ações afirmativas e as exigências da CAPES, em termos de qualidade acadêmica, é exemplo de como o sistema educacional brasileiro está tentando avançar para modelo inclusivo, sem abrir mão da missão de formar profissionais capacitados.

Apesar dos avanços observados, a inclusão de critérios relacionados às políticas afirmativas nas avaliações formais dos programas de pós-graduação ainda está em processo de amadurecimento. Embora haja movimento em direção à incorporação desses critérios, a tendência aponta para a possibilidade da formalização como parte dos componentes avaliativos. Se essa medida for adotada, ela reforçaria o compromisso institucional da CAPES com a equidade e a diversidade na educação superior, além de sinalizar compromisso com a justiça social e o acesso igualitário à educação de qualidade.

A atuação da CAPES vai além da simples avaliação dos programas de pós-graduação. Como elo estratégico entre o governo federal e as universidades, a CAPES atua na articulação de políticas públicas e ações institucionais voltadas para a educação superior. Seu objetivo é assegurar que as políticas de inclusão sejam planejadas e implementadas de maneira sustentável. A CAPES contribui com a valorização da diversidade no sistema educacional brasileiro e preserva os altos padrões acadêmicos que caracterizam a pós-graduação no país.

No que diz respeito às políticas afirmativas para a pós-graduação, um dos fatores externos que impulsionaram a criação e disseminação dessas políticas foi a Portaria Normativa MEC nº 13/2016. Essa estabeleceu que as Instituições Federais de Ensino Superior deveriam apresentar "propostas" para promover a inclusão de negros, pardos, indígenas e estudantes com deficiência em seus programas de pós-graduação.

A publicação desta portaria gerou mobilização nas universidades, levando diversos programas de pós-graduação a desenvolverem e implementarem políticas afirmativas em seus processos de admissão. O objetivo dessas ações era claro: aumentar a diversidade e promover equidade no ingresso à educação superior, sobretudo nas áreas da pós-graduação.

Na esteira sobre a discussão das portarias que recomendam aos programas de pós-graduação que apresentem "propostas" de inclusão, nota-se que muitas universidades e programas interpretaram essa recomendação como medida "obrigatória". Sobre isso, Venturini (2020) amplia a discussão ao reconhecer que houve aumento na implementação de políticas de inclusão em instituições de todo o país, refletindo na transformação do modo como as universidades brasileiras passaram a se posicionar em relação à diversidade e à equidade no acesso à educação superior. Essa mudança ampliou o acesso à pós-graduação, contribuiu para a criação de ambiente acadêmico inclusivo, capaz de refletir a pluralidade da sociedade brasileira.

A combinação de políticas afirmativas, como a Portaria Normativa MEC nº 13/2016, e a atuação estratégica da CAPES, auxilia na promoção da diversidade na educação superior. O fortalecimento dessas políticas, junto à avaliação contínua da qualidade acadêmica, representa avanço no esforço para tornar a educação superior inclusiva e representativa, preservando a

qualidade e a excelência acadêmica.

Embora a portaria apenas estabeleça que os programas deveriam apresentar “propostas” de inclusão, vários programas e universidades entenderam que a criação de ações afirmativas era “obrigatória”. Assim, ainda que não represente um choque exógeno, conforme conceituado pela literatura, a portaria poderia ser considerada um elemento externo que atuou como um incentivo, influenciando a criação de um número crescente de medidas nos últimos anos. No entanto, não houve alterações nos critérios tradicionais de admissão em um número significativo de casos (Venturini, 2020, p. 360).

Em face disso, o realce dado pela autora, constata que em muitos casos, as políticas afirmativas adotadas pelos programas de pós-graduação não provocaram mudanças substanciais nos critérios tradicionais de admissão. Em grande parte dos programas que implementam essas políticas, as cotas não substituem as fases convencionais dos processos seletivos, que incluem provas de proficiência em idiomas estrangeiros, exames dissertativos, entrevistas, apresentação de projetos de pesquisa e avaliação de currículos e publicações.

Essas etapas ainda permanecem essenciais, mesmo em contextos nos quais as políticas de inclusão buscam ampliar o acesso para indivíduos provenientes de grupos historicamente marginalizados. Assim, é fundamental reconhecer que esses procedimentos tradicionais podem funcionar como barreiras adicionais, para os candidatos que pertencem a classes sociais baixas ou a comunidades indígenas, o que compromete a eficácia das próprias ações afirmativas.

Para Sousa e Maciel (2019), embora as cotas representem avanço no sentido de diversificar o perfil dos ingressantes, como a proficiência em línguas estrangeiras, são obstáculos. Muitos candidatos de classes populares ou de comunidades indígenas têm dificuldades para acessar o ensino de idiomas estrangeiros em igual medida, devido a fatores socioeconômicos e regionais.

Assim, há disparidade entre aqueles que vêm de contextos educacionais privilegiados e os que não tiveram as mesmas oportunidades, promovendo uma competição desigual e excluindo esses indivíduos desde as primeiras etapas dos processos seletivos. Como resultado, mesmo com a implementação das cotas, a efetivação da inclusão e da permanência desses estudantes dependem de ajustes nos próprios critérios de avaliação de seus candidatos durante o processo seletivo. Sobre a necessidade de rever como têm ocorrido a efetivação das Políticas Afirmativas no âmbito dos processos seletivos em programas de pós-graduação, Santos (2010) discute um exemplo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), no qual foi criada área de concentração em Direitos Humanos e implementadas cotas no processo seletivo do programa. A primeira fase desse processo, que era eliminatória, consistia em um teste de proficiência em línguas estrangeiras. De acordo com o autor, no primeiro processo seletivo após a introdução das cotas, 61 candidatos se inscreveram para as vagas reservadas, mas apenas 4 conseguiram aprovação no teste de proficiência.

Esse resultado suscitou questionamentos acerca da forma como vem sendo conduzida a efetivação das políticas afirmativas, especialmente em processos que se propõem inclusivos, mas

que, paradoxalmente, acabam reproduzindo lógicas excludentes. Tal constatação evidencia a complexidade da exclusão estrutural a que estão submetidos os sujeitos que compõem os públicos prioritários dessas políticas. No contexto desses processos seletivos, observa-se que muitos dos candidatos inscritos eram oriundos de escolas públicas ou de comunidades historicamente marginalizadas, nas quais o ensino de línguas estrangeiras é pouco acessível. A disparidade nos resultados levou o Ministério Público do Estado de São Paulo a instaurar investigação sobre o processo seletivo, recomendando a redução da nota mínima exigida na prova de proficiência, com o intuito de assegurar o preenchimento das vagas reservadas e a efetividade dos objetivos das ações afirmativas.

Esse exemplo da USP ilustra a problemática enfrentada por muitos programas que adotaram políticas afirmativas, mas que mantiveram exigências tradicionais que acabam por ser obstáculo para os candidatos de grupos vulneráveis. Esses testes de proficiência, que são comuns em muitos programas de pós-graduação, podem ser reflexo do sistema educacional que não leva em consideração as desigualdades estruturais e as disparidades de acesso à educação de qualidade. Muitos estudantes de classes sociais baixas, ou provenientes de comunidades indígenas e outros grupos marginalizados, acabam sendo excluídos nas etapas iniciais dos processos seletivos, sem que as condições de origem sejam consideradas.

A implementação de políticas afirmativas, embora seja tentativa de corrigir desigualdades, enfrenta desafios estruturais e práticos que precisam ser superados. Assim, é fundamental que os programas de pós-graduação repensem os critérios de seleção, levando em conta a diversidade e as condições de cada candidato, em vez de manter barreiras que possam impedir o acesso de forma desigual.

O que pode incluir a adaptação de critérios como a proficiência em idiomas estrangeiros, a revisão das fases eliminatórias do processo seletivo e a implementação de mecanismos de apoio para garantir a permanência desses estudantes na trajetória acadêmica.

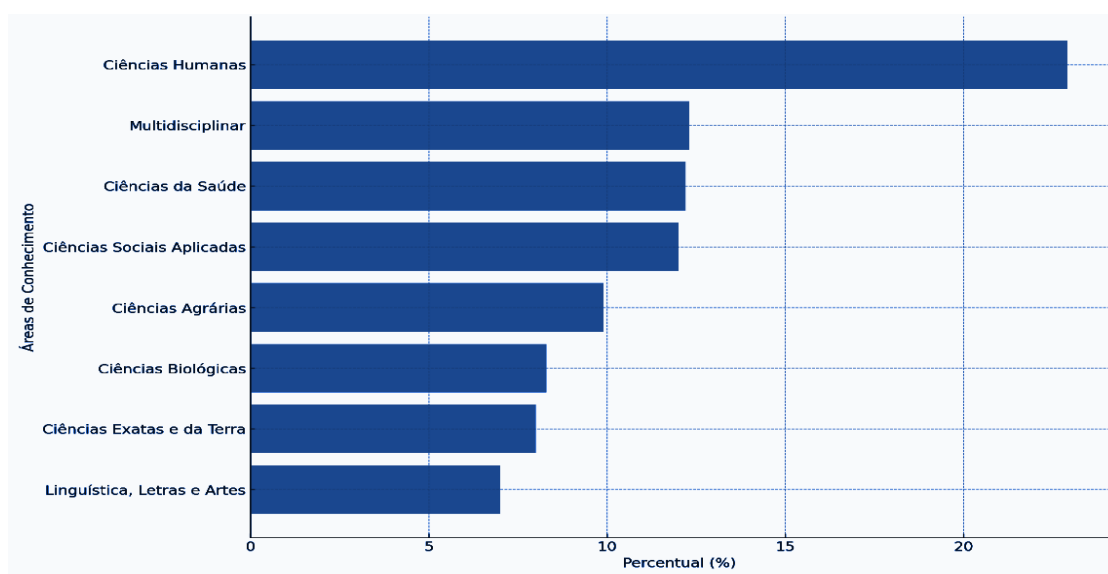
A reflexão sobre essas questões é relevante para tornar as políticas de inclusão e para garantir que o acesso à educação superior seja democrático. Para Venturini (2023), o processo de formulação de políticas afirmativas e a mudança nos processos de admissão na pós-graduação, oferecem informações sobre a dinâmica institucional e os processos de transformação voltados para a redução das desigualdades. Embora a maioria dos programas de pós-graduação tenha implementado políticas afirmativas, como cotas ou vagas adicionais reservadas, essas mudanças não resultaram em alterações significativas nos processos seletivos.

A maioria dos programas passou por modificações em camadas, ou seja, incorporou ações afirmativas de forma gradual, sem substituições ou transformações radicais nos critérios de seleção. Apenas em poucos casos houve mudança nos processos de admissão, que visassem superar as barreiras enfrentadas por grupos específicos.

A maioria dos programas de pós-graduação criou ações afirmativas (cotas ou vagas adicionais reservadas), mas não alterou significativamente seus processos seletivos. A maioria dos programas passou por processos de mudança em camadas, com poucos casos de substituição e modificações quase completas nos processos de seleção devido às barreiras enfrentadas por determinados grupos (Venturini, 2023, p. 398).

Apesar de diferentes artigos apontarem a área da Educação como pioneira na criação de ações afirmativas na pós-graduação, carecemos de levantamento sobre as iniciativas específicas dessa área nas diversas instituições de ensino do país. Segundo Venturini (2023, p. 127), “entre os 737 programas que criaram ações afirmativas no período analisado, verificamos que mais de 1/5 pertence à área de Ciências Humanas. Em seguida, aparecem as áreas Multidisciplinar, Ciências da Saúde e Ciências Sociais Aplicadas”. O gráfico 3 abaixo explana os dados de Venturini:

Gráfico 3. Distribuição percentual por área de conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Embora diversos estudos apontem a área da Educação como uma das pioneiras na adoção de políticas afirmativas na pós-graduação, ainda existe uma lacuna significativa em relação a um levantamento detalhado sobre as iniciativas específicas dessa área nas diferentes instituições de ensino do Brasil. Apesar dos avanços observados, principalmente nas universidades públicas, a implementação de políticas afirmativas nas pós-graduações é um campo que ainda carece de uma análise mais aprofundada, especialmente quando se considera a diversidade de contextos regionais e as particularidades de cada instituição. Essas políticas afirmativas buscam, entre outros objetivos, aumentar o acesso de grupos historicamente marginalizados à educação superior, garantir a permanência e sucesso acadêmico, refletindo o movimento de inclusão.

Após situarmos alguns desafios em se tratando das políticas afirmativas na pós-graduação, na seção seguinte, por meio de pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, apresentamos como tem se desenhado o campo científico acerca das ações afirmativas, ou seja, que

temáticas têm emergido das pesquisas realizadas no âmbito das universidades sobre a inclusão de pessoas que fazem parte do público prioritário das políticas afirmativas, sendo elas: as pessoas autodeclaradas negras (pretas, pardas), pessoas com deficiência (PCD), quilombolas, indígenas, transexuais, travestis e de baixa renda nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

2.4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesta seção apresenta-se a organização dos dados obtidos por meio da Pesquisa Bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, seguindo o desenho proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) e Kohls-Santos e Morosini (2021).

O Estado do Conhecimento (EC), enquanto opção metodológica para análise dos dados, oferece o rigor científico necessário para subsidiar as investigações, possibilitando a construção de respostas aos questionamentos que orientam a pesquisa. Além disso, cumpre a função essencial de situar o objeto de estudo em um campo temático específico, contribuindo para que o(a) leitor(a) compreenda a pesquisa inserida em um contexto científico amplo e reconhecido pela comunidade acadêmica.

Os resultados foram analisados à luz do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e das contribuições de Marx (2003, 2008), Masson (2012), Paulo Netto (2011) e Paulo Freire (1996). No que tange ao entendimento sobre as políticas afirmativas, os dados obtidos no estudo bibliográfico, foram analisados partindo das contribuições de autores como Venturini (2017, 2018, 2022, 2024), Feres (2018, 2019, 2020, 2025), Silva e Neto, Peralta, Gonçalves (2022), Sousa e Maciel (2019) dentre outros, cujas pesquisas investigam importantes aspectos das políticas afirmativas.

Neste mapeamento o enfoque é identificar a agenda emergente sobre o tema das políticas afirmativas na pós-graduação e por meio dos dados responder à pergunta problema de nossa revisão: *Como se desenha o campo científico acerca das ações afirmativas voltadas para o acesso de pessoas autodeclaradas negras (pretas, pardas), pessoas com deficiência (PCD), quilombolas, indígenas, transexuais, travestis e de baixa renda nos programas de pós-graduação stricto sensu?*

A organização das informações em tabela comparativa possibilita a identificação de padrões, lacunas e avanços na área, promovendo compreensão da temática. Busca-se elucidar como as ações afirmativas vêm sendo implementadas na pós-graduação, examinar seus efeitos concretos e os obstáculos que precisam ser superados para consolidar um ambiente acadêmico inclusivo.

As políticas afirmativas constituem-se em instrumentos importantes na promoção da equidade na educação superior, essas políticas transformaram o cenário da graduação nos últimos anos, e a notável expansão da pós-graduação, é fator estratégico no fomento à diversidade acadêmica e reparação de desigualdades estruturais históricas.

Com esta inquietação fomos provocados a levantar produções científicas nacionais que se dedicaram em analisar as ações afirmativas no contexto da pós-graduação, a partir de uma realidade concreta, que inevitavelmente apresenta contradições e exige mediações. Ademais, consideramos que a construção de uma pesquisa científica não se desenvolve apenas a partir da pessoa/pesquisador, mas também pela influência da instituição na qual a pesquisa está inserida, bem como seu país e as relações estabelecidas no contexto global. Nessa perspectiva, é possível pensar que “a produção está inserida no campo científico, e consequentemente, em suas regras constitutivas” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 20)

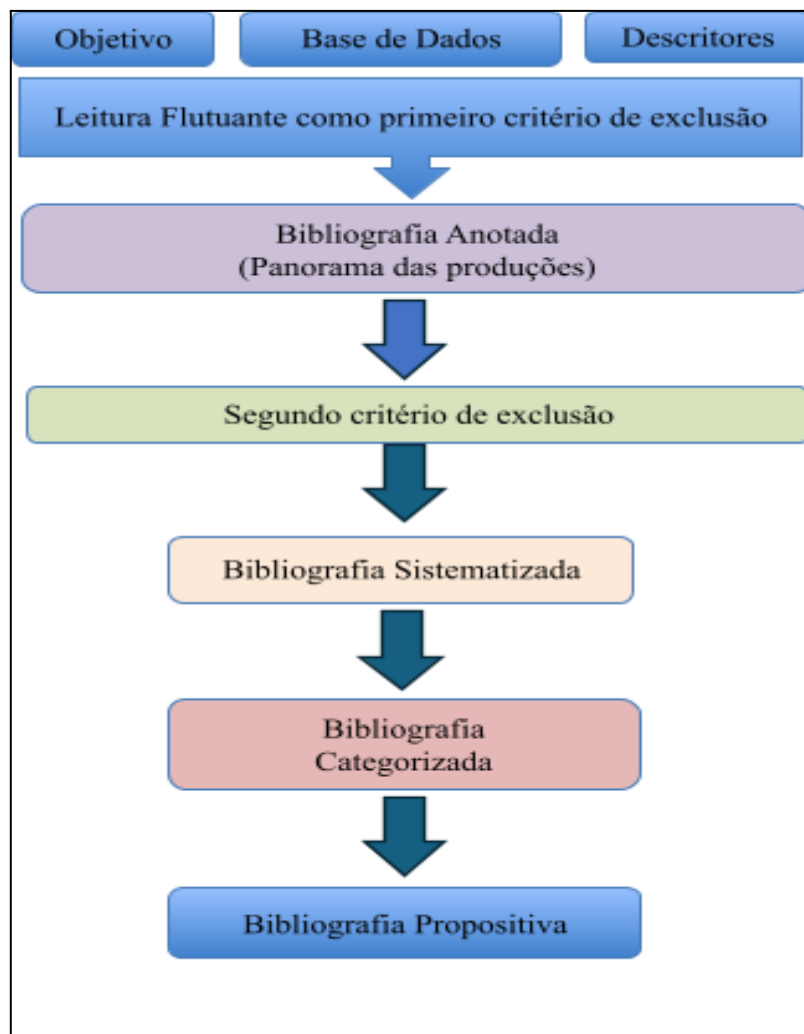
As políticas afirmativas constituem-se em instrumentos importantes na promoção da equidade na educação superior, essas políticas transformaram o cenário da graduação nos últimos anos, a expansão para a pós-graduação é estratégia para fomentar a diversidade acadêmica e reparar desigualdades estruturais de acesso. Entre as principais iniciativas, destacam-se a reserva de vagas, a concessão de bolsas e os programas de apoio à permanência estudantil, voltados a grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, indígenas e indivíduos de baixa renda.

O Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) nos coloca em um processo de ruptura com o tema investigado, auxiliando-nos por meio da exploração do que foi produzido e na prospecção do campo de produção. por meio de leituras exploratórias. Este movimento nos permite conhecer a maneira como determinada temática tem sido abordada, identificando reflexões que tenham permitido relativização ou generalização dos resultados encontrados, o que pressupõe ter considerado ou não as contradições e mediações que todo fenômeno apresenta.

Na compreensão de Morosini, Nascimento e Nez (2021), o Estado do Conhecimento é um importante subsídio metodológico para dissertações e teses, tendo em vista a busca por conhecer, sistematizar e analisar o que foi produzido em determinado campo científico. Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), trata-se do processo de “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica em determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para condução do Estado do Conhecimento, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), entendem a necessidade de realização de algumas etapas, atribuindo, dessa maneira, o rigor científico à referida metodologia. Essas etapas são identificadas pelas autoras, como Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Estas etapas possuem condução específica, sem limitar a autonomia do (a) pesquisador (a) caso haja a compreensão de que estas etapas possam ser aprimoradas. A título de ilustração, a figura nº3 apresenta o desenho das etapas do Estado do Conhecimento.

Figura 3: Etapas do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado por Moraes (2023), conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) e Kohls-Santos e Morosini (2021)

Considerando as etapas, estabelecemos como objetivo conhecer as produções científicas: artigos, dissertações e teses, sobre ações afirmativas voltadas para o acesso de pessoas autodeclaradas negras (pretas, pardas), pessoas com deficiência (PCD), quilombolas, indígenas, transexuais, travestis e de baixa renda nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no período de 2013 a 2022. Essa delimitação se justifica pela aprovação da Lei de Cotas nº 12.711/2012, cuja menção às ações afirmativas se identifica no Art. 7º - B.

As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, definimos como termo de busca “Ações afirmativas” e “Políticas afirmativas”, utilizados para a busca das bibliografias no Portal de Periódico CAPES, que julgamos adequado por agregar diversas bases de dados nacionais e internacionais, que servem como indicadores das revistas científicas. Outra fonte de dados da nossa busca, trata-se do Dados Abertos – teses e

dissertações da Plataforma Sucupira/CAPES, que disponibiliza planilhas em Excel, alimentadas a partir da Coleta CAPES. Esta plataforma, segundo informações no site da instituição, consiste em uma importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Para coleta dos dados, além dos termos de busca, definimos critérios de inclusão e exclusão (Quadro 4) para seleção dos dados bibliográficos mais adequados para nossa pesquisa.

Quadro 4: Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	
Tipo de produção: somente artigos	
Acesso aberto	
Produção nacional	
Revisado por pares	
Recorte temporal: 2013 a 2025 para artigos e 2013 a 2022 para teses e dissertações	
Critérios de exclusão	
Trabalhos que NÃO trataram do processo de implementação das ações afirmativas na educação superior	
Trabalhos que NÃO trataram do processo de implementação em programas de pós-graduação	

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O levantamento guiado pelos critérios de inclusão e exclusão pode ser apresentado nos Quadro 5 e no Quadro 6.

Quadro 5: Processo de busca de artigos

Termo de busca	Quant. Inicial	Quant. após aplicação dos critérios de Inclusão	1º critério de exclusão (não trataram do processo de implementação o das ações afirmativas)	Resultado após 1º critério de exclusão	2º critério de exclusão: não trataram do processo de implementação em programas de pós-graduação	Total	Total com repetidos
Ações afirmativas	1449	552	509	43	29	14	14
Políticas afirmativas	1.045	393	366	27	18	9	Dos 9 apenas 1 não se repete no

							primeiro termo
Total						23	15

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A escassez de estudos voltados para a efetivação das “políticas afirmativas” e “ações afirmativas” nos programas de pós-graduação sugere que este é um campo de pesquisa ainda em construção, possivelmente devido a esse campo encontrar desafios específicos a serem estudados e superados. A concentração da literatura na formulação de políticas afirmativas e em suas contribuições para a Educação Superior, como um todo, indica que a transição dessas políticas para os cursos de pós-graduação ainda carece de um olhar analítico mais aprofundado.

Questões como a adaptação dos programas institucionais, as resistências acadêmicas, a

permanência dos estudantes do público prioritário, e as contribuições dessas políticas na produção científica precisam ser mais bem investigadas. Essa lacuna que a pesquisa revela, reforça a necessidade de um esforço que deve ser contínuo e permanente para compreender os mecanismos que viabilizam ou dificultam, a efetividade de processos inclusivos nos mais altos níveis da educação, garantindo que as ações afirmativas cumpram seu papel transformador também na pós-graduação.

Sendo assim, a análise dos dados aponta ser imprescindível promover olhar um interseccional sobre a temática, considerando as diferenças que são afirmadas nas Políticas Afirmativas, como constituidoras dos grupos sociais que formam o seu público prioritário. Assim, a inclusão de estudantes com deficiência, pessoas autodeclaradas negras (pretas, pardas), quilombolas, indígenas, transexuais, travestis e pessoas de baixa renda nos programas de pós-graduação não se limita à reserva de vagas ao público prioritário, sem suporte mas o atendimento de suas especificidades, além de políticas de permanência.

A ampliação do debate acadêmico e a produção de conhecimento direcionado à realidade desses estudantes são fundamentais para que as ações afirmativas não sejam medida simbólica, mas instrumento efetivo de democratização da educação e da produção científica, para além da graduação no Brasil. A bibliografia anotada e a bibliografia sistematizada são etapas importantes do processo da Pesquisa Bibliográfica. Para visualizarmos de forma mais clara, como os estudos acerca do tema deste estudo, ainda estão em estado incipiente, apresentamos a seguir, no Quadro 6, a bibliografia anotada:

Quadro 6: Organização dos dados dos artigos na Bibliografia Anotada

Título	Autores	Ano	Resumo
Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do museu nacional.	Anna Carolina Venturini	2016	o trabalho analisa a política de ação afirmativa instituída na pós-graduação em antropologia social do museu nacional da universidade federal do rio de janeiro. o objetivo é contribuir com a literatura e analisar a formulação e a implementação das ações afirmativas para pós-graduação de uma perspectiva crítica. destaca-se a importância da participação conjunta dos corpos discente e docente na elaboração e discussão da proposta, bem como o fato de se terem levado em consideração as barreiras enfrentadas por negros e indígenas no ingresso à pós-graduação e o papel do processo tradicional de seleção na manutenção desses obstáculos. contudo, não se mostra suficiente que os programas apenas criem mecanismos para ingresso desses grupos na pós-graduação, sendo indispensável a formulação de políticas de permanência.
A proposta de cotas e ações afirmativas do programa de pós-graduação em antropologia social da Universidade de São Paulo: do tédio à melodia.	Ana Claudia Marques; Ana Letícia de Fiori; Cibele Barbalho Assêncio; Fabiana de Andrade; Jacqueline Moraes Teixeira; Letizia Patriarca; Talita Lazarin Dal'bó	2017	Não tem resumo
Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná	Ana Crhistina Vanali; Paulo Vinicius Baptista da Silva	2019	O artigo discute a distribuição por cor/raça de docentes e discentes nos programas de pós-graduação stricto sensu da universidade federal do paraná (UFPR), analisando a extensão da hegemonia branca e em que medida a população negra conseguiu ascender ao espaço da pós-graduação. nos três níveis acadêmicos (doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional), há sub-representação da população negra nos corpos discente e docente. no corpo docente, espaço de poder acadêmico, a sub-representação de negros � maior e sua presença � residual ou praticamente inexistente em alguns programas. os dados demonstram a alta desigualdade racial nos programas de p�s-graduação stricto sensu da UFPR, o que justifica a criação de políticas de ações afirmativas em seus outros níveis acadêmicos além da graduação.
Traj�t�ria e experiência de acesso � pós-graduação por meio de ações afirmativas.	M�rcia Bas�lia de Araújo; Santuza Amorim da Silva	2020	Trata-se de discussões acerca das trajetórias de sujeitos negros e de meios populares que acessaram e concl�iram Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (nível mestrado) com o auxílio de um programa de ações afirmativas na pós-graduação, o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford. Utilizando-se os recursos da pesquisa qualitativa, por meio da entrevista narrativa episódica e da construção de retratos sociológicos, foi possível conhecer e analisar as trajetórias escolares e de vida de cinco sujeito(a)s. Para a construção de trajetórias tão longas quanto improváveis, os sujeitos investigados foram desenvolvendo e reativando suas disposições em vários espaços e

			momentos, contando, além do próprio desejo, com a participação da escola, das famílias e dos movimentos sociais organizados, com destaque para o Movimento Negro.
Ações afirmativas na pós-graduação: o quadro atual nos programas da área do direito.	Marciano Seabra de Godoi; Gabriella Véio Lopes da Silva	2021	As ações afirmativas no ensino superior brasileiro começaram nos primeiros anos do século xxi, para reformar o crônico confinamento racial do mundo universitário. a lei que impõe a adoção de cotas socioeconômicas e étnico-raciais pelas instituições federais não exige sua aplicação na pós-graduação, mas a partir de 2016 há um processo acelerado de implantação de cotas étnico-raciais na pós-graduação pública, pois a pluralidade de origens sociais e vivências existenciais entre os pesquisadores favorece a construção de um conhecimento científico profundo e especialmente crítico/transformador. na área do direito, há uma disparidade muito grande entre a presença de ações afirmativas na pós-graduação pública e privada. é necessário avançar com as ações afirmativas na pós-graduação privada, num processo participativo, dialógico e que considere a necessidade de também dar mais visibilidade acadêmica e pedagógica para epistemologias e linhas de pesquisa voltadas à compreensão e transformação das condições sociais vivenciadas pelos segmentos visados pelas cotas.
Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da universidade de Brasília.	Joaze Bernardino-Costa; Antonádia Borges	2021	Este artigo trata da adoção da política de ações afirmativas aprovadas para todos os cursos de pós-graduação da universidade de Brasília em 2020. dois argumentos centrais são desenvolvidos. primeiramente, com o objetivo de não expropriar professores(as) e estudantes negros(as) e brancos(as) de suas conquistas, destacamos como a aprovação dessa política foi um produto do ativismo antirracista desses agentes. em segundo lugar, exploramos o potencial da nova legislação aprovada na universidade, comprometida com a diversidade na pós-graduação, relacionando-a a um projeto político decolonial e contra-hegemônico, com efeitos epistemológicos que podem significar uma abertura para a produção de conhecimentos negro-centrados, indígena-centrados e quilombola-centrados.

Avanços e desafios do primeiro quinquênio das ações afirmativas do programa de pós-graduação em antropologia social da universidade de São Paulo.	Amanda Gabriela Jesus amparo; Felipe Gabriel de castro Freire oliveira; Joaquim Pereira de Almeida neto; Marina Oliveira Barbosa	2022	O artigo apresenta um quadro das iniciativas realizadas no âmbito da política de ações afirmativas no programa de pós-graduação em antropologia social da universidade de São Paulo (ppgas/usp) desde 2017. o texto retoma as principais ações institucionais e estudantis realizadas nos últimos 5 anos e apresenta, em maiores detalhes, os resultados obtidos pela a pesquisa COPAF, um estudo sobre a forma como discentes e docentes têm encarado a política de ações afirmativas. por fim, o artigo apresenta e discute avanços e alguns desafios que ainda precisam ser enfrentados para garantir a continuidade e o amadurecimento institucional e político das ações afirmativas do PPGAS/USP e a projeção de uma maior democratização da pós-graduação na instituição.
--	---	-------------	---

Ações afirmativas no ensino superior: o caso do programa de pós-graduação em ensino, da UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Francisca Marli Rodrigues de Andrade; Jacqueline de Souza Gomes; Marcelo Nocelle de Almeida; Yuri Marx Silva Milagres	2022	Em face à baixa representatividade de determinados grupos sociais nos cursos de pós-graduação no Brasil, este artigo – inscrito com base na pesquisa qualitativa de abordagem descritiva – explora a implementação de ações afirmativas a partir da experiência da “comissão para inserção de cotas no edital de seleção” do programa de pós-graduação em ensino, da universidade federal fluminense (UFF). reforça, portanto, os debates sobre a importância dos programas de pós-graduação materializando critérios para o acesso e permanência de representantes de grupos sociais, tradicionalmente excluídos do sistema educacional brasileiro. ademais, o artigo apresenta um conjunto de recomendações que podem ajudar no amadurecimento dessa discussão no próprio programa e para além dele.
Desenhizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação.	Antonádia Borges; Joaze Bernardino-Costa	2022	Não tem
Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: o caso da UFRGS	Éverton Garcia da Costa	2022	O debate em torno das ações afirmativas na pós-graduação brasileira é relativamente recente. a literatura da área aponta que a adoção de ações afirmativas pelos programas de pós-graduação das IES públicas no país data do início dos anos 2000. a discussão se intensificou na segunda década do século XXI, no contexto da publicação da lei no 12.711/2012, que instituiu a reserva de vagas para estudantes negros e egressos de escola pública na rede federal de ensino superior, e da lei no 12.990/2014, que estabeleceu a reserva de 20% das vagas em concursos públicos para candidatos negros. mais recentemente, o ministério da educação publicou a portaria no 13/2016, a qual determinou que as instituições federais de ensino superior deveriam apresentar propostas para a inclusão de estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação, além de criarem comissões específicas destinadas às ações afirmativas. dentro desse contexto mais amplo, procurou-se traçar neste artigo um panorama sobre o atual cenário das políticas de ações afirmativas na pós-graduação da universidade federal do rio grande do Sul (UFRGS). os resultados mostram, sobretudo, que a implementação do sistema de cotas nos programas da UFRGS começou em 2016, o que talvez seja reflexo da portaria no 13/2016. seguindo uma tendência nacional, têm sido considerados outros marcadores sociais da diferença além dos étnico-raciais como critérios para a reserva de vagas; há diferenças significativas entre as regras dos editais, dada a inexistência de uma norma geral dentro da universidade para todos os programas.

Ações afirmativas na pós-graduação: um olhar crítico para programas das áreas de ensino e educação	Jhemerson da Silva e Neto; Deise Aparecida Peralta; Harryson Júnio Lessa Gonçalves	2022	Este texto tem como objetivo apresentar um panorama das políticas de ações afirmativas adotadas na pós-graduação no Brasil trazendo como caso ilustrativo os processos seletivos dos programas de pós-graduação nas áreas de educação e ensino da Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”. tem como fio condutor uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, bem como os pressupostos de uma pesquisa documental. foram analisados 11 editais de seleção para ingresso entre os anos de 2022 e 2023 dos programas das áreas supracitadas. como resultados, observou-se que as políticas afirmativas adotadas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” junto à pós-graduação ainda são incipientes, uma vez que há um baixo índice de programas que preveem ações afirmativas junto a grupos sub-representados nesses espaços. no caso das áreas de educação e ensino, ainda que avanços sejam percebidos, avalia-se que mesmo nos programas em que são adotadas políticas afirmativas (como a reserva de vagas), existem outros mecanismos que possuem um alto potencial de exclusão de diversos grupos do acesso à pós-graduação brasileira.
Ações afirmativas na pós-graduação e povos indígenas no estado do Rio de Janeiro.	Marize Vieira de Oliveira; Ricardo Sant’ana Felix dos Santos; Daniel Ganzarolli Martins; Mariana Paladino	2022	No presente artigo, busca-se contribuir para a discussão sobre a presença de estudantes indígenas na pós-graduação stricto sensu, com foco em programas de pós-graduação em educação das cinco principais universidades públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro. na primeira parte, analisam-se os editais de seleção dos anos de 2019, 2020 e 2021 desses programas, apontando certas características e procedimentos das políticas de ação afirmativa para os candidatos indígenas, identificando elementos que podem facilitar ou dificultar tal presença. na segunda parte, com base na narrativa de uma das autoras que é a primeira indígena a ingressar por ações afirmativas no programa de pós-graduação em educação da universidade federal fluminense, problematiza-se a invisibilidade dos povos indígenas no estado do Rio de Janeiro, principalmente dos que vivem em contexto urbano, e como essa realidade se reflete no direito ao acesso de políticas públicas diferenciadas e interculturais, sobretudo na educação superior. identificam-se processos de abertura à presença de estudantes e intelectuais indígenas na universidade, mas que convivem com mecanismos institucionais racistas e excludentes, que precisam ser questionados.
Mapeamento da inserção de políticas afirmativas em cursos de pós-graduação em Enfermagem.	Jhennifer Nycole Rocha da Silva de Castro; Nyvia Cristina dos Santos Lima; Iago Sérgio de Castro Farias; Deisiane da Silva Mesquita; Karytta Sousa Naka; Ingrid Fabiane Santos da Silva; Andressa Tavares Parente; Nádile Juliane Costa de Castro	2023	Mapear a inclusão de políticas afirmativas nos cursos de pós-graduação em enfermagem em Brasil. método: trata-se de um estudo descritivo, documental, realizado com informações coletadas na plataforma Sucupira, por meio da coordenação de aperfeiçoamento de nível superior pessoal de educação, vinculado ao Ministério da Educação. após a coleta de dados, foi realizado entre outubro de 2021 e março de 2022, cada edital foi lido na íntegra, a fim de extrair os seguintes elementos: nome do programa; código do programa; nome do ensino superior instituição; acrônimo; unidade federativa; e número de vagas para cursos de mestrado. resultados: 79 foram identificadas instituições do país, com uma amostra final de 67 programas avaliados, que foram classificados em nove tipos, com base no uso de princípios de políticas afirmativas em ambientes acadêmicos e mestrado profissional. conclusão: os cursos de pós-graduação em enfermagem apresentam um desequilíbrio quanto à implementação de políticas afirmativas em suas ofertas de vagas regulares,

			bem como em questões de equidade no acesso regional e diversidade nos grupos sociais contemplados.
Ações afirmativas no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Maria Aparecida Bergamaschi; Marcia Esteves de Calazans	2024	O presente artigo trata das ações afirmativas criadas no programa de pós-graduação em educação da universidade federal do rio grande do sul para ingresso e permanência de estudantes negros, quilombolas, indígenas, pessoas surdas e com deficiência, travestis e transexuais. além de sistematizar e dispor dados, discorre sobre o processo de implementação desta ação no período de 2017 a 2022 e analisa as percepções da primeira turma de egressos do mestrado em resposta a um questionário on-line com perguntas que compuseram os eixos: ingresso, permanência e egresso. o objetivo principal é evidenciar os movimentos que constituem as ações afirmativas, considerando os processos seletivos, a permanência e o impacto da formação dos primeiros ingressantes. a perspectiva metodológica assenta-se na análise de documentos e de dados sistematizados na pesquisa ações afirmativas no PPGEDU/UFRGS, que visa, especialmente, produzir e aprofundar dados, informações e reflexões para qualificar essas ações e efetivar uma política afirmativa capaz de contribuir para transformar a universidade em um espaço equitativo e plural, com excelência acadêmica de fato e de direito, questionando o racismo estrutural e a colonialidade do poder/saber.
As políticas afirmativas e a formação de pesquisadores: da iniciação científica à pós-graduação.	Luciana Rodrigues Lessa; Tamiris Pereira Rizzo; Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca	2024	As barreiras do silenciamento e da invisibilidade impostas à produção científica em espaços periféricos se reproduzem na falta de representatividade de uma grande parte da população na ciência. pessoas de regiões periféricas, negros, quilombolas e indígenas permanecem ausentes ou invisibilizados no corpo de pesquisadores. considerando a iniciação científica espaço inicial da formação de pesquisadores, esse trabalho buscou analisar as contribuições das políticas afirmativas, a partir do PIBIC-AF na formação inicial de pesquisadores e suas possíveis repercussões até a pós-graduação. os dados dos egressos do PIBIC-af, extraídos por meio da ferramenta scriptlattes, dão respostas à constante hesitação quanto ao desempenho de estudantes cotistas. observou-se uma paridade estatística entre o PIBIC e o PIBIC-af no que se refere à conclusão da pós-graduação stricto sensu. os resultados comprovam a potencialidade do PIBIC-af, mas o detalhamento dos dados ao nível de doutorado aponta para uma longa caminhada rumo à equidade, e encontram como obstáculos a tardança das ações afirmativas na pós-graduação e o parco número de bolsas destinadas ao programa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Além dos artigos, também consideramos neste Estado do Conhecimento os trabalhos do tipo dissertações e teses, que se revelam enquanto materialização histórica no processo de produção científica do campo investigado nesta pesquisa doutoral. O acesso a esses trabalhos ocorreu por meio da Plataforma Sucupira, que periodicamente recebe diversas informações dos programas de pós-graduação do país. Assim, esta plataforma se revela como fonte de consulta coerente ao processo de busca dessa natureza de trabalhos, concedendo ao pesquisador a confiabilidade necessária para este tipo de coleta de dados.

O referido processo de busca das dissertações e teses ocorreu com a utilização dos mesmos termos de busca, recorte temporal e critérios de inclusão e exclusão dos artigos. Apresentamos nos Quadros 7A, 7B, 9 e 10 o processo de levantamento dos trabalhos e a Categoria Anotada, conforme orientação do Estado do Conhecimento aqui adotado.

Quadro 7A: Processo de busca das dissertações e teses

Ações afirmativas						
Anos	Título	Resumo	Repetidos	Total parcial	Critério de exclusão: não trataram do processo de implementação em programas de pós-graduação	Total
2013	14	33	10	37	37	0
2014	20	47	17	50	50	0
2015	33	53	25	61	57	4
2016	27	55	20	62	61	1
2017	35	104	27	112	112	0
2018	34	64	23	75	74	1
2019	30	126	28	128	125	3
2020	31	127	26	132	127	5
2021	27	128	23	132	129	3
2022	32	141	26	147	144	3
Total				936	916	20

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Dos 20 trabalhos selecionados, três não apresentaram acesso à versão completa do trabalho, o que me permitiu analisar apenas 17 produções. O levantamento com o termo “Políticas Afirmativas” (Quadro 7B) resultou em apenas 2 trabalhos, identificados no levantamento anterior.

Quadro 7B: Processo de busca das dissertações e teses

Termo de busca	Políticas afirmativas					
Critérios	Título	Resumo	Repetidos	Total parcial	1º critério de exclusão (não trataram do processo de implementação em programas de pós-graduação)	Total
2013	3	8	2	9	9	
2014	2	8	1	9	9	
2015	4	7	1	10	10	
2016	1	6	0	7	7	
2017	3	13	3	13	13	
2018	5	18	2	21	21	
2019	5	38	2	41	41	
2020	7	31	5	33	32	1
2021	5	43	3	45	44	1
2022	5	29	3	31	31	31
Total						2

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Quando comparado os quadros 7A e 7B é possível perceber a expressiva diferença quantitativa entre os termos de busca, o que nos indica que o campo investigativo onde se insere esta pesquisa, desenha-se terminologicamente por “Ações afirmativas” a partir de 2015 e em 2020, as pesquisas expressas pelo uso do termo “Políticas afirmativas” passam a ser notadas nos repositórios, o que pode denotar uma alteração na forma como conceber a temática.

Se articularmos os resultados de busca dos quadro 7A e 7B com o quadro 2, que trata das “Iniciativas para diminuir as desigualdades no Brasil”, podemos depreender que no período de 1980 e 1990, legislações foram criadas contribuindo para diminuir as desigualdades no país, mas de forma consistente podemos notar que as iniciativas são mais recentes. Ainda mais recentes têm sido as iniciativas legislativas de incorporação de outras categorias nos grupos de pessoas que compõem o público prioritário das políticas afirmativas, como consta no aludido, em se tratando por exemplo da inclusão de indígenas aldeados e ribeirinhos como beneficiários prioritários nas ações afirmativas.

A observação das estruturas sociais e de como se reestruturam, nos evidencia a mobilidade do que analisamos, isto é, de sua **historicidade**, tornando evidente também que não nos cabe encontrar respostas “monocausalistas” para os fenômenos, como alguns incorrem no erro ao analisar o materialismo histórico dialético, contudo é inteiramente nula essa análise quando referida a Marx, que jamais recorreu a “monocausalidades”, uma vez que, como realçou um de seus melhores estudiosos, “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa” (Lukács, 1974, p. 41).

Nesse sentido, as políticas afirmativas são expressões desta totalidade, constituída de outras totalidades, coexistindo com as de maior e de menor complexidade, sendo que nenhuma dessas totalidades é “simples”. Assim, a totalidade nos permite perceber que a análise das políticas afirmativas não pode se alhear ou desconsiderar que estas são influenciadas pelo contexto do Novo Modelo Gestão Pública ou Nova Governança, que se espalhou pelo mundo sob o discurso ou promessa de flexibilizar a administração pública e aumentar a responsabilização (*accountability*), com o objetivo de criar entidades públicas não estatais como as organizações sociais.

Portanto, analisar processos inclusivos por meio das políticas afirmativas, requer considerar que a realidade de cada grupo prioritário, possui sua complexidade. Requer considerar também que as políticas de inclusão de modo geral “visam minimizar fraturas sociais sociais, políticas econômicas”. Neste raciocínio, tais políticas não alteram o cenário em que essas totalidades são criadas, ainda que minimizem e sejam importantes para redução da exclusão social dos grupos historicamente marginalizados, ainda produzem contradições.

O fenômeno da exclusão social, posto sob análise a partir da compreensão Marxista, conjuga os termos: inclusão - exclusão, numa relação dialética. Nesse aspecto, sublinha o Capitalismo como sendo essa “entidade” que opera na produção da exclusão, e que de forma antagônica, a essa exclusão que produziu, busca mitigar seus efeitos (Salazar, 2019).

De modo semelhante, Acácia Kwenzer (2002) nomeia de 'inclusão excludente' a estratégia de inserção no sistema educacional que não corresponde à garantia de direitos e condições dignas no mundo do trabalho. Embora a autora não esteja tratando especificamente do fenômeno do acesso à pós-graduação ou das políticas afirmativas, o que identifica no âmbito da dualidade estrutural das sociedades neoliberais, por extensão conceitual, pode manter relação com o que temos discutido neste estudo, na medida em que o *modus operandi* da reserva de vagas para o público prioritário das políticas afirmativas, em grande medida, segue essa mesma lógica da 'inclusão excludente', numa estratégia com aparência de inclusão, mas que, na prática, aprofunda a exclusão.

Para além disso, o que precisamos trazer à discussão ao tratar do fenômeno das políticas afirmativas, seja na educação, no campo do trabalho, em se tratando dos concursos, ou seja ele qual for, é que esse debate não pode ocorrer fora do recorte da diferença, entre essas diferenças, a questão de cor e de raça, sobretudo quando o sistema capitalista a produziu a pretexto de se universalizar, isto é, precisou criar discursos que desumanizam determinadas classes sociais, e nessas classes aqueles que dela fazem parte, que não curiosamente são os mesmos historicamente marginalizados.

Dessa forma, a metodologia apropriada para o enfrentamento dos fatos fenomênicos e das interpretações baseadas no senso comum é o materialismo histórico-dialético. Essa abordagem parte da análise de dados empíricos, permitindo que o real seja apreendido para além de uma aparência imediata, que quando observada de maneira ingênua tende a escamotear a essência subjacente.

É tarefa do MHD desvelar as contradições e determinações presentes nos fenômenos investigados, distinguindo-se, assim, o que é meramente aparente daquilo que é essencial para a compreensão crítica da realidade. Assim, são as lentes do MHD que nos possibilitam, também, analisar as questões coloniais, capitalistas e raciais, que permeiam a aplicação das políticas afirmativas na pós-graduação.

Assim, recorre-se de igual modo à Bibliografia Anotada (Quadro 8), como ilustração dos artigos, apresentamos a das teses e dissertações, para que ao leitor (a) fique evidente elementos importantes que consideramos relevantes na seleção dos trabalhos selecionados.

Situar o leitor sobre o interesse de outros pesquisadores sobre o tema, nos conduzirá à identificação daquilo mobilizado pelos pesquisadores, dando-nos um mosaico de pesquisas que representam um dado momento histórico, mas também o movimento epistemológico em torno do fenômeno que se pretende apreender.

Quadro 8: Bibliografia Anotada das dissertações e teses

Título	Autores	Resumo
LONGEVIDADE ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: DISPOSIÇÕES E ESTRATÉGIAS DOS BOLSISTAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO PROGRAMA INTERNACIONAL DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FUNDAÇÃO FORD (INTERNATIONAL FELLOWSHIPS PROGRAM)	MÁRCIA BASÍLIA DE ARAÚJO	Esta pesquisa descreve e analisa as disposições e estratégias construídas por bolsistas do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP) para a constituição de trajetórias de longevidade escolar e o ingresso na pós-graduação, com o apoio em uma proposta de ação afirmativa. A fim de se conhecer a fundo as trajetórias dos sujeitos investigados, adotaram-se os procedimentos da abordagem qualitativa, utilizando-se a entrevista narrativa episódica como principal procedimento de coleta de dados. Foram realizadas entrevistas com cinco sujeitos que realizaram o mestrado com o apoio da bolsa da Fundação Ford. Amparando-se nos referenciais teóricos da Sociologia da educação, nas investigações sobre longevidade escolar nos meios populares e nos estudos sobre ações afirmativas, foram realizadas as análises dos dados coletados. Essas apontam que para a construção de trajetórias tão longas quanto improváveis os sujeitos investigados foram desenvolvendo e reativando suas disposições em vários espaços e momentos, contando, além do próprio desejo, com a participação da escola e dos movimentos pastorais e sociais organizados.
AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: APROFUNDANDO A QUESTÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	RIVANY BORGES BEÚ	A Universidade de Brasília ganhou importância em razão de sua participação nas discussões sobre as questões que circundam a visibilidade dada às ações afirmativas, ao implantar o modelo de sistema de cotas na graduação em 2004, tornando-se pioneira no âmbito federal. O estabelecimento da chamada “Lei das Cotas”, em 2012, representou a consolidação dessa política pública no âmbito federal. Nos anos seguintes, surgiram iniciativas em algumas universidades públicas federais, sugerindo uma tendência de ampliação do sistema de cotas para a pós-graduação stricto sensu em 2015. A Universidade de Brasília figura entre as instituições de ensino superior como uma das pioneiras nesse tipo de ação ao implantar políticas de ações afirmativas em quatro programas de pós-graduação stricto sensu. Nesse contexto, esta Dissertação tem relevância por proporcionar novas discussões sobre um tema pouco explorado, e por contribuir para as fases de uma política pública, uma vez que se propõe analisar as ações de ampliação ao acesso da população negra a programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade de Brasília entre 2004 a 2015. É uma pesquisa qualitativa e exploratória que para alcançar o objetivo foi estabelecido um percurso metodológico que incluiu a definição das técnicas de coleta e de análise de dados que melhor se adequassem ao alcance dos objetivos específicos. As técnicas de coleta de dados foram a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas. As técnicas de análise de dados foram a análise de conteúdo e a análise documental. Foram definidas duas dimensões da pesquisa e quatro categorias teóricas ex-ante, as quais refletem os objetivos específicos. Essa estrutura guiou as definições seguintes, como a elaboração das perguntas de pesquisa. Dessa forma, ao final da análise, foram definidas quatro categorias finais as quais representam resultados dos objetivos específicos. Os resultados demonstram que a UnB tem sido omissa com a não existência da política institucional de ampliação ao acesso da população negra nos cursos de pós-graduação stricto sensu, sendo que quatro unidades acadêmicas seguem na vanguarda com suas iniciativas isoladas, possível pela autonomia regulamentar que dispõem. Os resultados confirmam a hipótese diretriz de que o esforço da Universidade de Brasília para a institucionalização da ação afirmativa na pós-graduação stricto sensu não ocorre na mesma medida das pressões de grupos como estudantes e do próprio governo, embora as pressões estejam norteando agendas governamentais.

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM PÓS-GRADUANDOS BAURU	ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO	A participação de pessoas com deficiência no Ensino Superior, no Brasil, tem aumentado, porém, ainda ocorre de modo parcial. O Governo Federal destaca ações afirmativas, que visam à efetivação de políticas públicas de acesso e permanência no Ensino Superior, como Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade para Todos (Pro-Uni) e Programa Incluir, propostas que objetivam favorecer a igualdade de oportunidades para populações excluídas. Esta pesquisa objetivou analisar os suportes e as barreiras de acessibilidade encontradas pelos estudantes com deficiência, diante da sua participação no Ensino Superior de Pós-Graduação. Foram entrevistados cinco estudantes dos cursos de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Botânica, Genética, Zootecnia e Educação Escolar, identificados como total de estudantes com deficiência, nesse nível de ensino na UNESP. Do total de 12.818 estudantes matriculados no ensino superior de Pós-Graduação dessa Instituição de Ensino Superior, apenas 5 estudantes com deficiência, acessaram o nível de Pós-Graduação, representando uma parcela mínima de 0,039% do total geral de alunos matriculados e frequentando cursos de Mestrado ou Doutorado. Os dados das entrevistas foram analisados qualitativamente, de acordo com o método de análise de conteúdo. Pelo desenvolvimento deste estudo, foi possível notar a presença de mudanças parciais para as remoções de barreiras arquitetônicas, fato que pode contribuir para a inserção de estudantes com deficiências físicas e/ou mobilidades reduzidas, nesse nível de ensino, em detrimento da inserção de outros tipos de deficiências, os quais exigem alterações de outra natureza. De um modo geral, verificou-se que as unidades universitárias da UNESP vêm desenvolvendo ações, porém ainda insuficientes, para a garantia da permanência de pessoas com deficiência em níveis qualificados de ensino, tal como a Pós-Graduação. Entretanto, as unidades universitárias da instituição ainda têm, como principais desafios: modificações estruturais, remoção de preconceitos, maior apoio de âmbito metodológico, aquisição de softwares, maior utilização das tecnologias de informação e comunicação. Percebeu-se a ausência de equipe de profissionais especializados de suporte educacional, para lidar com as demandas específicas desse grupo. Os desafios existem e, para que sejam superados, é necessário que se tenha o engajamento das políticas públicas entrelaçadas aos planejamentos instituídos pelos gestores institucionais, visando às mudanças fundamentais em todos os âmbitos - estrutural, metodológico, comunicacional e atitudinal – nos espaços acadêmicos. Enfim, muito há que se fazer para permitir que haja um maior ingresso e a permanência efetiva de pessoas com deficiência em Instituições de Ensino Superior, de modo que se revertam os preconceitos e as barreiras atitudinais dirigidas a esse público.
---	--	---

JOVENS NEGROS NO COLÉGIO PEDRO II: AÇÕES AFIRMATIVAS E IDENTIFICAÇÃO RACIAL	VERÔNICA DE SOUZA SILVA	A presente dissertação tem como objetivo discutir as significações que os professores e gestores do Colégio Pedro II atribuem às políticas de recorte racial implementadas na instituição, a partir da obrigatoriedade estabelecida pela lei 12.711/12, e também analisa como esses profissionais identificam os estudantes negros deste estabelecimento de ensino. Apresenta-se um levantamento da produção acadêmica sobre ações afirmativas, no período de 2011 a 2014, realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com intuito de analisar como a temática tem sido discutida na Pós-graduação. Foram encontradas 97 produções, sendo 68 dissertações, e 29 teses com focalizações diferentes. Verificamos que existe uma variedade de temas relativos às medidas afirmativas, mas o recorte "política de cotas" foi preponderante nas diferentes áreas de conhecimento. O campo que comportava o maior quantitativo de produções foi a Educação, prevalecendo o tema “Negros e Ensino Superior”. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores e três gestores do Colégio Pedro II. Para o tratamento do material empírico produzido com as entrevistas foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo, com auxílio do software Atlas.ti. Os entrevistados se declararam majoritariamente favoráveis ao sistema de cotas, embora tenha se registrado uma crítica em relação ao recorte racial. Foi também destacada a atuação do Núcleo de Estudos sobre Afro-brasileiros (NEAB) na construção de uma identificação racial positiva.
ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ESTRATÉGIAS E AÇÕES DA DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS/ DIAF NA UFMS	LEILA LIMA DE SOUZA SANTANA	Esta Dissertação apresenta como objetivo analisar a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) enquanto uma estratégia para garantir o acesso e permanência de estudantes de graduação à Educação Superior na UFMS. Vincula-se à Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPES/MB). Esta investigação faz parte da Pesquisa “Política de Educação Superior no Brasil Pós- LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste”, financiada pela FUNDECT”, coordenada pela minha orientadora Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel; e relacionada também à pesquisa “Política de Expansão da Educação Superior no Brasil” (OBEDUC-CAPES-INEP), sob a Coordenação Nacional da Professora Doutora Deise Mancebo(UERJ). Tem como objetivos específicos: i) Identificar os Programas de Acesso e Permanência relacionando os mesmos com a Política de Inclusão; ii) apresentar a relação entre o Programa Incluir e a DIAF; iii) relacionar e analisar documentos que regulamentam a DIAF, identificando as principais ações desenvolvidas nessa Divisão; iv) realizar levantamento sobre acadêmicos e cursos atendidos pela DIAF, relacionando os dados obtidos com suas ações e as Políticas de Inclusão na Educação Superior. Como procedimento metodológico, utilizamos levantamento de produções relevantes ao tema, análises de material bibliográfico e documental que permitam o entendimento do objeto. de estudo. Assim esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental, com perspectiva hermenêutica dentro dos procedimentos metodológicos reflexivos. Os resultados demonstram que a disponibilização de recursos para as instituições públicas por meio dos editais do Programa INCLUIR, contribuíram para a implantação dos núcleos de acessibilidade nas Universidades. No entanto, para receber o financiamento do Programa, as instituições deveriam sempre relacionar suas necessidades em objetivos que se adequassem às propostas definidas nos editais. Os recursos disponibilizados pelo Programa INCLUIR promoveram o interesse das instituições públicas para a efetivação das ações relacionadas ao acesso e à permanência desses alunos na educação superior. Concluímos que a DIAF é um instrumento

		que colabora com a UFMS para efetivar o atendimento das pessoas com deficiência, buscando atender as exigências estabelecidas na legislação nacional. Os alunos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul são atendidos no Laboratório, que consiste em um espaço institucional que agrega projetos de ensino, pesquisa e extensão. A atuação da DIAF significa um avanço para a UFMS no sentido de executar o atendimento às pessoas com deficiência nesse nível de ensino.
ESTUDANTES NEGROS(AS) EGRESSOS(AS) DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM OLHAR SOBRE A PÓS- GRADUAÇÃO	EMIKO LIZ PESSOA FERREIRA	O presente trabalho analisa o acesso e a trajetória de estudantes negros(as) egressos das políticas de ações afirmativas nos programas de Pós-graduação de universidades públicas federais do Sul do Brasil e tem como objetivo geral analisar o acesso e a trajetória cotista dos(as) negros(as) ingressantes na Pós-graduação, para refletir sobre a importância das ações afirmativas para continuidade acadêmica. Para isso por meio da abordagem qualitativa utilizamos a metodologia da bola de neve e entrevistamos estudantes egressos cotistas inseridos(as) na Pós-graduação do Sul do Brasil. Como referencial teórico dialogamos com: ARTES, UNBERHAUM e SILVERIO (2016) para discutir a Pós-graduação; de BARBOSA (2015) temos o conceito de ações afirmativas; CARVALHO (2005) e, PASSOS (2013) discutem a categoria étnico-racial; MUNANGA (2003); SILVA (2009) e, GOMES (2012) para tratar de racismo; e SANTOS (2015) para falar da decolonialidade. Como resultado concluiu-se que os(as) estudantes egressos(as) cotistas negros(as) enfrentam muitas barreiras para estar no espaço acadêmico. Mesmo assim, não abdicam desse direito e encontram formas de se adaptar e resistir, por entenderem que suas presenças têm importância nas universidades públicas. E como contribuições da pesquisa temos como primordial a criação de dados para novas pesquisas, bem como pensar formas de aperfeiçoar ou melhor efetivar o acesso dos(as) negros(as) nos programas de Pós-graduação e, também criar subsídios para demonstrar a importância das ações afirmativas no Brasil.
REDES AFRO-INDÍGENOAFETIVAS: UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE TRAJETÓRIAS, RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE COTISTAS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	MARTA QUINTILIANO	Em 2015, a Universidade Federal de Goiás (UFG) aprovou a reserva de 20% de vagas para candidatos indígenas e negros (pretos e pardos) para todos os programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, sendo uma das primeiras no país a ter tal política. Assim, a continuidade das ações afirmativas que já existiam na graduação com o programa UFGInclui, foi consolidada. No entanto, o que esse cenário evidencia é a necessidade de reflexões acerca da efetividade das políticas de inclusão e permanência da instituição, o que afeta a trajetória acadêmica dos estudantes cotistas. Em face disso, meu principal objetivo é analisar as tensões, avanços, limites e conflitos para a efetivação destas políticas de inclusão a partir das trajetórias dos estudantes, incluindo a minha, e pensar no potencial das redes Afro indígenoafetivas construídas neste processo de transformação universitária.

AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO: OS DESAFIOS DA EXPANSÃO DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO	ANNA CAROLINA VENTURINI	A pós-graduação brasileira é marcada por intensas desigualdades regionais, étnico-raciais e econômicas, o que ensejou o início do debate sobre a criação de ações afirmativas em prol de estudantes pertencentes a grupos historicamente excluídos em programas e universidades públicas. A literatura sobre ação afirmativa e sobre políticas públicas raramente analisa as especificidades do processo de formação de agenda e formulação dessas políticas, ou as razões pelas quais as ações afirmativas para pós-graduação se tornaram importantes para as universidades e para o governo, quais alternativas foram escolhidas e quais os principais atores envolvidos no processo. A presente tese de doutorado pretende contribuir para a literatura de políticas públicas e explicar (a) por que e como o acesso a grupos desfavorecidos entrou na agenda decisória das universidades públicas brasileiras, (b) quais fatores explicam a adesão às ações afirmativas por parte de alguns programas de pós-graduação em contraposição a outros que não o fizeram e (c) como a criação de ações afirmativas resultou na mudança do processo de seleção tradicional realizado pelos programas de pós-graduação. A pesquisa se baseou (a) em uma análise dos editais de seleção de 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas publicados até janeiro de 2018, (b) um survey para coleta de dados quantitativos sobre os programas de pós-graduação e (c) entrevistas semiestruturadas com atores selecionados de alguns programas e representantes da CAPES e do MEC. A análise indica que a questão não atingiu a agenda geral de políticas públicas do país, tendo ingressado na agenda de programas e universidades específicas em razão de demandas de estudantes de pós-graduação e membros do corpo docente e da exigência da Reitoria e de órgãos superiores em decorrência da Portaria Normativa no 13/2016. Os dados coletados apontam para uma difusão significativa desse tipo de política nos últimos 4 anos, com 26,4% dos programas possuindo algum tipo de ação afirmativa em janeiro de 2018. A análise confirmou a hipótese inicial de que o argumento da meritocracia é ainda mais forte nas discussões sobre ações afirmativas para pós-graduação. As mudanças institucionais mais profundas – a modificação dos critérios de seleção dos estudantes – são resultado de processos endógenos, incrementais e que ocorrem na ausência de momentos críticos. Há uma forte resistência à realização de mudanças mais substantivas nos processos seletivos em razão da importância do mérito acadêmico e da excelência acadêmica, bem como da incerteza a respeito dos impactos à nota da avaliação da CAPES.
---	---------------------------------------	--

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	KELLY MARTINS BEZERRA	O presente estudo analisa o processo de implantação das ações afirmativas no âmbito dos programas de pós-graduação, em particular, o caso do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília (PPGD-UnB). O objetivo foi conhecer quais os possíveis efeitos e impactos da implementação das ações afirmativas no referido Programa. Para tanto, foi necessário analisar os dados do processo seletivo do PPGD-UnB, na busca de identificar as mudanças decorrentes das ações afirmativas. Compreender os posicionamentos dos professores, técnicos e discentes do Programa também compõe o estudo, no intuito de perceber o entendimento dos mesmos a respeito dos efeitos das ações afirmativas no Programa. Como procedimento metodológico foi realizada análise documental dos Processos Seletivos, Atos, Resoluções e Registros do PPGD. Além da análise dos documentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes, técnicos e estudantes oriundos e participantes processo e do sistema de cotas do Programa, a fim de conhecer as percepções e possíveis mudanças estruturais e acadêmicas, e que podem ser relacionadas com os resultados das ações afirmativas no PPGD-UnB. Como fundamentação teórica, estudos de autores nacionais e estrangeiros como: Carvalho, 2003, 2018; Carneiro, 2003, 2005; Duarte, 2007, 2011; Garcia- Filice, 2011; Queiros, 2004; Bernardino, 2004; Santos, 2007, entre outros, auxiliaram na análise de dados e das entrevistas. O estudo mostrou que há uma relação intrínseca entre ações afirmativas e assistência estudantil, é importante atrelar políticas e ações de acesso e permanência. Mostrou também que não existe assistência estudantil voltada para a pós- graduação por parte do governo federal e da Universidade. A pesquisa evidencia o papel fundamental que as bolsas de pesquisa exercem na pós-graduação, tanto garantindo as condições básicas aos estudantes para o esenvolvimento das suas pesquisas quanto suprimindo a deficiência de uma política de assistência estudantil nesse nível de ensino. Os dados mostraram ainda que o objetivo das ações afirmativas na pós-graduação de garantir o ingresso e ampliar a representação de estudantes negros(as) no Programa não tem sido alcançado em sua potencialidade. Candidatos negros tem sido aprovados com notas que os levam a migrar para o sistema universal, mas parte significativa das vagas destinadas a estudantes negros não tem sido ocupadas. Com isto, o objetivo da política, que é ampliar o número de negros(as) na pós- graduação não se concretiza. Registrou-se também o reconhecimento por parte de todos os entrevistados do impacto que a política de ações afirmativas provocaram no PPGD, apontando para novos caminhos e levantando a discussão da temática racial na Faculdade de Direito, elemento relevante no combate às desigualdades sociais e raciais.
---	------------------------------	--

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	RAFAELA NOGUEIRA DO NASCIMENTO	A presente dissertação, inserida na Linha de Pesquisa “Educação, cultura, política e cidadania” do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF), voltou-se para a compreensão das políticas públicas de ações afirmativas, que surgem como instrumentos de promoção da inclusão social em uma perspectiva de justiça distributiva acoplada à justiça cultural (FRASER, 2001). Focou-se na política de cotas aplicada na pós-graduação stricto sensu das universidades estaduais do Rio de Janeiro, instituída pelas Lei no 6.914/2014 e Lei no 6.959/2015, único instrumento jurídico estadual existente até o momento. O objetivo geral foi analisar a política de cotas nos programas de pós-graduação da UERJ, da UENF e da UEZO, em observância ao acesso e à permanência em âmbitos de mestrado e doutorado. Os objetivos específicos da pesquisa, que teve como foco o lapso temporal de 2015 a 2019, foram: realizar uma breve incursão histórica e conceitual acerca das políticas públicas sociais; investigar como se deu a implementação do sistema de cotas nas instituições; comparar o quantitativo de inscrições nos processos seletivos na modalidade cota com o de aprovados, demonstrando o critério de indeferimento ou reprovação; verificar o índice de alunos cotistas do curso de pós-graduação, sob a perspectiva do acesso, da permanência e da conclusão do curso; avaliar a eficácia do sistema de cotas, observando desde os entraves na legislação até os critérios de seleção utilizados pelas comissões técnicas; e evidenciar o perfil socioeconômico do aluno cotista, bem como compreender a realidade acadêmica na qual este esteve inserido em etapa anterior e seus reflexos em seu desempenho na pós-graduação. Para o estudo, trilhou-se o caminho da pesquisa qualiquantitativa por meio da Análise documental e Análise de Conteúdo, bem como do estudo do caso UENF, UERJ e UEZO. Nesse sentido, colaborou-se com diagnósticos sobre a implementação de ações afirmativas nas universidades brasileiras nos níveis da pós-graduação stricto sensu.
---	---------------------------------------	---

AS AUDÁCIAS E AS HISTÓRIAS: ANÁLISE PSICOSSOCIAL DAS TRAJETÓRIAS DE NEGRAS/OS DOUTORAS/ES EM PSICOLOGIA NA INTERFACE DOS ESTUDOS SOBRE CARREIRAS	VILMAR PEREIRA DE OLIVEIRA	A presente tese consiste em um estudo sobre as trajetórias profissionais e de vida de pessoas que se autodeclaram negras e que passaram por cursos de pós-graduação stricto sensu em Psicologia, almejando a carreira docente em Instituições de Ensino Superior. A discussão é feita por meio de uma perspectiva crítica e descolonial que articula saberes advindos dos campos da Psicologia Social e da Orientação Profissional. A pesquisa em questão surgiu do incômodo do autor quanto ao pequeno contingente de docentes negras/os nos cursos de Psicologia da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Acrescenta-se a isso o aumento das ações afirmativas e do número de pessoas negras que têm conquistado espaço nos cursos de mestrado e doutorado em Psicologia do referido território, em contraste com a baixa entrada profissional dessas pessoas após a obtenção do grau. Além da compilação dessas observações, a investigação feita recorreu metodologicamente à escuta de histórias de quatro informantes (duas mulheres e dois homens), cruzadas pela composição de duas narrativas ficcionais que versam sobre carreira, negritude e racismo. Entre os resultados, do ponto de vista das trajetórias das pessoas entrevistadas, destaca-se que não houve planejamento de carreira, mas que a vida, conforme foram se percebendo brechas, permitiu que cada uma vivesse os sonhos e desejos profissionais. Igualmente se observa na literatura, tornar-se ou descobrir-se negra/o ganhou novos contornos e força na experiência universitária desses sujeitos/as. As histórias ouvidas denunciavam as diferenças materiais e simbólicas para atravessar a graduação e a pós-graduação: aspectos familiares e seus desafios e agenciamentos, dificuldades financeiras (conciliar estudo e trabalho), baixa representatividade (presença de poucas ou nenhuma figura negra de referência no contexto acadêmico), poucos espaços de diálogo e diversos exemplos de situações em que se denotam injúria e preconceito racial. Constata-se que, ao longo da formação dos/as participantes do estudo, a Psicologia (ou a busca por uma Psicologia correspondente ao sofrimento sentido e aos demais anseios) foi se tornando um instrumento de resistência e enfrentamento às opressões vividas. Argumenta-se, por fim, pela inclusão da Orientação Profissional e de Carreira em práxis e perspectivas críticas como parte das ações afirmativas destinadas à população negra, considerando-a como ferramenta para intervenções clínicas e psicossociais diante das problemáticas apresentadas.
---	-----------------------------------	--

Seguindo às orientações de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), sobre a próxima etapa, que se trata da construção da bibliografia sistematizada, foi conduzida também com a devida cautela e rigor, exigindo-nos a leitura atenta das informações que sustentam a bibliografia anterior, orientada com base no objetivo do Estado do Conhecimento, bem como com estreita relação com o objeto de estudo do pesquisador.

As autoras indicam para a construção da bibliografia sistematizada, a organização dos seguintes dados: “Rótulo”, “Ano”, “Autor”, “Título”, “Nível da produção”, “Objetivos”, “Metodologia” e “Resultados”. Vale o realce de que as autoras supõem que o resumo de cada produção tenha seguido as normas da ABNT, que recomendam alguns desses dados como elementos essenciais para composição dessa parte de todo trabalho acadêmico.

A leitura das referidas informações foi realizada nos 15 artigos e 17 dissertações e teses inventariados na etapa anterior, aplicando o segundo critério de exclusão com objetivo de identificar o que sugerem Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) acerca da aderência desses trabalhos com o objetivo proposto nesta pesquisa de revisão. Esse critério de exclusão ficou assim definido: artigos que NÃO trataram do processo de implementação em programas de pós-graduação.

Um dos aspectos centrais apontados por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) acerca do Estado do Conhecimento, é a possibilidade de identificar os condicionantes que caracterizam as produções a partir de um campo social, que à luz de Bourdieu (1983), a concepção de campo científico pode ser desvelada pelas determinações que o constituem, considerando as relações de força, lutas e estratégias, interesses e lucro de um campo social.

Sendo assim, a construção da bibliografia sistematizada não se limitou a um simples levantamento de produções acadêmicas, mas se configurou como um processo rigoroso de seleção e análise crítica, alinhado ao objetivo da pesquisa. Assim, a sistematização bibliográfica resultante desse processo constitui base para o aprofundamento da análise, permitindo a compreensão sobre as dinâmicas que norteiam a implementação de programas de pós-graduação, e indicando as categorias que emergiram da Bibliografia Categorizada.

Para condução desta construção, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 85) sugerem algumas perguntas orientadoras ao processo analítico: “Sobre o que mais falam essas pesquisas quando tratam dessa temática? Quais abordagens mais frequentes quando se referem a esse assunto? Há uma tendência quando discutem esse tema?”. Assim, o processo analítico de sistematização dos trabalhos foi realizado, permitindo-nos inferir três categorias temáticas emergentes que revelam a constituição de um campo investigativo sobre as ações afirmativas na pós-graduação brasileira: *“Acesso e Permanência na Pós-Graduação”*,

“Grupos Sociais e Identitários nas Ações Afirmativas”, “Políticas Públicas e Legislação Educacional de Ações afirmativas”.

Inferimos a categoria *“Acesso e Permanência na Pós-Graduação”* nas posições teóricas de Sousa e Maciel (2019); Sousa e Anache (2017), autoras que reconhecem as cotas na pós-graduação como grande avanço no sentido de diversificar o perfil dos ingressantes, mas alertam também para os obstáculos que ainda permanecem produzindo exclusões, entre eles o exame proficiência em línguas estrangeiras. Enquanto, Venturini (2025) ao tratar da permanência, aborda a falta de serviços de apoio psicológico e acadêmico como fatores que têm impactado a permanência dos estudantes na pós-graduação.

As pesquisas reunidas na categoria *Grupos Sociais e Identitários nas Ações Afirmativas* evidenciam o entrecruzamento de diferentes marcadores sociais, com destaque para a interseccionalidade entre deficiência, raça e identidade. Há relatos de avanços nas condições de acessibilidade para pessoas com deficiência, mas persistem denúncias de exclusão como observado na dissertação de Branco (2015) e tese de Pokorski (2020). Termos como “afro-indígenaofetiva” e “identificação racial” indicam o alargamento das categorias identitárias nas ações afirmativas, como evidenciado na tese de Silva (2015). As pesquisas também denunciam o descumprimento de normativas sobre a reserva de vagas para grupos prioritários como notado na dissertação de Quintiliano (2019), bem como a carência de políticas estruturadas de permanência na pós-graduação, como moradia e alimentação, observado na dissertação de Bezerra (2020).

Ao término das pesquisas reunidas nesta categoria, temos a dissertação de Freitas (2022) que versa sobre a autodeclaração étnico-racial como processo dinâmico e contextual, especialmente no âmbito das ações afirmativas; a tese de Silva (2022), aborda a escrita de si e atua como resistência por do aquilombamento como prática coletiva e descolonial frente à lógica excludente e meritocrática da academia.

Na categoria *“Políticas Públicas e Legislação Educacional de Ações Afirmativas”*, as pesquisas revelam um cenário de fragilidade institucional na implementação de ações afirmativas na pós-graduação, marcado pela ausência de políticas consolidadas e pela predominância de iniciativas isoladas e autônomas nos programas (Béu, 2015; Souza, 2021). As mudanças ocorrem de forma incremental e sem rupturas, caracterizando um padrão de transformação em camadas (*layering*) que dificulta avanços estruturais (Venturini, 2019). Além disso, os avanços são tímidos e desiguais entre as instituições, com sérias lacunas no monitoramento e na avaliação das políticas (Silva, 2021). Soma-se a isso a falta de estratégias

de divulgação e desafios operacionais internos que comprometem a efetividade das ações, especialmente diante da baixa adesão de candidatos potenciais (Sá, 2022).

Das pesquisas mapeadas emergiram categorias centrais do método MHD: *totalidade, práxis, contradição e mediação* que contribuem para compreensão sobre como o sistema educacional é estruturado por desigualdades históricas e raciais. Nesse ponto, destaca-se especialmente a categoria da contradição, que nos demonstra a necessidade de ir além da interpretação da realidade como fizeram bem os filósofos, considerando que “[...] as propostas de Marx e Engels se movem num horizonte bem concreto: criticar a atual instituição escolar e mudá-la.” (Marx, 1983, p. 5).

Os estudos sobre as políticas afirmativas na educação superior, especialmente na pós-graduação, têm se empenhado na análise das desigualdades estruturais da sociedade e reconhecido que os seletivos para ingresso nos cursos de pós-graduação ainda reproduzem exclusões (Sousa e Anache, 2017; Sousa e Maciel, 2019; Venturini, 2025).

Nesse contexto, após análise dos resultados obtidos na pesquisa bibliográfica, pela recorrência encontrada nos trabalhos encontrados, podemos destacar três categorias analíticas essenciais para orientar estudos futuros: acesso e permanência na pós-graduação, grupos sociais e identitários nas ações afirmativas e políticas públicas e legislação educacional.

A primeira categoria: *acesso e permanência na pós-graduação*, propõe o aprofundamento de pesquisas sobre os fatores que influenciam o ingresso, a permanência e a conclusão de cursos por estudantes cotistas, com atenção especial à evasão, ao apoio institucional e às políticas de acolhimento, evidenciando as condições estruturais que moldam suas trajetórias acadêmicas.

A segunda categoria: *grupos sociais e identitários nas ações afirmativas*, convoca o olhar para os sujeitos das ações afirmativas, como negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, transexuais e travestis, valorizando suas experiências a partir de perspectivas interseccionais, com ênfase em narrativas de resistência e processos de construção identitária.

Por fim, a terceira categoria: *políticas públicas e legislação educacional*, dirige-se à análise crítica dos marcos legais e institucionais que sustentam as ações afirmativas, problematizando tanto sua formulação quanto sua implementação nas universidades. Em conjunto, essas categorias não apenas revelam as múltiplas dimensões que envolvem a equidade na educação superior, como também orientam a produção de conhecimento comprometido com a transformação social e o fortalecimento de políticas públicas inclusivas.

Sob a ótica do MHD, notamos que mesmo nomeado de maneiras distintas, o processo histórico que marginaliza e exclui sujeitos do processo de escolarização está subjacente a

todas as pesquisas mapeadas na pesquisa bibliográfica, da qual se obteve dados para a elaboração do Estado do Conhecimento que temos discutido desde então. Portanto, essa compreensão comum entre as pesquisas, trata-se em última instância, da constatação dos efeitos da estratificação da sociedade, que por sua vez é resultado das relações de produção. Sendo assim, a exclusão ou não inclusão de alunos nos mais elevados níveis de produção acadêmica e científica (a exemplo da pós-graduação) têm ou até mesmo são, em sua gênese, expressão da luta entre as classes. Portanto, configura-se como campo de interesse do MHD.

1. Acesso e Permanência na Pós-Graduação

- Termos: *acesso, permanência, ingresso, conclusão, trajetórias, estudantes*
- Foco em desigualdades, evasão, apoio institucional, políticas de acolhimento.

Essa categoria aborda as barreiras e condições que afetam a jornada dos estudantes cotistas, desde o ingresso até a conclusão da pós-graduação. A ênfase recai sobre mecanismos de suporte, desafios estruturais e a eficácia das ações afirmativas enquanto política pública de permanência.

2. Grupos Sociais e Identitários nas Ações Afirmativas

- Termos: negros, indígenas, quilombolas, deficientes, transexuais, travestis, cotistas
- Investigações sobre sujeitos das ações afirmativas e suas vivências.

Os trabalhos dessa categoria exploram a diversidade de sujeitos beneficiários das cotas, problematizando suas experiências acadêmicas a partir da interseccionalidade. As pesquisas enfatizam narrativas de resistência e processos identitários como elementos centrais da vivência na universidade.

3. Políticas Públicas e Legislação Educacional de Ações afirmativas

- Termos: ações, afirmativas, políticas, públicas, programas
- Análises normativas, institucionais e históricas das políticas de inclusão.

Essa categoria concentra análises críticas sobre os marcos legais e institucionais das ações afirmativas. Os estudos discutem como as universidades interpretam e operacionalizam diretrizes legais, além de apontarem lacunas normativas e desafios para sua efetiva implementação.

Coerente ao objetivo da nossa pesquisa, indicamos a Bibliografia Propositiva, apoiada principalmente nos trabalhos de Quintiliano (2019); Pokorski (2020) e Freitas (2022), que nos concedem a possibilidade de problematizar a perspectiva epistemológica e política afirmada nos resultados das suas pesquisas. Assim, nosso olhar investigativo propõe a categoria “*Produção de Conhecimento e Epistemologias*”, na qual, não se refere apenas à discussão

teórica, mas ao uso de metodologias decoloniais (como autoetnografia e narrativas de si), à crítica ao epistemicídio e à valorização dos saberes tradicionais e identitários. Essa produção aponta para novos modos de narrar a experiência acadêmica; Saberes que emergem da vivência marginalizada; Transformação dos critérios tradicionais de cientificidade.

Assim, essa categoria propositiva nos concede a possibilidade de analisar a perspectiva epistemológica e política afirmada nos resultados dos trabalhos e salientar a investigação acerca das ações afirmativas no âmbito da pós-graduação a partir de uma vivência concreta.

Resulta disso a possibilidade de analisar as mediações e contradições que envolvem o fenômeno, permitindo-nos, inclusive, considerar a possibilidade do exercício da práxis enquanto “teoria do fazer” (Freire, 2018) e que nos habilita para a promover a transformação que desejamos e que entendemos ser necessária no âmbito das políticas afirmativas desveladas nesta pesquisa. Dito de outro modo, trata-se do movimento pela busca por novas formas mais abrangentes de inclusão, que possam contribuir evitando o cometimento do equívoco de produzir exclusões, no âmbito dos processos considerados, à primeira vista, como inclusivos.

Nesse sentido, é imprescindível ancorar nossas análises a partir das **mediações** e **contradições**, considerando que essas categorias conceituais marxistas, abrem caminho para a possibilidade de compreender as Políticas Afirmativas, como via possível para a transformação social, tendo em vista, que a Educação pode ser concebida nesse contexto, como uma unidade concreta de contradições inter-atuantes. Podemos inferir que o caráter de toda totalidade, é mutável; está limitado a um período histórico concreto, determinado (Parkinson, 1973).

Inferimos assim, que as ações afirmativas na pós-graduação, quando alicerçadas no Materialismo Histórico-Dialético, possibilita aos sujeitos a condição de pensar o mundo e tudo que nele existe, enquanto produção humana, a partir de ações que levem a reflexão sobre a realidade em sua constituição e condição concreta, buscando conscientemente romper com orientações do paradigma dominante, que não se revela apenas pelo fazer diferente, mas a proporção da emancipação crítica enquanto fio condutor do processo.

Por esses posicionamentos teóricos, enxergamos robustez na categoria "*Produção de Conhecimento e Epistemologias*", como possibilidade de dar abrigo às perspectivas teóricas adequadas para o enfrentamento das concepções de assistencialistas ou que entendem o sujeito das políticas afirmativas como “beneficiário”, e que portanto concebem a pós graduação como benefício, quando deveria conceber como direito.

Salientamos que essa manifestação propositiva, exige minuciosa análise de outros dados empíricos por meio de pesquisas futuras no campo das ações afirmativas na pós-graduação. Nesse sentido, destacamos a Pesquisa em Rede a qual se integra essa pesquisa, por meio do Projeto de Pesquisa intitulado "Ações Afirmativas na pós-graduação stricto sensu em educação: acesso, permanência e titulação", coordenado pela professora doutora Carina Elisabeth Maciel, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tem por objetivo investigar o acesso, permanência e titulação de estudantes que ingressam por meio das políticas afirmativas na pós-graduação stricto sensu em educação, nas universidades públicas do Brasil. Para tanto, a metodologia de execução constitui-se em abordagens qualitativas e quantitativas desenvolvidas por meio de análise bibliográfica e documental.

Diante do exposto, a colaboração em âmbito nacional tem viabilizado a construção do mapeamento das políticas afirmativas na pós-graduação, bem como de outras iniciativas institucionais que contribuem para esse propósito. Essa cooperação tem promovido o intercâmbio de experiências, fortalecido o debate sobre as políticas afirmativas nas universidades públicas, além de favorecer o desenvolvimento formativo de pesquisadores e estudantes e ampliar a produção acadêmica sobre o tema.

Na esteira dessas discussões sobre relevância e escassez de pesquisas, embora exista o reconhecimento social da urgência e importância desse tema. Na prática, isso ainda não se reflete de forma efetiva e as pesquisas existentes ainda são incipientes. Na seção seguinte, veremos como essas políticas têm se estruturado por meio do estudo da experiência da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UFMA: DESAFIOS E CAMINHOS PARA EFETIVAÇÃO

Esta seção analisa os principais desafios enfrentados na efetivação das políticas afirmativas na pós-graduação em Educação. Para termos dimensão desses desafios e caminhos, direcionamos nosso olhar analítico à Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para tal, iniciamos essa seção apresentando a UFMA, situando o leitor(a) sobre aspectos históricos de sua criação, tratando de apresentar como se organiza sua estrutura administrativa, para depois apresentar dois de seus principais Programas de Pós-graduação em Educação. Em seguida, a partir da análise desse contexto específico, busca-se compreender as limitações institucionais, operacionais e culturais que ainda dificultam a consolidação de ações afirmativas como instrumentos reais de inclusão e justiça social no âmbito da pós-graduação.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) estando localizada em região com expressiva presença de populações indígenas e afrodescendentes, têm adotado medidas que visam ampliar o acesso à pós-graduação, sobretudo na área da Educação. A instituição se

destaca na implementação de cotas para pessoas negras (pretos e pardos) e pessoas com deficiência, bem como na adaptação dos seus processos seletivos orientados para promoção da inclusão e da diversidade, na perspectiva da equidade, desde antes da criação de instrumentos legais efetivamente voltados para essa finalidade. Assim, tem favorecido a ampliação de oportunidades para aqueles que historicamente foram marginalizados possam ingressar nos cursos de graduação e pós-graduação e obter sucesso acadêmico.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem suas origens na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís, criada em 1953. A fundação da faculdade foi resultado da colaboração entre a Academia Maranhense de Letras, a Fundação Paulo Ramos e a Arquidiocese de São Luís. Inicialmente, a instituição foi mantida pela Fundação Paulo Ramos.

Em 1959, com a promulgação da Lei Estadual nº 1.976, passou a fazer parte da Sociedade Maranhense de Cultura Superior (SOMACS). Em 1961, a faculdade foi transformada na Universidade do Maranhão, unificando instituições como a Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem 'São Francisco de Assis', a Escola de Serviço Social e a Faculdade de Ciências Médicas.

Nos anos seguintes, a Universidade passou por um processo de expansão e federalização. Em 1966, o Governo Federal criou a Fundação Universidade do Maranhão (FUM), com o objetivo de implementar gradualmente a universidade, e, em 1969, a instituição foi federalizada, passando a ser oficialmente conhecida como Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Com mais de 50 anos de história, a UFMA contribui no desenvolvimento educacional, social e econômico do estado. A universidade oferece cursos de graduação e pós-graduação, realiza pesquisas focadas nos problemas regionais e promove atividades de extensão em áreas como inovação tecnológica, capacitação profissional e valorização cultural. A UFMA atualmente possui diversos campi espalhados por diferentes cidades do Maranhão, incluindo Bacabal, Balsas, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro, São Bernardo e São Luís.

A trajetória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) reflete o esforço colaborativo entre diferentes entidades para promover o desenvolvimento educacional e a valorização da cultura local do estado. A criação e consolidação da universidade foram resultado de parcerias entre a Academia Maranhense de Letras, a Fundação Paulo Ramos e a Arquidiocese de São Luís, evidenciando o compromisso com a educação e o fortalecimento das especificidades socioculturais e econômicas do Maranhão.

Atualmente a UFMA oferece uma ampla gama de cursos, com 96 opções de graduação distribuídas por 9 campi localizados em diferentes cidades do estado, como Bacabal, Balsas, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro, São Bernardo e São Luís. No campus de São Luís, também conhecido como Cidade Universitária Dom Delgado, são oferecidos 49 cursos

de graduação. A universidade possui 68 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreende mestrados e doutorados, o que reflete a expansão e fortalecimento no cenário educacional regional.

A UFMA também se destaca pela oferta de uma série de programas de assistência estudantil, que têm como objetivo garantir a permanência dos alunos na universidade. Esses programas são coordenados pela Coordenação de Assistência Estudantil (OCAE), que supervisiona os auxílios e serviços voltados para a permanência e inclusão dos estudantes. A OCAE é responsável por coordenar, avaliar e propor ajustes nos programas de apoio social, pedagógico e financeiro oferecidos pela universidade, como bolsas de permanência, auxílios para alimentação, moradia e transporte.

A OCAE, além de gerenciar os processos seletivos e o planejamento orçamentário relacionado aos programas de assistência estudantil, também atua como suporte na avaliação das condições de permanência dos estudantes. Com isso, busca-se proporcionar aos discentes os recursos necessários para enfrentar os desafios acadêmicos, financeiros e sociais durante sua trajetória universitária, garantindo que a formação superior seja acessível, justa e inclusiva para todos.

A Divisão de Apoio Social, Pedagógico e Tecnologias (DAS) da UFMA tem como missão primordial oferecer suporte essencial aos discentes de graduação que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essa divisão trabalha no auxílio contínuo e semestral dos estudantes, assegurando que tenham acesso a benefícios vitais para sua permanência na universidade. Entre os principais auxílios gerenciados pela DAS, estão os de natureza odontológica, para participação em eventos acadêmicos e emergenciais, com o intuito de garantir que os alunos possam se concentrar no desenvolvimento de seus estudos, mesmo diante de adversidades. A equipe da DAS é composta por profissionais especializados, incluindo uma assistente administrativa, uma assistente social e uma pedagoga, que colaboram na execução dos serviços de apoio social e pedagógico, focando em melhorar as condições de vida e aprendizado dos alunos.

Já a Divisão de Permanência Estudantil (DIPE) tem a responsabilidade de operacionalizar e gerenciar os auxílios e bolsas de assistência estudantil no campus São Luís. Além disso, a DIPE acompanha e executa os programas de Assistência Estudantil desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES). Ela realiza o atendimento aos estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes em relação às bolsas e outros auxílios, oferecendo informações detalhadas sobre os programas da sua competência.

A DIPE também exerce papel estratégico na avaliação dos processos, na elaboração de relatórios de acompanhamento e na proposição de melhorias e novas estratégias para atender às crescentes demandas dos estudantes. Com a meta de otimizar e aprimorar constantemente os

serviços prestados, a DIPE busca oferecer um suporte eficaz, não apenas na operacionalização dos programas de assistência, mas também na melhoria das rotinas e procedimentos administrativos diários. A equipe da DIPE é composta por uma auxiliar administrativa, três técnicos em assuntos educacionais e duas assistentes sociais, que atuam diretamente na execução e monitoramento das políticas de permanência estudantil.

A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) desempenha um papel fundamental na execução de políticas voltadas ao bem-estar e permanência dos estudantes da UFMA. Como unidade auxiliar da Reitoria, a PROAES coordena uma série de programas e serviços que buscam atender às demandas acadêmicas e sociais dos alunos, oferecendo condições favoráveis para o seu desenvolvimento dentro da universidade. Um dos principais departamentos da PROAES é a Coordenação de Apoio ao Estudante (CAPE), que tem como função assessorar a Diretoria de Gestão de Moradia, Restaurantes, Esporte e Lazer, sendo responsável pela proposição, coordenação e monitoramento das ações das divisões ligadas à moradia, alimentação e atividades de lazer.

A Divisão de Gestão em Moradia da UFMA, sob a supervisão da PROAES, tem como principal responsabilidade administrar as Unidades Habitacionais da instituição. Isso inclui a execução do cronograma para a seleção de novos bolsistas, o suporte contínuo às necessidades dos residentes e o acompanhamento de sua situação acadêmica e social. A divisão atua de forma abrangente, garantindo que os alunos que têm direito à moradia tenham suas necessidades atendidas de maneira eficiente e dentro das normas estabelecidas, monitorando não só as condições físicas das unidades, mas também assegurando a observância do Regimento Geral das Residências.

Já a Divisão de Gestão de Restaurantes é encarregada de gerenciar os contratos e fiscalizar a alimentação fornecida nos Restaurantes Universitários (RUs), tanto na capital quanto no continente. Esta divisão trabalha em parceria com empresas contratadas para garantir que as refeições atendam às exigências nutricionais, sejam seguras e agradáveis ao paladar. A fiscalização do número de refeições diárias, utilizando sistemas tecnológicos como as catracas eletrônicas, assegura que todos os estudantes tenham acesso adequado aos serviços alimentares. A visão da divisão é referência em excelência, buscando a melhoria contínua das operações para garantir que as necessidades nutricionais da comunidade acadêmica sejam atendidas.

A Divisão de Esportes e Lazer da UFMA atua no incentivo à prática esportiva e no fomento ao bem-estar dos alunos, promovendo a saúde por meio da prática de esportes. A divisão é responsável por planejar e executar campanhas, projetos e eventos que estimulam tanto a prática recreativa quanto a competitiva, beneficiando os estudantes tanto nos campi da Capital quanto no Continente.

Apoia a organização de grupos esportivos como as Atléticas e as Seleções da UFMA,

buscando torná-los competitivos em torneios regionais, nacionais e internacionais. A divisão também administra o uso de materiais esportivos, garantindo que os itens sejam entregues e devolvidos adequadamente, conforme as solicitações, além de providenciar o envio de equipamentos aos campi fora da capital quando necessário.

Vinculada à PROAES, a Diretoria de Atenção à Saúde do Discente (DASD) tem como missão coordenar ações focadas na promoção e prevenção da saúde dos estudantes da UFMA. Seu trabalho envolve o acompanhamento dos serviços especializados da Divisão de Atendimento e Ações em Saúde (DAAS), que oferece acolhimento e suporte para demandas biopsicossociais, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida e o desempenho acadêmico dos alunos.

A DAAS organiza atividades educativas e preventivas, como palestras, rodas de conversa e campanhas, além de fornecer orientações a docentes e coordenadores. A Coordenação de Prevenção e Promoção à Saúde (CPPS) apoia a DASD na coordenação e avaliação de programas de saúde, além de sugerir novas iniciativas para o cuidado integral dos discentes.

Assim, a DASD, a DAAS e a CPPS atuam de forma colaborativa para garantir que os estudantes da UFMA tenham acesso a cuidados de saúde abrangentes, promovendo uma formação acadêmica saudável e equilibrada, ao mesmo tempo em que oferecem apoio físico, mental e social. A integração entre essas unidades assegura que as necessidades de saúde dos estudantes sejam atendidas de maneira eficaz, contribuindo para seu desenvolvimento tanto acadêmico quanto pessoal.

A Diretoria de Acessibilidade da UFMA é um órgão essencial na promoção da inclusão dentro do ambiente universitário. Sua principal missão é orientar a comunidade acadêmica sobre práticas acessíveis, sempre com base no conceito de "desenho universal", que busca tornar todos os espaços e serviços acessíveis a todos, independentemente das suas condições.

Para alcançar esse objetivo, a diretoria firma parcerias com órgãos públicos e privados, além de associações, ampliando as ações voltadas para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Além disso, colabora com a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil no planejamento orçamentário anual, alocando recursos para a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, contratação de pessoal especializado e prestação de serviços que garantam o acesso e a permanência desses grupos na universidade.

A Diretoria de Acessibilidade da UFMA desempenha um papel fundamental na criação e implementação da Política de Acessibilidade da universidade, além de incentivar a formação de Núcleos de Acessibilidade nos centros acadêmicos. Ela é responsável por disponibilizar recursos de tecnologia assistiva, como equipamentos adaptados, e coordenar a elaboração de protocolos que orientam as Subseções de Gestão de Acessibilidade. Além disso, realiza o censo

anual das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, possibilitando à UFMA uma compreensão mais detalhada das necessidades desses grupos e permitindo a implementação de ações mais eficazes para garantir igualdade de oportunidades a todos.

A Subseção de Gestão de Acessibilidade tem como missão garantir que os membros da comunidade acadêmica com deficiência ou necessidades específicas possam acessar plenamente todos os recursos e oportunidades oferecidos pela universidade. Para isso, a subseção fornece suporte técnico, realiza campanhas educativas e sugere a aquisição e adaptação de mobiliários e materiais para promover a inclusão. Ela também atualiza o censo de pessoas com deficiência, assegura o acesso igualitário à informação por meio de transcrições e interpretações, e mantém equipamentos de apoio para essas atividades. Regida por um Regimento Interno, a Subseção desenvolve diversas ações que visam integrar estudantes com necessidades especiais no ambiente universitário.

Essas ações, aliadas à colaboração entre as diferentes áreas da UFMA, demonstram como a Diretoria de Acessibilidade e a Subseção desempenham um papel essencial na construção de uma universidade mais inclusiva, acessível e igualitária, que respeita e valoriza a diversidade de sua comunidade acadêmica.

Quadro 3 - Apresentação do resumo das assistências e apoio

Divisão/Coordenação/Subseção	Objetivo e Atribuições
Divisão de Apoio Social, Pedagógico e Tecnologias (DAS)	Oferece suporte social, pedagógico e financeiro aos discentes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Gerencia auxílios odontológico, eventos e emergenciais, garantindo o acesso a benefícios essenciais para a permanência dos estudantes.
Divisão de Permanência Estudantil (DIPE)	Opera bolsas e auxílios de assistência estudantil, realiza atendimento a estudantes, servidores e docentes, e elabora relatórios sobre programas. Busca otimizar serviços e melhorar a execução dos programas.
Diretoria de Gestão de Moradia, Restaurantes, Esporte e Lazer (PROAES)	Gerencia a execução de demandas sobre moradia, restaurantes, esporte e lazer para os alunos, coordenando ações das divisões vinculadas.
Divisão de Gestão em Moradia	Gerencia as Unidades Habitacionais, seleciona novos bolsistas, oferece suporte e garante o bem-estar dos alunos residentes. Realiza convocação e encaminhamento, atualiza dados, monitora desempenho acadêmico e acompanha o Regimento das Residências.
Divisão de Gestão de Restaurantes	Gerencia contratos e fiscaliza a oferta de refeições balanceadas e seguras, garantindo a qualidade e quantidade das refeições fornecidas nos Restaurantes Universitários. Realiza fiscalização com a parceria do STI e outras formas de tickets.
Divisão de Esportes e Lazer	Planeja e executa ações, projetos e eventos para incentivar a prática esportiva, apoiando a prática recreativa e competitiva, além de fomentar grupos esportivos como Atléticas e Seleções. Administra materiais e utensílios esportivos.

Diretoria de Atenção à Saúde do Discente (DASD)	Coordena ações de promoção, prevenção e educação em saúde, focando no bem-estar físico, mental e social dos discentes. Acompanha serviços especializados da DAAS e amplia parcerias.
Divisão de Atendimentos e Ações em Saúde (DAAS)	Acolhe, agenda e acompanha as demandas biopsicossociais dos discentes, promovendo a saúde e o desempenho acadêmico. Realiza ações de prevenção e educação em saúde.
Coordenação de Prevenção e Promoção à Saúde (CPPS)	Assessorar a DASD no planejamento orçamentário, coordenar e avaliar ações de saúde para os discentes, e propõe novos programas e parcerias para ampliar a atuação na área.
Diretoria de Acessibilidade	Promove inclusão e acessibilidade na UFMA, orientando sobre práticas acessíveis e implementando a Política de Acessibilidade. Estabelece parcerias, planeja orçamentos e garante recursos para a permanência dos grupos com deficiência.
Subseção de Gestão de Acessibilidade	Garante a inclusão de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, oferecendo suporte técnico, realizando campanhas educativas e propondo adaptações. Atualiza o censo da população com deficiência e mantém os recursos necessários.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Diante do exposto, podemos perceber importante esforço da UFMA na implementação uma série de políticas e práticas voltadas para a inclusão e permanência de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência (PcD), pessoas negras, indígenas, quilombolas, pessoas trans, além de indivíduos em situação de baixa renda. Essas ações são fundamentais para garantir que esses grupos tenham acesso igualitário aos processos seletivos e a permanência nos programas de pós-graduação e nos Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI).

As ações afirmativas da UFMA incluem, entre outras medidas, a reserva de vagas e a isenção de taxas de inscrição para pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O edital de seleção da universidade assegura um percentual mínimo de 30% de vagas reservadas para esses grupos, refletindo o compromisso da instituição com a igualdade de oportunidades. Outro ponto importante é o reconhecimento e acolhimento das pessoas trans, que têm o direito de utilizar o nome social durante o processo seletivo e, quando necessário, realizar a averbação da alteração de prenome e gênero nos sistemas acadêmicos da UFMA, garantindo o respeito à identidade de gênero e a dignidade dos alunos.

No que tange às ações de permanência, a universidade se compromete a aplicar ferramentas de mapeamento e avaliação continuada dos alunos e suas condições ao longo do curso, buscando garantir a permanência desses grupos na pós-graduação. Para isso, a UFMA possui diversas políticas institucionais, incluindo a Diretoria de Acessibilidade, que tem como responsabilidade monitorar e apoiar as demandas de inclusão e acessibilidade das PcD, como estratégia de busca constante pela acessibilidade e inclusão.

Em se tratando de Políticas Afirmativas, primeiramente, é importante observar que a UFMA, em alinhamento com as diretrizes do governo federal e com a latente demanda social por educação inclusiva, tem procurado adaptar seus processos seletivos, levando em consideração a diversidade humana, as especificidades regionais e as desigualdades históricas.

A implementação de políticas afirmativas vai além da adoção de cotas, estendendo-se para a criação de programas de apoio à permanência, bolsas de estudo e outras iniciativas que favoreçam a inclusão de alunos egressos da educação básica pública e pertencentes a grupos historicamente marginalizados e minorizados.

O PPGEEB foi oficialmente instituído em 2 de setembro de 2015 e sua criação resultou de uma iniciativa coletiva de docentes vinculados ao Departamento de Educação, cujo curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA é vinculado. Destaca-se, nesse processo, a atuação articulada entre a coordenação do programa, a administração superior da universidade e os setores responsáveis pela pesquisa e pós-graduação, cuja interlocução institucional foi fundamental para a tramitação e aprovação da proposta.

O PPGEEB constitui o segundo mestrado profissional implementado na universidade e o primeiro, na área da educação, no estado do Maranhão. O curso, segundo seu *site*, tem como objetivo formar profissionais capacitados para desenvolver conhecimentos, competências e habilidades específicas no campo do ensino da Educação Básica, considerando os avanços científicos e tecnológicos que impactam a área educacional.

O curso de mestrado do PPGEEB desde de sua criação em 2015, tem reservado vagas por meio das políticas afirmativas para negros e pessoas com deficiência. Contudo, é no ano 2019 que se tem registro dos primeiros estudantes negros, selecionados e que fizeram uso formal da reserva de vagas das políticas afirmativas, em um programa de pós-graduação em educação na UFMA. Conforme podemos observar no quadro nº 9, a seguir:

Quadro nº 9 - Quantitativo de discentes ingressantes por políticas afirmativas no PPGEEB/UFMA

ANO	MESTRADO	COTAS	QUANTIDADE DE VAGAS PREENCHIDAS
2019	Mestrado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	3
2020	Mestrado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	6
2021	Mestrado	Pessoas com deficiência	1
		Pessoas negras	10
2022	Mestrado	Pessoas com deficiência	1
		Pessoas negras	9
2023	Mestrado	Pessoas com deficiência	1
		Pessoas negras	7
2024	Mestrado	Pessoas com deficiência	1
		Pessoas negras	5
2025	Mestrado	Pessoas com deficiência	1
		Pessoas negras	7
		Pessoas quilombolas	0
		Pessoas indígenas	0
		Pessoas trans	1
		Total	52

Fonte: Dados levantados na pesquisa (2025)

Pode-se observar que, entre os anos de 2019 e 2025, o PPGEEB reservou um número expressivo de vagas destinadas às ações afirmativas, antes inclusiva da publicação da Resolução nº 3.058/2023 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (CONSEPE): “institui a Política de Ações Afirmativas nos cursos de pós-graduação stricto sensu ou lato sensu gratuitos”, doravante, Resolução nº 3.058/2023.

Assim notamos que esse expressivo desempenho, por meio do que temos chamado de efetivação das vagas reservadas às políticas afirmativas, contribui quali e quantitativamente para a diversidade na formação de quadros de pesquisadores na área da educação, na medida que as vagas são efetivadas, ou seja, preenchidas não meramente abertas em editais. Essa constatação encontra respaldo nos dados obtidos em pesquisa documental, na qual verificamos a proporção de aproveitamento das vagas da seguinte forma: das 55 vagas reservadas (disponibilizadas) em editais de seleção de ingresso ao mestrado do PPGEEB, 52 foram efetivadas (preenchidas).

Quando analisamos os editais de 2019 a 2024, considerando todas as vagas disponibilizadas, ou seja as vagas reservadas aos grupos prioritários das políticas afirmativas e as vagas de ampla concorrência, teremos o dado percentual aproximado de 19% (18,71%), considerando o número total das vagas disponibilizadas (278), partindo dos resultados de cada

processo seletivo neste período. Contudo, quando analisamos a proporção de aproveitamento das vagas reservadas às políticas afirmativas, apresentados anteriormente, teremos o dado percentual aproximado de 94,55%.

Diante disso, é importante destacar que o registro dos primeiros estudantes negros que ingressam em um programa de pós-graduação em Educação na UFMA, ocorreu no âmbito do PPGEEB, por meio do processo ainda inicial de implementação das políticas afirmativas. Entretanto, atribui-se ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), o ingresso do primeiro estudante com deficiência, em se tratando das vagas reservadas às pessoas com deficiência (PcD).

Assim, podemos perceber que o Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) tem expressiva parcela de contribuição na ampliação do acesso à Pós-Graduação deste grupo prioritário das políticas afirmativas. Entretanto, cumpre ressaltar que o acesso é parte de um processo inclusivo mais amplo, que se estende do ingresso à conclusão, ou seja, que atravessa a permanência e a participação acadêmica até se chegar à conclusão com êxito.

As políticas afirmativas na UFMA têm impactado na ampliação de vagas e diversificação do perfil dos alunos que ingressaram nos programas de pós-graduação em Educação e para além deste, visto que se aplicam a todos os programas. Desse modo, aproxima a universidade da diversidade social, étnica e cultural do Estado do Maranhão, que segundo dados do último Censo (2022) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2022), essa diversidade está representada por uma maioria de maranhenses (66,4%) autodeclarada parda. Além disso, é maranhense o município brasileiro (Serrano do Maranhão) com maior percentual de pessoas autodeclaradas pretas, 58,5%.

Pertence ao Maranhão também a maior população quilombola do país (269.074), ao considerar o município (Alcântara), enquanto detentor do maior quantitativo de quilombos, proporcionalmente, estando apenas atrás da Bahia. Sem perder de vista, que o Maranhão entre os estados do Nordeste é o terceiro com a maior população indígena, ficando atrás também apenas da Bahia e de Pernambuco.

Essa diversidade contribui para a formação de uma comunidade acadêmica plural e nos convida a pensar sobre a produção de conhecimento, a partir da criação de políticas educacionais que contemplem as realidades e as necessidades de diferentes grupos sociais. Somente com a inclusão dos negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas trans e pessoas com deficiência, ou seja, com as pessoas pertencentes aos grupos historicamente marginalizados que efetivamente, alcancaremos a transformação da realidade e a concretude do ideal de universidade que defendemos. Uma universidade plural, colorida, heterogênea e com diversidade de saberes modos de ser e estar no mundo.

A despeito da diversidade da população maranhense, temos uma realidade acadêmica que ainda se ver subrepresentada na Universidade. Se escolhermos aleatoriamente, apenas um desses grupos que têm direito a reserva de vagas afirmativas, encontraremos a necessidade de estudos mais aprofundados sobre sua situação na graduação e muito mais fortemente, na pós-graduação. Isto demonstra que existem muito desafios que precisam ser superados e todos eles perpassam pelo desafio inicial, o qual se inclui a necessidade da UFMA conhecer-se melhor, ou seja, conhecer sua comunidade acadêmica e conhecer a comunidade em que se encontra, não apenas inserida, mas que sob o viés da compreensão de que se constituiu universidade a partir da comunidade.

Questões como a adaptação dos processos seletivos às condições de cada candidato, o suporte adequado durante a permanência dos estudantes e a ampliação das políticas de apoio para garantir a conclusão dos cursos são algumas das áreas que demandam atenção contínua. É necessário que essas iniciativas sejam avaliadas e ajustadas periodicamente, para garantir que proporcionem condições de alcance do sucesso acadêmico, mas também não desconsiderando numa análise crítica, o valor ideológico e neoliberal que os termos “sucesso” e “qualidade” trazem em si.

Assim, a UFMA, ainda que tenha destaque entre as universidades do Nordeste por implementar políticas afirmativas que ampliam o acesso e a permanência na Educação Superior, é notável que ainda precisa ampliar a oferta de vagas para estudantes em seus cursos de pós-graduação. Por isso, estudos como esse são essenciais para o aprimoramento das políticas educacionais em nível local e nacional, na medida que contribui para o fortalecimento de um sistema nacional de educação mais inclusivo e que represente a diversidade do povo brasileira.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMA, por exemplo, passou por um processo de formalização e reestruturação ao longo dos anos. O curso de Mestrado foi aprovado pela Resolução nº 05/1988 e reestruturado em 1995. O credenciamento do programa foi confirmado pelo Parecer nº 859/2001, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), além da Portaria MEC nº 1529, de 2001.

O Doutorado do PPGE recebeu autorização por meio da APCN de 2018 – Capes, sendo aprovado pela Resolução nº 1.934 do CONSEPE, em 2019, e reconhecido pela Portaria MEC nº 480, de 2020.

A UFMA, alinhando-se à Portaria nº 13/2016 do Ministério da Educação (MEC) e mais recentemente por meio da publicação da Resolução nº 3.058/2023 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (CONSEPE): “instituiu a Política de Ações Afirmativas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* gratuitos” no âmbito da universidade. Com isso, considerando o público a que se destina essa resolução, nota-se esforço institucional em assegurar oportunidades de ingresso das pessoas que os compõem (pessoas negras (pretas e

pardas), indígenas e com deficiência, quilombolas, trans (transgêneros e transexuais) e em situação de baixa renda).

A Resolução nº 3.058/2023 estabelece além da reserva de vagas, a isenção do pagamento de taxa de inscrição para candidatos que possuem baixa renda, assegurando um percentual mínimo de até 30% do total de vagas para esses grupos.

No quadro nº 10 a seguir, podemos visualizar o número de vagas efetivamente preenchidas por estudantes considerando as edições dos processos seletivos de 2019 a 2025:

Quadro nº 10 - Quantitativo de estudantes ingressantes por políticas afirmativas no PPGE/UFMA

ANO	MESTRADO/ DOUTORADO	COTAS	QUANTIDADE DE VAGAS EFETIVADAS
2019	Mestrado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	0
	Doutorado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	0
2020	Mestrado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	3
	Doutorado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	1
2021	Mestrado	Pessoas com deficiência	
		Pessoas negras	6
	Doutorado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	1
2022	Mestrado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	3
	Doutorado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	0
2024	Mestrado	Pessoas com deficiência	
		Pessoas negras	3

ANO	MESTRADO/ DOUTORADO	COTAS	QUANTIDADE DE VAGAS PREENCHIDAS
2019	Mestrado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	0
	Doutorado	Pessoas com deficiência	0
		Pessoas negras	0
	Doutorado	Pessoas com deficiência	
		Pessoas negras	1
		Total	17

Fonte: Dados levantados na pesquisa (2025)

O PPGE/UFMA no momento da inscrição em seus processos seletivos, o(a) candidato(a) deve indicar sua escolha, a partir de até duas opções disponibilizadas no formulário/questionário: uma correspondente à modalidade de Ampla Concorrência (A/C) e outra relativa ao grupo específico de vagas ao qual pertence ou melhor se enquadra, denominado Vaga Especial. Os grupos contemplados por essa política incluem pessoas negras, quilombolas, indígenas, com deficiência (PcD), pessoas trans e aquelas em situação de baixa renda.

De acordo com a pesquisa documental realizada a partir da análise dos editais do PPGE/UFMA, observa-se que, desde 2019, o programa passou a prever a reserva de vagas afirmativas para pessoas com deficiência (PcD) nos processos seletivos de ingresso aos cursos de mestrado e doutorado. Contudo, inicialmente essa reserva de vagas destinava-se apenas para pessoas com deficiência (PcD). Contudo, no referido ano de publicação dos editais (nº 85/2019 e nº 45/2019), não foram registradas inscrições de candidatos pertencentes a esse grupo. Em razão disso, não houve ingresso de pessoas com deficiência no programa por meio das ações afirmativas naquele ano.

No ano de 2021, o PPGE/UFMA ampliou a oferta de vagas e, pela primeira vez, incluiu a reserva de parte delas ao grupo das pessoas negras (pretas e pardas), além de vagas destinadas a pessoas indígenas. No entanto, das seis vagas previstas no âmbito das políticas afirmativas, apenas três foram efetivamente preenchidas. Em dois desses casos, conforme informações fornecidas pelo próprio programa, os(as) candidatos(as) não atenderam aos critérios exigidos para o ingresso no grupo ao qual se autodeclararam pertencentes.

No processo seletivo de 2022 para o curso de mestrado, seis vagas destinadas às ações afirmativas foram preenchidas por candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos). No mesmo ano, no processo seletivo para o doutorado, apenas uma vaga foi ocupada por uma pessoa negra. Destaca-se, ainda, que esse edital previu a abertura de uma vaga na categoria

denominada “intercategorias”, destinada a candidatos que se enquadrarem simultaneamente em mais de um grupo prioritário, entre as pessoas com deficiência, indígenas, negras ou quilombolas.

No ano de 2023, os editais de seleção para o curso de mestrado destinaram três vagas às políticas afirmativas, todas ocupadas por candidatos autodeclarados negros. Em contrapartida, no processo seletivo para o doutorado, não houve aprovação de candidatos nas vagas reservadas às ações afirmativas, resultando no remanejamento dessas para a ampla concorrência.

É importante notar que os editais que tratam deste seletivo (AGEUFMA nº 18/2023 e nº 19/2023), possuem data de publicação registrada em 14 de fevereiro de 2023, portanto anterior à publicação da Resolução 3.058/2023, que se deu em 27 de junho de 2023, e que institui a Política Institucional de Ações Afirmativas no âmbito dos cursos de pós-graduação stricto sensu ou lato sensu da UFMA. Entretanto, ainda que nesse momento a referida Política não tenha sido institucionalizada oficialmente, já se previa nos editais mencionados anteriormente, a reserva de vagas afirmativas intercategorias.

Em 2024, com a Política Institucional de Ações Afirmativas já em vigor, três vagas destinadas às pessoas negras (pretas e pardas) foram preenchidas, no seletivo do mestrado acadêmico do PPGE/UFMA. Nota-se que entre os editais pesquisados de 2019 a 2024, o edital do ano de 2024 foi o que mais reservou vagas afirmativas, no quantitativo de doze vagas. Sendo que, houve nesse caso também, proporcionalmente, o maior redirecionamento de vagas afirmativas para a ampla concorrência, no total de nove vagas, por não terem sido preenchidas. Já para o doutorado, a única vaga reservada e preenchida foi a vaga destinada para o grupo das pessoas negras (pretas e pardas). Nos outros grupos (PcD, indígenas, quilombolas, pessoas trans e pessoas em situação de baixa renda) não se obteve inscrição e foram redirecionadas à ampla concorrência, como determina a regra.

Essa metodologia de reserva de vagas possibilita que os candidatos às vagas afirmativas participem simultaneamente da disputa por vagas na ampla concorrência, conforme sua classificação no processo seletivo. Além disso, as pessoas com deficiência que se identificam com outros grupos prioritários, como negros, quilombolas ou indígenas, têm a oportunidade de concorrer tanto nas modalidades reservadas para essas categorias quanto na ampla concorrência, sendo classificadas de acordo com a melhor pontuação alcançada.

As vagas reservadas para políticas afirmativas são inseridas no total de vagas disponíveis, dentro do grupo ou subgrupo de pesquisa em que o candidato for aprovado. Essas vagas são subtraídas da quantidade total de vagas, destinadas a esse grupo específico de pesquisa.

Outro aspecto importante é que a UFMA oferece isenção da taxa de inscrição para candidatos que comprovem não ter condições financeiras de arcar com o custo da inscrição. Essa isenção segue as normas estabelecidas pelos Decretos Federais nº 6.593/2008 e nº 6.135/2007, que definem a situação de baixa renda familiar, proporcionando ampliação no acesso ao processo seletivo, para aqueles que se encontram em vulnerabilidade econômica.

Uma das principais barreiras apontadas por Venturini no acesso à pós-graduação para grupos marginalizados é a exigência de proficiência em língua estrangeira, que se revela um obstáculo significativo tanto para a entrada, quanto para a permanência e conclusão dos cursos. Para enfrentar essa dificuldade, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMA adotou uma medida que concede aos estudantes um prazo máximo de 18 meses para se submeterem ao Exame de Proficiência em Inglês, Espanhol ou Francês. Essa medida visa garantir tempo suficiente para que os estudantes possam se preparar adequadamente, aumentando suas chances de sucesso acadêmico.

A UFMA tem trilhado um caminho que revela êxitos e acertos em se tratando de ações inclusivas destinadas a estudantes de origem popular e pertencentes a grupos historicamente marginalizados, todavia ainda persistem especificidades que precisam ser analisadas. No quadro citado anteriormente (nº 10), podemos verificar que de forma contínua desde antes da publicação da Resolução nº 3.058/2023, mais precisamente de 2021 em diante, houve crescimento de ingressantes nos cursos de mestrado e doutorado do PPGE da UFMA. Contudo, isso não ocorreu devido a ampliação das categorias de cotas, antes limitada a apenas dois grupos (PcD e negros), e que passaram para seis em 2023, ao agregar outros quatro grupos: indígenas, quilombolas, trans e pessoas em situação de baixa renda. Mas, foi sobremaneira, devido ao redirecionamento dessas vagas, que seriam para essas “novas categorias” e que não tiveram demanda de inscritos. Entretanto, nos cabe questionar o porquê de não ter havido demanda de inscritos para essas vagas.

É fundamental considerar que a baixa demanda de inscrições nos processos seletivos destinados às ações afirmativas não decorre da ausência de pessoas pertencentes a esses grupos no estado do Maranhão. Tal suposição entraria em contradição com os dados do Censo do IBGE de 2022, anteriormente apresentados, que demonstram que a população maranhense é majoritariamente composta por pessoas negras (pretas e pardas) e indígenas.

A existência de vagas reservadas que não são preenchidas, portanto, evidencia uma contradição: a simples oferta de vagas não é suficiente para garantir a inclusão. Trata-se, na

verdade, de um reflexo das profundas desigualdades socioeconômicas e educacionais que estruturam a sociedade brasileira. Esse cenário exige que se vá além da dimensão normativa das políticas públicas, reconhecendo que o direito ao acesso à educação, especialmente em seus níveis mais elevados, conforme assegurado pela LDBEN (Lei nº 9.394/1996), deve ser efetivado com base na equidade, e não apenas com base em uma lógica meritocrática expressa na ideia de acesso “segundo a capacidade de cada um”.

Nesse mesmo contexto, e sem desconsiderar a população trans no estado do Maranhão, cuja quantificação ainda carece de dados estatísticos mais robustos, observa-se que essa parcela da população, assim como as comunidades quilombolas e indígenas, tem sido historicamente marcada por situações de violência, exclusão social e vulnerabilidade extrema, evidenciadas, inclusive, pelos elevados índices de mortalidade. Esses grupos, à margem das políticas públicas mais efetivas, enfrentam barreiras múltiplas que dificultam não apenas o acesso, mas também a permanência nos espaços educacionais, reforçando a necessidade de ações afirmativas mais amplas e integradas, que considerem suas especificidades e garantam condições reais de inclusão.

Diante disso, algumas possíveis respostas podem ser apontadas: não se trata apenas de abrir novas vagas. É preciso comunicá-las a esses públicos e, principalmente, criar e sustentar condições para que possam participar. É preciso garantir ações concretas e intencionais que sejam capazes de multiplicar a representatividade desses grupos dentro das universidades para que a pós-graduação seja cada vez mais heterogênea, plural e diversa.

Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) corroboram uma realidade já perceptível nas instituições de ensino superior: a pós-graduação no Brasil ainda é composta, predominantemente por pessoas brancas. Tal constatação revela um descompasso entre a composição racial da população brasileira, cuja maioria (55,5%) se autodeclara negra (pretos e pardos). E a presença desses grupos nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Esse cenário também se reflete no ensino de graduação.

Apesar de avanços observados nos últimos anos, os dados do IBGE (2022) e do Censo da Educação Superior de 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2024, indicam que apenas 16,4% das pessoas negras entre 18 e 24 anos estavam matriculadas na educação superior, e apenas 2,9% haviam concluído a graduação. Em contrapartida, entre os indivíduos brancos na mesma faixa etária, 29,5% estavam cursando a educação superior e 6,5% já possuíam diploma de nível superior.

Ao aprofundarmos a análise dos dados educacionais, evidencia-se uma outra importante contradição: apesar da sub-representação de estudantes autodeclarados pretos e pardos na educação superior, esse grupo constitui a maioria entre os concluintes do ensino médio em 22 das 27 unidades federativas do país. Os estados com as maiores proporções de concluintes

pertencentes a esse segmento populacional são, em ordem decrescente: Bahia (BA), Amazonas (AM), Pará (PA), Maranhão (MA) e Sergipe (SE). Esse dado revela uma assimetria estrutural no processo de transição entre a educação básica e a educação superior, reforçando a necessidade de políticas mais eficazes de acesso e permanência que enfrentem as barreiras socioeconômicas e institucionais enfrentadas por esses estudantes.

Diante disso, cabe-nos o questionamento: considerando que a população brasileira é majoritariamente autodeclarada negra (pretos e pardos), representando 55,5% (IBGE, 2022), e que, nessa mesma linha, a maioria dos estudantes concluintes do ensino médio também se autodeclararam pretos e pardos. Porque essa maioria é minorizada na Educação Superior? Quais fatores sociais, estruturais e educacionais contribuem para a permanência da desigualdade de acesso de estudantes negros (pretos e pardos) à educação superior, mesmo sendo maioria entre os concluintes do ensino médio no Brasil? De que maneira a desigualdade no acesso de estudantes negros (pretos e pardos) e a falta de políticas afirmativas que lhes assegurem condições para além do ingresso, mas permanência na Educação Superior, impactam na sub-representação desse e de outros grupos na pós-graduação?

Embora tais questionamentos não constituam objeto direto de análise nesta tese, é imprescindível formulá-los como provocação reflexiva acerca da forma como a sociedade se organiza com base em estruturas desiguais. Tais estruturas não apenas reproduzem desigualdades ao longo de todo o ciclo de vida dos sujeitos, desde o nascimento até a morte, como, em muitos casos, tornam-se responsáveis pelas próprias condições que levam à morte de indivíduos marcados por essas vulnerabilidades sociais.

Ao tratarmos das desigualdades e dos mecanismos pelos quais estas se perpetuam de forma estrutural, é pertinente observar a análise dos editais que regulamentaram os processos seletivos no período de 2019 a 2025. Essa análise evidenciou a subutilização das vagas reservadas às ações afirmativas, decorrente, principalmente, do baixo número de candidaturas oriundas dos grupos prioritários. Tal cenário reforça a necessidade de refletir criticamente sobre os fatores que limitam o acesso desses grupos, mesmo diante da existência formal das políticas de inclusão.

Nos editais nº 001 e nº 002 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no ano de 2024, referentes aos cursos de Mestrado e de Doutorado, respectivamente, foram disponibilizadas 12 vagas por meio do sistema de cotas, de um total de 39. Contudo, apenas 3 dessas vagas foram efetivamente preenchidas, evidenciando um descompasso entre a oferta e a demanda por parte dos “públicos-alvo” dessas políticas.

Vejamos como essas 12 (doze) vagas para a Política de Ações Afirmativas, nos termos da Resolução CONSEPE nº 3.058/2023, foram previstas no edital nº 001 do Seletivo de Acesso ao Mestrado: a) 2 (duas) vagas para pessoas com deficiência (PcD); b) 2 (duas) vagas para

pessoas negras (pretas e pardas); c) 2 (duas) vaga para pessoas indígenas; d) 2 (duas) vagas para pessoas quilombolas; e) 2 (duas) vagas para pessoas trans; f) 2 (duas) vagas para pessoa em situação de baixa renda.

O ideal seria que todas as vagas reservadas fossem efetivamente preenchidas pelos grupos prioritários a que se destinam. No entanto, não houve candidaturas registradas em algumas das categorias previstas na Resolução nº 3.058/2023, tais como: pessoas indígenas, quilombolas, pessoas trans e pessoas em situação de baixa renda. Diante da ausência de inscritos, essas vagas foram redirecionadas para a ampla concorrência.

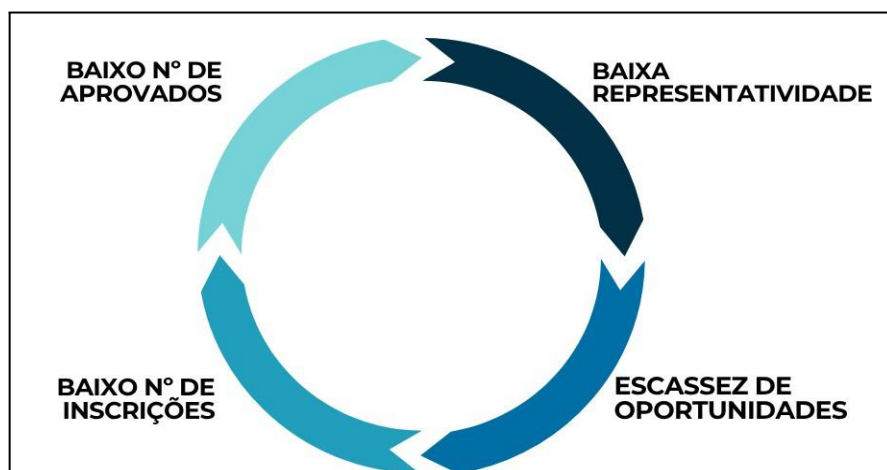
Ainda sobre a Política de Ações Afirmativas, nos termos da Resolução CONSEPE nº 3058/2023, prevendo-se no edital nº 001 do Seletivo de Acesso ao Doutorado: a) 1 vaga para pessoas com deficiência (PcD); b) 1 vaga para pessoas negras (pretas e pardas); c) 1 vaga para pessoas indígenas; d) 1 vaga para pessoas quilombolas; e) 1 vaga para pessoa trans e pessoas em situação de baixa renda.

Dos 6 grupos a que se destinam as reservas de vagas, no âmbito das políticas afirmativas, os grupos das pessoas trans, quilombolas e em situação de baixa renda, não tiveram inscrição preenchida, sendo a sua vaga remanejada à ampla concorrência.

Diante do exposto, é possível inferir que a baixa demanda de candidatos, provenientes dos diferentes grupos prioritários das políticas afirmativas, reflete que:

- a) O alcance limitado da divulgação dos editais e das políticas de ações afirmativas, as quais, por vezes, mostram-se insuficientes ou pouco acessíveis aos grupos prioritários; compromete a disseminação da informação e, por conseguinte, restringe a participação desses públicos nos processos seletivos;
- b) A operação de um ciclo estrutural de exclusão, de caráter contínuo, que se inicia na escassez de oportunidades, resultando em um reduzido número de inscrições, o que, por sua vez, culmina em um baixo índice de aprovados, reiniciando o ciclo e perpetuando a baixa representatividade dos grupos historicamente marginalizados.
- c) A prevalência do distanciamento entre universidade e a comunidade que reforçam as barreiras e desigualdade estruturais existentes, dificultam o acesso à informação, podem ter impactado a preparação e a autoconfiança dos candidatos pertencentes aos grupos prioritários, desestimulando a inscrição nos processos seletivos.

Figura 4: Ciclo da Exclusão Estrutural na Pós-Graduação



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

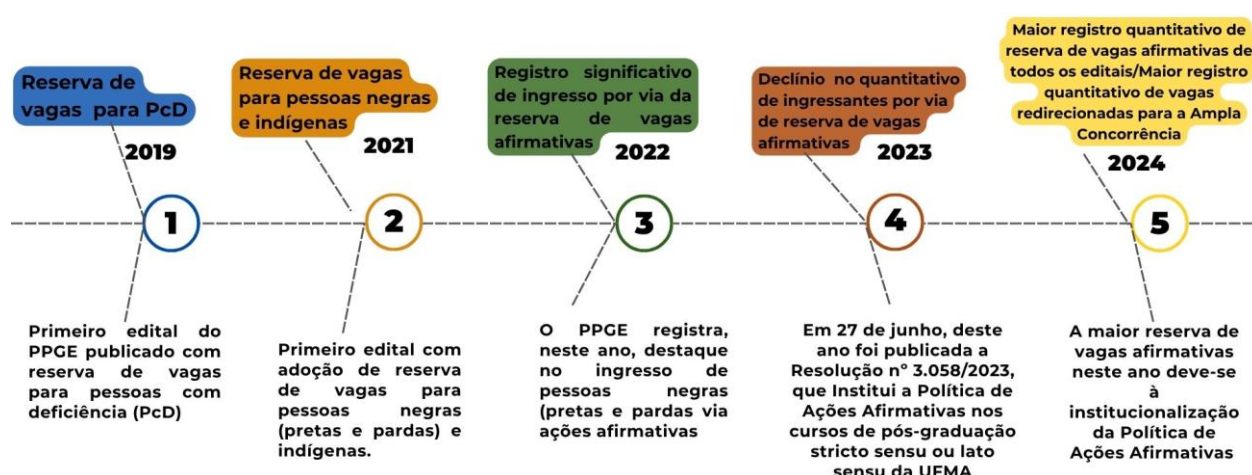
Para subverter parte dessa lógica excludente, a nível de pós-graduação, a UFMA possui cursos preparatórios e materiais de apoio, em que todos os alunos, independentemente de sua origem social ou educacional, têm acesso às ferramentas necessárias para alcançar êxito no exame de proficiência. O objetivo desse suporte adicional é reduzir as desigualdades que poderiam comprometer o desempenho dos alunos, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de avançar em sua jornada acadêmica.

Se é caminhando que se faz o caminho, é também na medida que as políticas afirmativas caminham que emergem os desafios, sobretudo no que se refere a efetivação de processos equitativos, no âmbito dos programas de pós-graduação. Daqui em diante, discutiremos sobre os desafios que se colocam diante da UFMA no contexto das políticas afirmativas, como a adoção de medidas inclusivas, que possam oferecer iguais oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional a todos os estudantes.

Como já dito anteriormente, em 2024, o PPGE publicou o Edital AGEUFMA nº 03/2024, referente ao processo seletivo para o Mestrado Acadêmico em Educação. Vejamos com maior detalhamento a análise desse edital que estabelece as normas e procedimentos para a seleção de candidatos, incluindo informações sobre inscrições, requisitos, cronograma e critérios de avaliação, considerando que anteriormente apresentamos em síntese a análise dos editais de 2019 a 2024, no que se refere a efetivação das vagas (preenchimento).

Importa ressaltar que na UFMA, como já dito anteriormente, que a reserva de vagas nos cursos de pós-graduação em Educação é regulamentada por normativas específicas, como a Resolução nº 3.058/2023 do CONSEPE, que estabelece a política de ações afirmativas para inclusão de pessoas transgêneras e transexuais, além de outros grupos historicamente marginalizados. Essa normativa assegura vagas também para pessoas com deficiência (PcD), negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas e pessoas em situação de baixa renda.

Figura 5: Infográfico temporal sobre a reserva de vagas afirmativas no PPGE/UFMA (2019-2024)



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

De acordo com o Edital AGEUMA 03/2024, retificado em 18.03.2024, publicou em seu site o resultado definitivo dos aprovados na Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: História e Política Educacional (Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão Educacional), 06 Aprovados; em “A Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente” (Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente), 05 Aprovados; Diversidade, Cultura e Inclusão (Grupo de Pesquisa Educação Especial – GPÉE), 04 Aprovados; Diversidade, Cultura e Inclusão (Grupo de Pesquisa Educação, Mulheres e Relações de Gênero – Gemge), 03 Aprovados. Totalizando 18 aprovados.

Para o Doutorado Acadêmico em Educação, foi publicado o Edital AGEUFMA nº 04/2024, também com retificações em 18/03/2024. Este edital detalha os procedimentos seletivos para o Doutorado, incluindo informações sobre inscrições, requisitos, cronograma e critérios de avaliação.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA ofereceu 14 vagas para o Doutorado, distribuídas entre diferentes Linhas e Grupos de Pesquisa, na área de concentração em Educação. Foram preenchidas 11 vagas, de acordo com o resultado definitivo, retificado em 18.03.2024, além das 03 vagas para Política de Qualificação de Servidores(as) Técnicos(as) Administrativos(as) em Educação da UFMA, conforme a Resolução CONSAD 302/2023. Sendo distribuídas da seguinte maneira: I – 5 (cinco sete) vagas para ampla concorrência; II – 4 (quatro) vagas para a Política de Ações Afirmativas, nos termos da Resolução CONSEPE nº 3058/2023; III – 2 (duas três) vagas para a Política de Qualificação de Servidores(as) Técnicos(as) Administrativos(as) em Educação efetivos(as) ativos(as) da UFMA, nos termos da Resolução CONSAD 302/2023.

As vagas em questão, foram distribuídas prevendo-se: a) 1 (uma) vaga para pessoas com

deficiência; b) 1 (uma) vaga para pessoas negras (pretas e pardas) ou pessoas quilombolas; c) 1 (uma) vaga para pessoas indígenas; d) 1 (uma) para pessoas trans ou pessoas em situação de baixa renda.

De acordo com o parágrafo § 1º do Edital, os(as) candidatos(as) às Vagas Reservadas para Ações Afirmativas poderiam escolher até duas opções no Formulário/Questionário de Inscrição: uma para a modalidade Ampla Concorrência e, adicionalmente, a modalidade de Vagas Reservadas conforme os grupos definidos pela política (negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans ou em situação de baixa renda). O parágrafo § 2º esclarece que os candidatos às vagas reservadas concorrerão simultaneamente às vagas de ampla concorrência, conforme sua classificação no processo seletivo.

O parágrafo § 3º indica que a pessoa com deficiência, caso também se identifique com outro grupo beneficiário, pode concorrer em ambos os grupos de vagas reservadas e na ampla concorrência, sendo classificada conforme a melhor pontuação obtida. O § 5º esclarece que as vagas reservadas para Ações Afirmativas estão incluídas no total de vagas do grupo ou subgrupo de pesquisa, sendo subtraídas do número total de vagas disponíveis. E finaliza no § 6º que, em caso de não preenchimento de vaga reservada em qualquer grupo/subgrupo de pesquisa, será destinada à ampla concorrência na totalidade de vagas do curso de Mestrado do PPGE, distribuídas por grupos de pesquisa, conforme o Artigo 4º.

De acordo com o Edital AGEUMA 03/2024, retificado em 18.03.2024, publicou em seu site o resultado definitivo dos aprovados para doutorado em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais (Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação Maranhense; Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana), foram 6 ingressos; Linha Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente (Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente; Grupo de Pesquisa Educação e Representação Social), foram 05 ingressos.

A análise dos editais revela que, de forma recorrente, diversas vagas destinadas aos públicos prioritários das políticas afirmativas não foram integralmente preenchidas. Essa constatação evidencia o que, inspirados na noção de “inclusão excludente” proposta por Acácia Kuenzer (2002), denominamos de Ciclo Estrutural de Inclusão Excludente. Observa-se, ainda, que o grupo formado por pessoas negras (pretas e pardas) e pessoas com deficiência (PcD) apresenta os maiores índices de inserção nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA (PPGE/UFMA), em contraste com outros segmentos, como pessoas quilombolas, indígenas, trans e aquelas em situação de baixa renda, que seguem sub-representados. Com frequência, as vagas destinadas a esses últimos são redistribuídas a outros grupos, o que reforça dinâmicas excludentes no processo de inclusão.

A questão levantada por esta tese reflete a relevância da inclusão e da equidade nos

processos seletivos para o ingresso na pós-graduação. Reconhece-se o esforço institucional da UFMA em promover a diversidade e ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados aos seus programas de pós-graduação. No entanto, torna-se igualmente necessário refletir de forma crítica e contínua sobre as estratégias adotadas, destacando a urgência de se (re)pensar e (re)definir mecanismos capazes de efetivar, de modo mais abrangente e equitativo, as políticas afirmativas. Tal reflexão implica considerar, entre outros aspectos, as condições de acesso à informação, as quais influenciam diretamente a possibilidade de participação dos públicos prioritários.

Defendemos a necessidade de uma mudança de paradigma nas políticas afirmativas, de modo que o foco das ações vá além da simples ampliação de vagas e se concentre na construção de mecanismos permanentes, estruturantes e equitativos que garantam o acesso efetivo, a inclusão efetiva e a permanência qualificada. A partir da consolidação desses pilares, torna-se possível promover aquilo que compreendemos como sucesso ou êxito acadêmico, entendido como permanência e conclusão dos cursos com qualidade. Contudo, é fundamental que esse êxito seja alcançado por todos os grupos sociais que compõem a universidade, com especial atenção àqueles historicamente marginalizados.

Essa contradição entre a proposta inclusiva das ações afirmativas e a permanência de métodos seletivos excludentes acaba por reforçar barreiras que dificultam não apenas o ingresso, mas também a permanência dos estudantes na pós-graduação. Os processos seletivos baseados em critérios acadêmicos convencionais tendem a favorecer candidatos com trajetórias educacionais mais favorecidas, criando desvantagens para aqueles que enfrentaram desafios ao longo de sua educação. Diante desse contexto, é fundamental reavaliar os mecanismos de acesso e permanência, para garantir que as ações afirmativas cumpram sua função de expandir, de forma justa, a participação de grupos sub-representados na pós-graduação.

Na maioria dos programas que adotaram ações afirmativas, a reserva de vagas não excluía as fases tradicionais do processo de admissão. Contudo, se essas políticas têm por objetivo final incluir indivíduos de grupos desfavorecidos, alguns desses procedimentos tradicionais têm alto potencial de exclusão e podem afetar sua efetividade. [...] estudantes carentes ou indígenas são comumente eliminados nas primeiras fases dos processos em razão da exigência de proficiência em línguas estrangeiras. Ademais, há propostas que ressaltam que as barreiras ao acesso de negros não seriam removidas apenas com a criação do adicional de vagas, sendo necessário adotar outras medidas, tais como a redução da nota de corte. Para os indígenas, sustenta-se a importância de considerar as especificidades do processo de educação e escolarização intercultural e o fato de que esses povos possuem demandas e necessidades diferentes de outros estudantes (Venturini, 2023, p. 354).

A adoção das políticas afirmativas na pós-graduação, em grande parte dos programas

de Educação, tem ocorrido de forma superficial, como um revestimento aplicado sobre uma estrutura antiga que permanece intacta. Embora tenham sido criadas reservas de vagas, as etapas tradicionais do processo seletivo, como provas de proficiência em línguas estrangeiras, avaliações dissertativas, entrevistas, análise de projetos e currículos, continuam operando como filtros excludentes.

À luz do Materialismo Histórico Dialético, essa configuração revela uma contradição latente entre a intenção de promover inclusão e a manutenção de práticas que reproduzem desigualdades históricas. Tais medidas, ainda que apresentadas como avanços, atuam com mediações limitadas dentro de uma totalidade social marcada por exclusões estruturais. Ao desconsiderarem as trajetórias singulares, os contextos regionais e as potências dos sujeitos historicamente marginalizados, essas políticas pouco avançam na transformação concreta do acesso. É necessário, portanto, uma práxis verdadeiramente emancipadora, que vá além da aparência de mudança e promova a reestruturação profunda dos processos seletivos, em direção à equidade e à democratização efetiva do conhecimento.

Embora algumas universidades tenham dado passos significativos na aplicação das políticas afirmativas, outras ainda apresentam iniciativas limitadas, o que contribui para a perpetuação das desigualdades regionais e dificulta uma distribuição mais equitativa das oportunidades acadêmicas. Nesse contexto, Feres (2019) também destaca a prova de proficiência como uma barreira ao acesso de estudantes de grupos historicamente marginalizados, propondo adaptações para tornar esse requisito mais inclusivo e menos excludente.

Nota-se que, na maioria dos programas de pós-graduação que adotaram ações afirmativas, a reserva de vagas não exclui as fases tradicionais do processo de admissão. Contudo, se as ações afirmativas têm por objetivo final incluir indivíduos de grupos desfavorecidos na pós-graduação, alguns desses procedimentos tradicionais têm alto potencial de exclusão e podem afetar diretamente a efetividade das medidas. [...] Tal cenário resultou no questionamento do processo seletivo perante o Ministério Público do estado de São Paulo e na abertura de um inquérito civil, no qual a promotoria recomendou a redução da nota para aprovação na prova de proficiência em língua estrangeira (nota 7,0) para permitir o preenchimento das vagas direcionadas. [...] Além da redução das notas de corte para aprovação em fases dos processos de admissão, há programas que estabelecem outras medidas relacionadas à comprovação de proficiência em idiomas estrangeiros. Dentre as ações encontradas no levantamento, destacam-se: (a) a concessão de um prazo maior para que os optantes aprovados nas demais fases comprovem a proficiência em línguas estrangeiras; (b) a possibilidade de realização de novo teste após certo lapso temporal; (c) o oferecimento de cursos de idiomas instrumentais para os alunos optantes pelas ações afirmativas que não obtiverem nota suficiente na prova; (d) a isenção da prova de línguas estrangeiras, especialmente para candidatos indígenas; e (e) a aprovação na prova de idiomas como

critério classificatório e não eliminatório (Feres, 2018, p. 146).

Além de destacar as provas classificatórias para o acesso ao programa, também aborda questões relacionadas à permanência dos alunos, incluindo a necessidade de condições de acessibilidade, garantias de permanência para candidatos de baixa condição socioeconômica e indígenas, e a baixa procura de candidatos indígenas.

[...] é possível identificar diversos desafios à implementação das políticas afirmativas pelos programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras, dentre os quais se destacam: (a) a proficiência em línguas estrangeiras; (b) a garantia de condições de acessibilidade aos candidatos com deficiência; (c) a garantia de condições de permanência a candidatos de baixa condição socioeconômica e indígenas; e (d) a baixa procura de candidatos indígenas (Venturini, 2018, 160).

A exigência de proficiência em línguas estrangeiras, especialmente em inglês, representa um dos maiores obstáculos para candidatos provenientes de escolas públicas e comunidades com menos recursos. Esse requisito não leva em consideração as desigualdades no acesso ao ensino de idiomas durante a educação básica e superior, colocando os estudantes que têm direito às cotas em uma posição desvantajosa.

Aqueles de famílias de baixa renda ou oriundos de regiões periféricas não tiveram acesso a cursos de idiomas de qualidade, ao contrário dos estudantes de classes mais altas. Como resultado, a falta de fluência em inglês pode dificultar tanto a entrada quanto o desempenho na pós-graduação, comprometendo a leitura de textos acadêmicos, a participação em eventos internacionais e o acesso à produção científica global.

A permanência e o efetivo desenvolvimento acadêmico desses sujeitos exigem, para além do ingresso, a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos, o que demanda ações articuladas e contínuas. Entre elas, destacam-se a adaptação de materiais didático-pedagógicos em formatos acessíveis, a incorporação qualificada de tecnologias assistivas, o oferecimento de suporte psicopedagógico especializado e a superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais ainda presentes nos espaços universitários. Nesse sentido, propõe-se uma abordagem interseccional e estruturante da acessibilidade, que ultrapasse o cumprimento formal da legislação e se configure como dimensão estratégica dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino superior.

A baixa oferta de capacitação aos docentes e servidores administrativos pode comprometer a eficácia das políticas afirmativas voltadas para os diversos e plurais públicos, perpetuando a exclusão acadêmica. Por isso, é fundamental que as políticas institucionais abordem as diferentes formas de deficiência e implementem soluções de acessibilidade adequadas, acompanhadas de investimentos contínuos em treinamento e infraestrutura

inclusiva.

Muitos desses estudantes enfrentam dificuldades com moradia, alimentação, transporte, além de precisar equilibrar trabalho e estudo. O alto custo de vida em grandes centros urbanos também representa um obstáculo adicional, tornando essencial a expansão de bolsas de estudo e programas de apoio. Ações de acolhimento acadêmico e psicológico são igualmente necessárias para garantir que esses alunos enfrentam os desafios da trajetória acadêmica com mais segurança e suporte adequado.

Compreendendo o acesso como parte importante do processo de inclusão e o princípio da equidade como sendo seu norteador. Em se tratando de Educação Superior e Pós-graduação, é imprescindível avançar na consolidação de políticas institucionais que assegurem condições efetivas de participação de todos os estudantes da Educação Superior, seja na graduação ou na pós-graduação. A permanência e o efetivo desenvolvimento acadêmico desses sujeitos exigem, para além do ingresso, a criação de ambientes efetivamente inclusivos, o que demanda ações articuladas e contínuas de acesso, assistência, permanência e conclusão.

Para ilustrar, tomemos como exemplo, os processos inclusivos dos estudantes com deficiência: a adaptação de materiais didático-pedagógicos em formatos acessíveis, a incorporação qualificada de tecnologias assistivas, o oferecimento de suporte psicopedagógico especializado e a superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais ainda presentes nos espaços universitários. Nesse sentido, propõe-se uma abordagem interseccional e estruturante da acessibilidade, que ultrapasse o cumprimento formal da legislação e se configure como dimensão estratégica dos Planos de Desenvolvimento Institucionais, dos Projetos Político-Pedagógicos etc. das instituições de Educação Superior.

Existem barreiras históricas, como a discriminação racial, a preparação acadêmica insuficiente e o desconhecimento das políticas de cotas, que dificultam tanto o ingresso quanto a permanência dos estudantes indígenas nas universidades. Outro desafio importante é a necessidade de deslocamento para grandes centros urbanos, onde estão localizadas as principais instituições de ensino, o que acarreta custos financeiros elevados. Para aumentar a presença indígena na pós-graduação, é fundamental adotar políticas que incluam programas de sensibilização nas comunidades indígenas, além de bolsas de estudo, mentorias e adaptações curriculares que considerem suas particularidades culturais e educacionais.

Diante disso, superar essas barreiras exige o exercício de olhar para o retrovisor, avaliar as ações já executadas, desenvolver instrumentos capazes de abordar de forma ampla as barreiras que colocam diante da efetiva inclusão e que promovam mudanças estruturais e institucionais, revise práticas acadêmicas e a recrie políticas que retroalimentam as aprimore e retroalimente as já existentes.

Nesse contexto, além das Universidades, todas as instituições escolares devem estar

irmanadas no coletivo, unidas na solidariedade e comprometidas na busca constante pela ruptura com as estruturas de reprodução das desigualdades sociais. Considerando que currículos, normas institucionais e práticas pedagógicas muitas vezes refletem os interesses da classe dominante, enquanto conteúdos educacionais apresentados como neutros ou universais frequentemente ignoram outras perspectivas culturais, a luta por inclusão é também luta pela diversidade e representatividade daqueles que são postos à margem dos processos decisórios. Essa dinâmica ajuda a legitimar as desigualdades sociais, reforçando a ideia de que as diferenças de classe, gênero e etnia são resultados exclusivos do mérito individual, sem levar em conta os fatores estruturais que perpetuam a exclusão social.

A educação possui dimensão paradoxal, pois, embora funcione como aparelho de reprodução ideológica, também pode se configurar como um espaço de crítica e resistência. Gamboa (2006) destaca que os estudos marxistas evidenciam essa tensão entre a função reprodutora e o potencial emancipador do sistema educacional. Assim, ao reconhecer essas contradições, a escola pode se tornar um ambiente propício para a reflexão crítica e a construção de alternativas que favoreçam a transformação social.

A pedagogia crítica, baseada no pensamento de Paulo Freire, propõe uma educação libertadora, que incentiva a consciência de classe e a autonomia dos indivíduos. Essa abordagem busca questionar as estruturas de poder e fomentar novas formas de organização social, reconhecendo a educação como um processo dinâmico capaz tanto de reproduzir modelos desiguais de sociedade, quanto de transformar a realidade e construir novos modelos de sociedade.

No contexto acadêmico, muitas universidades ainda adotam posturas conservadoras, receosas dos impactos que mudanças estruturais possam ter sobre avaliações institucionais, como as conduzidas pela Capes, e na captação de recursos. A predominância de concepções meritocráticas e elitistas gera resistência à implementação de ações afirmativas, sob a alegação de que essas políticas poderiam comprometer a chamada “excelência acadêmica”.

Essa visão, aliada à falta de sensibilização e capacitação de docentes e comissões de seleção, perpetua práticas excludentes nos processos seletivos e dificulta a efetividade das políticas de inclusão, mantendo as desigualdades que tais medidas buscam combater.

Em razão das preocupações com impactos na qualidade dos programas e consequente avaliação da Capes, os programas mais bem avaliados poderiam ser mais resistentes à criação dessas políticas. No entanto, os dados indicam que há programas com notas 6 e 7 instituindo ações afirmativas, o que pode ser usado como argumento nas discussões de programas que ainda estão em fase de análise e aprovação dessas medidas (Venturin e Feres, 2020, p. 904).

A questão da permanência na pós-graduação é um tema ainda pouco abordado nas

pesquisas acadêmicas, o que torna seu estudo um grande desafio. No artigo de Maciel e Anache (2017), sobre a permanência de estudantes com deficiência nas universidades, destacam que, embora a educação inclusiva já esteja sendo discutida de forma crescente, a implementação de projetos e ações práticas que assegurem o acesso e a permanência de todos na educação superior ainda precisa de avanços significativos.

As instituições de ensino, especialmente as universidades, têm a responsabilidade social de não apenas promover a inclusão, mas também de atuar de maneira concreta na criação de um ambiente que acolha e garanta condições adequadas para o aprendizado de todos os indivíduos, independentemente de suas condições ou origens. As autoras apontam que as universidades devem ir além da simples admissão de estudantes de diferentes perfis e condições; precisam se comprometer com ações mais amplas e estruturais que envolvem, com objetivo é criar ambiente inclusivo, permitindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso acadêmico.

É fato que novos caminhos e novas formas para implementar projetos e ações práticas que garantam o atendimento à educação inclusiva já começam a ser discutidos e construídos por várias instituições e professores. À universidade cabe desempenhar o papel social, e aos órgãos competentes assumir totalmente as ações para garantir o acesso e a permanência de todas as pessoas à educação superior (Maciel; Anache, 2017, p. 15).

A falta de investigações sistemáticas sobre os fatores que impactam a continuidade dos estudos, especialmente entre estudantes (dos públicos prioritários) por políticas afirmativas, dificulta a compreensão das dificuldades enfrentadas por esse grupo. Venturini e Feres (2020) esclarecem que muitos desses alunos enfrentam obstáculos consideráveis, como dificuldades financeiras, a ausência de redes de apoio e a necessidade de equilibrar a vida acadêmica com responsabilidades profissionais e familiares.

Dentre esses desafios, a escassez de recursos financeiros se destaca como um fator crítico, afetando diretamente a capacidade de permanência no curso. A falta de estrutura de apoio, que inclua bolsas de estudo, auxílio-moradia e outros benefícios, prejudica o desempenho acadêmico e torna a conclusão da pós-graduação mais difícil.

A permanência e o êxito dos estudantes, público prioritário das ações afirmativas na pós-graduação, estão diretamente condicionados às realidades materiais que atravessam suas trajetórias acadêmicas. Um dos principais obstáculos enfrentados por esses sujeitos é a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho remunerado, muitas vezes imprescindível para sua subsistência. Tal circunstância impõe limitações concretas à participação plena em atividades formativas essenciais, como o acompanhamento de disciplinas obrigatórias, a

inserção em grupos de pesquisa e a presença em eventos científicos, espaços fundamentais para o desenvolvimento acadêmico no mestrado e no doutorado.

Tal cenário revela não apenas dificuldades individuais, mas evidencia desigualdades estruturais que continuam a marcar o percurso dos estudantes dos grupos prioritários das ações afirmativas. Diante disso, é urgente propor políticas de permanência mais robustas e sensíveis às especificidades desse público, como bolsas de apoio estudantil, flexibilização de cronogramas e fortalecimento de redes institucionais de acolhimento, de modo a garantir condições equânimes de formação e desenvolvimento científico.

Converge para esse entendimento o que Venturini (2025) nos fala sobre a falta de apoio acadêmico impactam a permanência dos estudantes na pós-graduação. Muitos ingressam nos programas sem rede de apoio emocional, o que dificulta a adaptação ao ritmo acelerado das exigências acadêmicas. A pressão por desempenho elevado, somada à necessidade de equilibrar estudos, trabalho e responsabilidades familiares, pode gerar desgaste emocional considerável, aumentando o risco de evasão. A ausência de condições de acessibilidade e adaptação no sistema educacional agrava as desigualdades na educação superior, tornando a permanência desafiadora.

A partir da percepção do autor desta tese, outro fator preponderante que encontra eco nos estudos de Venturini (2025), ocorre pela falta de serviços de apoio psicológico que incide diretamente na elevação das taxas de evasão na pós-graduação. Além disso, a quase inexistência de políticas de acompanhamento eficazes para os estudantes que ingressam por meio das políticas afirmativas. Sem o suporte adequado, como tutoria, bolsas de permanência e assistência psicopedagógica, muitos enfrentam dificuldades para atender às exigências acadêmicas e se adaptar ao ambiente universitário, o que compromete sua trajetória acadêmica. O acompanhamento contínuo desses alunos é fundamental para ajudá-los a superar desafios tanto acadêmicos quanto pessoais.

A taxa de evasão, particularmente nas universidades públicas, é um indicador importante para avaliar a efetividade das políticas afirmativas. Embora as cotas tenham ampliado o acesso à educação superior para estudantes de diferentes contextos sociais e raciais, garantir sua permanência ainda é um grande desafio. A escassez de bolsas de estudo, auxílios para moradia e alimentação, além da sobrecarga de responsabilidades externas, como trabalho e cuidados familiares, afeta diretamente o rendimento acadêmico e pode resultar em desistência. Portanto, analisar as taxas de evasão e investigar as razões que levam os estudantes a abandonar seus cursos são passos fundamentais para aprimorar as políticas de inclusão e assegurar maior equidade na educação superior.

A falta de uma política eficaz de acompanhamento para os estudantes que ingressam por meio das políticas afirmativas é um dos principais fatores responsáveis pelas altas taxas de

evasão nos programas de pós-graduação. Sem o suporte necessário, como programas de tutoria, bolsas de permanência e apoio psicopedagógico, muitos alunos enfrentam dificuldades para lidar com as exigências acadêmicas e se adaptar ao ambiente universitário, o que frequentemente leva a desistências (Venturini, 2024). O acompanhamento contínuo ao longo da trajetória acadêmica é essencial para que os estudantes consigam superar os desafios pessoais e acadêmicos que surgem.

Embora as políticas de cotas tenham ampliado o acesso de estudantes de diversas origens sociais e raciais à educação superior, garantir a permanência desses alunos nas universidades ainda é um grande desafio. Entre os fatores que dificultam essa permanência, estão questões econômicas, a falta de bolsas de estudo, auxílios para moradia e alimentação, além da sobrecarga com responsabilidades externas, como trabalho e cuidados familiares. Esses obstáculos impactam diretamente a capacidade dos estudantes de se concentrar nos estudos, podendo resultar em desistência ou baixo desempenho acadêmico. Nesse sentido, a análise das taxas de evasão e a investigação das razões que levam os alunos a abandonar o curso são fundamentais para aprimorar as políticas de inclusão.

O acompanhamento acadêmico e pedagógico desempenha um papel crucial na redução das desigualdades e na melhoria das condições de permanência dos estudantes cotistas. Programas de tutoria, mentoria, apoio psicológico e serviços de orientação acadêmica, como aulas de reforço, podem ser decisivos para ajudar esses alunos a superar as barreiras que enfrentam (Venturini, 2018). Uma rede de apoio contínuo oferece segurança e confiança, aumentando as chances de sucesso e reduzindo os riscos de evasão. Além disso, esse acompanhamento possibilita a identificação precoce das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, permitindo a implementação de estratégias de apoio adaptadas às suas necessidades.

A criação de políticas de permanência tem se mostrado um grande desafio para os responsáveis pela formulação de políticas afirmativas nos programas de pós-graduação, especialmente em um cenário de crise econômica. A redução dos recursos destinados a bolsas de estudo e ao financiamento de pesquisas dificulta ainda mais a implementação de estratégias eficazes voltadas para a permanência dos alunos. Além disso, as universidades enfrentam restrições estruturais, como a carência de recursos humanos qualificados, o que compromete a capacidade de oferecer o apoio necessário aos estudantes e enfraquece a efetividade das ações de permanência.

As políticas afirmativas precisam ser acompanhadas de iniciativas que fortaleçam a permanência dos alunos cotistas nas universidades. Essas ações devem ir além de garantir o acesso, oferecendo suporte contínuo para assegurar o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes. A implementação de políticas que assegurem o bem-estar, apoio psicológico, capacitação profissional e inclusão social dos alunos é fundamental para promover

uma transformação real na educação superior. Tais medidas são essenciais para reduzir as desigualdades sociais e raciais (Venturini, 2022). O fortalecimento das políticas de apoio à permanência e à titulação dos cotistas é crucial para garantir que as ações afirmativas cumpram seu objetivo de promover equidade e justiça no acesso à educação superior no Brasil.

Feres (2018) ressalta que o sucesso das políticas afirmativas depende de investimentos contínuos e adequados. Sem um financiamento constante, essas iniciativas podem se tornar ineficazes, afetando não apenas o ingresso, mas também a permanência dos estudantes cotistas nas universidades públicas. Nesse contexto, é essencial o comprometimento tanto do Estado quanto das universidades para garantir que recursos financeiros adequados sejam alocados na implementação e manutenção dessas políticas. Isso inclui bolsas de estudo, auxílios para moradia e alimentação, além de investimentos em programas de acompanhamento acadêmico e psicopedagógico.

A sensibilização e capacitação das comissões de seleção e dos docentes nas universidades também são essenciais para que compreendam as particularidades das trajetórias dos estudantes oriundos de ações afirmativas. Muitos desses profissionais não têm a formação necessária para lidar com a diversidade de experiências e condições dos alunos cotistas (Venturini, 2024).

A falta de compreensão sobre a relevância das políticas afirmativas pode gerar resistências dentro das instituições, reforçando preconceitos e criando um ambiente acadêmico hostil para esses estudantes, que já enfrentam desafios externos. Para criar um ambiente mais inclusivo, é fundamental uma mudança de mentalidade, reconhecendo as ações afirmativas não como privilégios, mas como uma medida necessária para corrigir desigualdades históricas e promover justiça social.

A conclusão do curso de pós-graduação é um processo complexo, especialmente para os estudantes cotistas, que frequentemente enfrentam dificuldades adicionais. Sem suporte contínuo, muitos desses alunos experimentam atrasos ou até abandonam os programas. A falta de informações claras, orientações adequadas e recursos técnicos torna as etapas finais, como a elaboração de dissertações ou teses, ainda mais desafiadoras. Investir em estratégias de

acompanhamento individualizado, além de capacitar gestores e docentes, pode ser uma maneira eficaz de melhorar as taxas de conclusão desses cursos.

Para garantir que as políticas afirmativas não sejam implementadas de maneira superficial, mas transformadora, é fundamental adotar análise crítica das dinâmicas sociais e educacionais. A perspectiva materialista histórico-dialética, com base em autores como Masson (2012), Paulo Netto (2011) e Paulo Freire (1996), oferece abordagem para compreender a realidade social.

Esse enfoque analisa as relações materiais e as contradições históricas, reconhecendo que a sociedade está em constante mudança, impulsionada por conflitos de classe e influências econômicas, políticas e ideológicas. A contribuição de Paulo Freire é central, pois destaca a importância de uma educação crítica e libertadora, que permite aos indivíduos entenderem sua realidade e atuarem como agentes de transformação social.

No campo educacional, a educação é vista como uma prática inserida dentro da estrutura de classes que reflete os interesses da classe dominante, tem o potencial de promover mudanças sociais. Ao analisar as políticas educacionais à luz das relações de poder e das contradições sociais, deve-se reconhecer os interesses das classes dominantes, mas identificar as possibilidades de resistência e transformação das classes populares. A educação não deve somente perpetuar desigualdades, mas funcionar como meio de resistência.

A pedagogia freireana complementa essa abordagem ao propor uma educação crítica e libertadora, que rompa com a passividade dos educandos. Para Freire, a educação deve ser um processo dialógico, no qual os alunos se tornam protagonistas de seu aprendizado, desenvolvendo uma consciência crítica que os capacite a agir e transformar a sociedade.

Esse entendimento é reforçado pelo materialismo histórico-dialético, que analisa as relações de poder e as ideologias dominantes dentro das instituições educacionais. A partir dessa base teórica, a educação pode ser entendida como um instrumento que desafia as estruturas que mantêm as desigualdades, transformando-se em um espaço de conscientização e resistência contra-hegemônica.

O currículo e as práticas pedagógicas reforçam a ideologia dominante, perpetuando as desigualdades sociais e validando os interesses das classes privilegiadas. Ao apresentar esses interesses como universais, a escola tende a neutralizar outras perspectivas, desconsiderando suas origens estruturais e naturalizando a visão de mundo das classes hegemônicas. Esse processo de reprodução de desigualdades é fundamental para a manutenção da hegemonia das classes dominantes, já que o sistema educacional molda as visões de mundo de maneira que favorece os interesses daqueles que estão no topo da hierarquia social.

A adoção de políticas contra-hegemônicas têm o potencial de transformar esse panorama. Tais políticas buscam desafiar as estruturas de poder estabelecidas e combater as

desigualdades históricas, propondo alternativas que questionem a visão dominante e promovam uma educação mais justa e equitativa.

Saviani (2008) destaca que o sistema educacional não é neutro, mas sim determinado pelas relações de classe, sendo moldado pelo contexto capitalista. Nesse sentido, é fundamental que a educação seja pensada de forma crítica e transformadora, com políticas que promovam mudança nas estruturas educacionais e sociais, abrindo espaço para educação que reforce as desigualdades, desafie e as combata.

A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação histórica da escola), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (Saviani, 2008, p. 25).

A educação deve ser concebida como espaço de resistência e emancipação social, onde as classes populares possam questionar, desestabilizar e transformar as ideologias dominantes que perpetuam desigualdades. Para que essa transformação se concretize, é imprescindível o esforço coletivo, que envolva a colaboração ativa de professores, estudantes e movimentos sociais. Quando esses atores se unem e trabalham em conjunto, surge o potencial para a construção da educação pública, democrática e inclusiva, capaz de atuar como motor de mudanças na sociedade.

Essa educação deve ir além de abordar as desigualdades históricas; ela precisa desafiar as estruturas opressivas, promovendo a criação de formas de organização social e convivência. A educação não deve ser vista como meio para o desenvolvimento individual e instrumento para a transformação social. Ela deve ser capaz de formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e dispostos a lutar por um mundo igualitário.

A formulação de políticas educacionais contra-hegemônicas é essencial para alcançar esse objetivo. Essas políticas não se restringem à mera correção das desigualdades estruturais existentes; elas buscam promover uma mudança profunda e sistêmica nas bases do sistema educacional e nas relações sociais. A proposta é ir além da superação das disparidades educacionais, reformulando as relações de poder e as concepções de saber e autoridade. O foco está na construção da educação que seja capaz de questioná-las e superá-las.

A educação transformadora deve ser campo de resistência, onde os saberes populares e as práticas de luta social se entrelaçam, gerando formas de poder e ação. Somente assim será possível construir sociedade em que a educação não seja ferramenta de manutenção da desigualdade, mas caminho para a construção da realidade democrática.

Notamos que a UFMA tem implementado diversas políticas afirmativas com o objetivo de promover a inclusão no ensino superior, especialmente na pós-graduação em Educação. Essas políticas visam garantir o acesso e a permanência de estudantes oriundos de grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas e alunos de escolas públicas.

Entre as ações destacadas, a UFMA oferece cotas para o ingresso na pós-graduação, com uma porcentagem de vagas destinadas a candidatos cotistas. São oferecidos programas de apoio financeiro, como bolsas de assistência estudantil, e apoio psicológico e pedagógico, essenciais para garantir que os estudantes possam superar as dificuldades estruturais e acadêmicas que surgem na formação.

Na pós-graduação em Educação, a UFMA implementou estratégias específicas para fortalecer a permanência dos alunos cotistas. A universidade oferece orientações acadêmicas e apoio psicossocial, visando reduzir as taxas de evasão e melhorar o desempenho dos estudantes. Os programas de permanência são fundamentais para garantir que esses alunos ingressem e consigam concluir suas pós-graduações com sucesso.

A UFMA desenvolve projetos voltados para a capacitação de docentes, com o objetivo de sensibilizá-los para a diversidade e para a importância de metodologias pedagógicas inclusivas. Essas ações contribuem para a integração dos alunos cotistas e promover a construção da cultura universitária inclusiva. Mas, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, vimos que a distribuição de recursos financeiros é um dos principais obstáculos, já que a demanda por bolsas de apoio é grande, mas a oferta é insuficiente para atender a todos os estudantes que necessitam.

O estudo realizado nesta pesquisa identifica que, desde a concepção até a execução dos processos seletivos, são criados obstáculos de ordem estrutural que comprometem a efetivação das políticas afirmativas. Embora a reserva de vagas represente um avanço significativo no caminho da inclusão, os critérios tradicionais de seleção, como provas escritas, análise de currículos e entrevistas, sobretudo pela forma como são amplamente aplicados, tendem a desconsiderar as desigualdades socioeconômicas e educacionais enfrentadas por candidatos pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A presente pesquisa demonstra ao analisar as políticas afirmativas voltadas para o acesso de pessoas pertencentes a grupos historicamente marginalizados, o quanto tem sido complexo buscar a efetivação dessas políticas nos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em educação no Brasil, e em especial, na UFMA.

Ao caracterizar o cenário de efetivação das políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras, constatamos a existência de similaridades na condução dessas políticas que vão além do cumprimento das normativas estabelecidas pelo Estado. Normativas essas, que ao serem mapeadas, por meio da pesquisa documental, nos permitiram consubstanciar a compreensão sobre o cenário de efetivação dessas políticas e a partir disso, identificar com o auxílio de pesquisa bibliográfica, a agenda emergente sobre o tema das pesquisas em educação sobre as políticas afirmativas na pós-graduação.

Sobre essa última – a agenda emergente identificada em pesquisa bibliográfica do Estado do Conhecimento, podemos apontar que estas indicam a existência de três categorias: Acesso e Permanência na Pós-Graduação, Grupos Sociais e Identitários nas Ações Afirmativas, Políticas Públicas e Legislação Educacional de Ações afirmativas. Essas temáticas emergentes além de nos revelar a constituição de um campo investigativo sobre o tema, nos fornece o delineamento dos estudos de um possível cenário das pesquisas vindouras.

As políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras, conforme acreditamos ser o mais adequado, devem ser analisadas sob perspectiva ampla, considerando as relações sociais, políticas e econômicas que moldam o cenário educacional. A análise dessas políticas não pode se restringir às dificuldades enfrentadas pelos cotistas, mas deve dar lugar importante a elas e compreendê-las na interação entre diferentes fatores, como as estruturas educacionais, as relações de poder e as desigualdades históricas que persistem no acesso, permanência e conclusão da educação superior. Este é o modo materialista histórico-dialético de conceber e analisar do mundo e tudo que nele há.

Assim, é necessário que sejam tratadas de forma que não se perca de vista a dimensão histórica e estrutural em que cada elemento de contradição que atue na perpetuação de desigualdade, possa ao invés disso, atuar efetivamente no sentido contrário de sua perpetuação e no sentido favorável à correção das desigualdades.

As experiências que se utilizam de estratégias de mediação entre as demandas da comunidade e a universidade, favorecem o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular. Programas de apoio financeiro, pedagógico e psicológico, como os implementados na UFMA, são essenciais para minimizar as barreiras estruturais e proporcionar aos alunos as condições necessárias para que possam concluir suas formações com sucesso.

Ainda no que se refere às contradições presentes na efetivação das políticas afirmativas, é importante destacar que o distanciamento entre a universidade e as comunidades periféricas impede que os sujeitos pertencentes aos grupos prioritários tenham acesso ou, ao menos, conhecimento sobre a existência das vagas a eles destinadas. Aqueles que conseguiram concluir a graduação, muitas vezes com grandes dificuldades, raramente vislumbram a possibilidade de continuar seus estudos na pós-graduação.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que as universidades se aproximem das comunidades situadas além de seus muros, ampliando o diálogo com instituições sociais e com a sociedade civil. Tal articulação coletiva pode fortalecer o compromisso social da universidade e contribuir para o desenvolvimento do território no qual está inserida.

A trajetória de enfraquecimento das universidades tem caminhado *pari passu* com o afastamento cada vez maior entre elas e as comunidades ao seu redor. Esse distanciamento mostra, de forma clara, a urgência de retomar o vínculo com a sociedade. É preciso resgatar o papel social da universidade, fazendo com que ela volte a ser um espaço acessível, participativo e conectado com as reais necessidades da população, especialmente dos grupos historicamente marginalizados.

Para reduzir o distanciamento entre universidade e comunidade no que se refere ao acesso à pós-graduação, é necessário ir além da abertura de editais com reserva de vagas. Embora essa medida seja fundamental, ela não é suficiente. É preciso divulgar amplamente essas oportunidades e garantir condições reais de participação aos diferentes grupos de pessoas a que se destinam as políticas afirmativas. Aproximar a universidade das comunidades é essencial para promover uma inclusão efetiva e minimizar as tensões e resistências internas às políticas afirmativas.

Os conflitos gerados pelo receio de que as políticas de inclusão ameacem privilégios elitistas nas universidades precisam ser superados. O confronto entre os que resistem e os que defendem uma educação mais inclusiva impulsiona a evolução das práticas educacionais e favorece a transformação social.

Esse movimento de (re) aproximação da universidade com as comunidades em seu entorno e para além delas, precisa ir também além da formulação de políticas: ele exige envolvimento, escuta, ação direta e contínua, ou seja, práxis — uma prática comprometida com a transformação da realidade social e com a superação das desigualdades.

Diminuir a distância entre as universidades e as comunidades em que estão localizadas, precisa ir além de uma ideia recorrente e que julgamos ser equivocada, qual seja, o pressuposto de uma universidade que está inserida em uma comunidade. Essa ideia de inserção afasta a constatação do real, que conforme defendemos, afirma o oposto: as universidades emergem das comunidades e a elas deve dar retorno do que produzem e chamá-las para participar dessa

construção de saberes. Compromisso social não é meramente cumprir um suposto papel de dar retorno à comunidade, tampouco significa fazer favor ou caridade, porque a isto se opõe. O que está no centro dessa discussão é o reconhecimento da universidade não apenas como parte integrada à universidade, mas constitutiva da comunidade e constituída a partir da comunidade, e que portanto deve fornecer condições efetiva de participação.

Essa atitude não só aproxima universidade de comunidade, mas reconhece o que deve ser o estatuto de fundação de toda e qualquer universidade, além de cumprir coerentemente com o princípio transformador do materialismo histórico-dialético.

A práxis, enquanto ação transformadora, deve ser vista como elemento essencial no sucesso das políticas afirmativas. Para que essas políticas gerem transformações, elas não podem se limitar a medidas formais. É necessário promover a mudança na cultura universitária, nas práticas pedagógicas e nas relações entre docentes e discentes. A práxis se manifesta nas ações diárias de professores e alunos e todos os demais sujeitos empenhados por uma educação equitativa.

A implementação de políticas de inclusão nas pós-graduações em Educação das universidades públicas brasileiras é um passo fundamental na construção de uma educação superior acessível, equitativa e de qualidade social. Do mesmo isso deve refletir na pós-graduação – importante etapa da Educação Superior. Nesse sentido, a UFMA tem desenvolvido uma série de ações que podem servir de modelo para outras instituições que busquem aprimorar as políticas afirmativas. Para que essas políticas cumpram seu papel de forma efetiva, é necessário repensar os processos seletivos, adotar estratégias de apoio consistentes e promover a criação da cultura universitária que celebre a diversidade e combata qualquer forma de exclusão. A efetividade (que nos equivale a efetivação) das políticas afirmativas depende do esforço conjunto entre o setor público, a sociedade e as instituições de ensino, com a implementação de mecanismos de avaliação contínua e ajustes periódicos nas políticas adotadas.

No que se refere a ação de repensar os processos seletivos na pós-graduação, é imprescindível que rompamos com o modelo (paradigma) de “inclusão excludente” (Kuenzer, 2002), que forneceu os elementos constitutivos ou até mesmo está na gênese disso que denominamos de Ciclo Estrutural de Inclusão Excludente.

O Ciclo Estrutural de Inclusão Excludente possivelmente está ligado aos supostos tropeços que as políticas afirmativas tendem a cometer com frequência. Além disso, podem se apresentar por vezes escamoteados em desafios que insistem em permanecer ou continuamente se repetir.

Do Ciclo Estrutural de Inclusão Excludente e do estudo que dele fizemos, advém a tese que defendemos, qual seja: de que os modos de organização e os critérios seletivos presentes

nos editais de ingresso dos programas de mestrado e doutorado, embora incluam dispositivos voltados a inclusão, como a reserva de vagas para os grupos prioritários das Políticas Afirmativas, revelam-se, na prática, como mediadores de contradições estruturais mais amplas, que por sua vez, são excludentes.

A UFMA tem avançado na criação de uma política de inclusão na pós-graduação, mas existem desafios a serem enfrentados, como a ampliação dos recursos destinados à permanência estudantil e a consolidação da cultura universitária inclusiva. Para que as políticas afirmativas se consolidem e sejam sustentáveis, é fundamental que a universidade continue investindo na ampliação das vagas, no fortalecimento dos programas de apoio e na promoção de ambiente acadêmico balizado pelo princípio da equidade.

Embora o estudo tenha identificado práticas que podem ser replicadas em outras universidades, a plena inclusão enfrenta desafios. A ausência de critérios uniformes nos processos seletivos, a distribuição desigual de vagas e a escassez de recursos são fatores que dificultam o alcance da inclusão real na educação superior. Assim, garantir o acesso à pós-graduação vai além de aumentar o número de ingressantes; requer mudanças estruturais na infraestrutura, no currículo e na formação docente.

Quando analisados na totalidade das relações sociais, essas políticas, em vez de promoverem inclusão efetiva, acabam por reproduzir desigualdades históricas ao uniformizarem procedimentos que ignoram a diversidade concreta e as especificidades dos sujeitos socialmente marginalizados. Essa padronização, que não reconhece as determinações históricas e materiais que moldam as trajetórias escolares de diferentes grupos como os dos negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas trans (transexuais e travestis) e pessoas com deficiência, opera como um mecanismo de exclusão simbólica e real.

A contradição entre o princípio da inclusão e os efeitos excludentes impregnados na condução prática dos processos seletivos, expressam o descompasso entre a intenção política e sua materialização concreta. Nesse sentido, a superação dessa lógica exige uma práxis transformadora, que direcione os processos seletivos para que as políticas afirmativas sejam permanentes e transformem as políticas institucionais. Alinhados ao avanço dessas ações, o fortalecimento das políticas de permanência, são essenciais para aumentar os índices de conclusão e transformar a universidade em um espaço colorido, inclusivo, equitativo e participativo, para além dos discursos, na materialidade da prática concreta.

Consideramos que os resultados podem servir de subsídio para o aperfeiçoamento das políticas em questão e contribui para efetivação de garantias para além do acesso à pós-graduação em educação, que não se resume a aumentar o número de estudantes nos cursos de pós-graduação, mas antes de tudo, transformar a concepção e o papel dessas políticas em processos inclusivos.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. **História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 30, p. 03-06, Dec. 2005.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Brasília/DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº. 13, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, Brasília, DF, 2016a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 02 jul 2023.

BRASIL. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html> . Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**, Brasília, DF: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES/MEC nº 7, de 11 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=199#anchor>. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**, Brasília, DF: 2023.

BENITEZ, Silvio. **Distorções e danos causados pela meritocracia na educação: a rede de ensino de Foz do Iguaçu e o Ideb**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2582/1/Silvio_Benitez_2016.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

CAPES. **Avaliação Quadrienal 2021 Área Educação**. Brasília, DF: 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_RELATORIO_AVALIACAO_QUADRIENAL_comnotaEducao.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

CAPES. **Sistema de Informações Georreferenciadas**. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 18 ago 2023.

CAPES. **Documento de área: área 46 (ensino)**. Brasília, DF: 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025.

CAPES. **Documento de área: área 38 (educação)**. Brasília, DF: 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025.

ENGELS, Friedrich . **A ideologia alemã**. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci**. Interface: Comunic., Saúde, Educ., v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014> Acesso em: 06 jan. 2025.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L.A.; DAFLON, V.T.; VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036477>. Acesso em: 06 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10a ed. São Paulo/SP: Cortez, 2006 (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11).

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e**

avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise de Conjuntura*, v. 1, n. 3, 1986.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchéz. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10a ed. São Paulo/SP: Cortez, 2006 (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GALINDO, Wilfredo Eduardo Martinez. **Efetividade processual no contexto socioeconômico e jurídico: uma análise do papel da vontade política do Estado**. São Paulo: R. Fac. Dir. Univ. SP, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/viewFile/67930/70538>. Acesso em: 27 abr. 2025

GORENDER, Jacob. Introdução: o nascimento do materialismo histórico. In: MARX, K.; HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, dez. 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2025.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução: Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyné, 2020.

KOZIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. *Capitalismo, Trabalho e Educação*, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUENKA, Bárbara Sant'ana. **O impacto da pós-graduação stricto sensu sobre o estado de saúde mental do brasileiro**. *Economia Ensaios*, Uberlândia, v. 36, n. 2, p. 1-26, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REE-v36n2a2021-56061>. Acesso em: 19 jan 2025.

LIMA, T. S. **O Acesso de Transexuais e Travestis à Educação Superior**. Campo Grande, MS, 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/User/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/GLQNAO29/O_acesso_de_transexuais_e_travestis_%C3%A0_educac%C3%A7%C3%A3o_superior_tese\[1\].pdf](file:///C:/Users/User/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/GLQNAO29/O_acesso_de_transexuais_e_travestis_%C3%A0_educac%C3%A7%C3%A3o_superior_tese[1].pdf). Acesso em: 19 jan 2025.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974 [edição brasileira: São Paulo: Martins Fontes, 2003].

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades. Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jan. 2025.

MACIEL, Carina Elisabeth; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha (Org.). **Desafios da**

Educação Superior: acesso, permanência e inclusão. Curitiba: CRV, 2019. 230p.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar 2015.

MARQUES, Maria José. **A figura do professor com contrato temporário:** um estudo de caso no liceu do conjunto Ceará. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I – processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 3. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **IX ANPED SUL:** Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. Caxias do Sul/RS, 29 de julho a 01 de agosto de 2012.

MEC. **Conaes - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi,esporte%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20meio%20ambiente>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES. **A trajetória histórica da constituição do marco legal das ações afirmativas.** 297 Argum., Vitória, v. 10, n. 1, p. 293-308, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/16897/13195>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa:** história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa. n. 117, p. 197-217, 2002.

MOROSINI, Marília Costa; NEZ, Egeslaine de. Editorial do dossiê Educação Superior: Movimentos do Campo neste início de século. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 2, p. 9-11, 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021. 172 p.

NOBRE, Lorena Neves. FREITAS, Rodrigo Randow de. Evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 18-30, 2017.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. Ações Afirmativas na Pós-graduação brasileira: percursos e reflexões preliminares a partir da experiência da UFRRJ. In SISS, Ahyas (Org). **As comissões**

de heteroidentificação étnico-racial no sistema de cotas no acesso às instituições de ensino superior públicas federais: implementação e atuação, Nova Iguaçu, Opaas, 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PARENT IN SCIENCE. **Produtividade acadêmica durante a pandemia**: Efeitos de gênero, raça e parentalidade, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qXBxm>. Acesso em: 10 dez 2024.

PARKINSON, G. H. R. Georg Lukács. **El hombre, su obra, sus ideas**. Barcelona-México: Grijalbo, 1973.

PEIXOTO, Maria Tatiana; SOARES, Themis Cristina Mesquita; BEZERRA, Sara Taciana Firmino. **A produção acadêmica suscita adoecimento?** Revisão sistemática integrativa sobre a saúde discente na pós-graduação *strictu sensu*. Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG), Brasília, v. 18, n. 39, p. 1-17, jan./jun., 2022.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Josérito Teles dos. **Pós-graduação em Direito e ações afirmativas no Brasil**: uma experiência induzida. Revista Pós Ciências Sociais, v. 7, n. 14, p. 155-172, 2010.

SALAZAR, Jerry Wendell Rocha. **A formação continuada de professores para a Educação Inclusiva e a Dialética da Exclusão**. 2019. Trabalho de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu em educação especial/inclusiva. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

SANTANA, J. C.; PRADO, E. C. do. 10 anos de ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil: da concepção à avaliação. In: ALENCAR, M. F. dos S.; MIRANDA, M. H. G. de; COSTA, M. F. da S. (Org.) **Educação, Estado e Diversidade**: perspectivas e desafios. Ed. UFPE, Recife, Vol. 5, 2018.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; EVANGELISTA, O. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, E. O. **Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis: UFSC, 2004.

SILVA E NETO, J.; PERALTA, D. A; GONÇALVES, H. J. L. **Ações afirmativas na pós-graduação**: um olhar crítico para programas das áreas de ensino e educação. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 27, e226512, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6512>. Acesso em: 09 jan. 2025

SILVA, et al. **Pesquisa sobre o sofrimento psíquico de estudantes de pós-graduação stricto sensu**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 31, n. 1, p. 1-29, jan./mar. 2024.

SILVA, Jeferson Eduardo. **O acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino médio integrado do curso técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Disponível em: <https://deposita.ibict.br/handle/deposita/573>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SOUZA, Jessé. **A Radiografia do Golpe. Entenda como e por que você foi enganado**. LeYa: 2016, São Paulo.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANALI, Ana Crhistina; DA SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Ações Afirmativas na Pós-Graduação Stricto Sensu: Análise da Universidade Federal do Paraná**. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145911>. Acesso em 07 jan. 2025.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.

VENTURINI, Anna Carolina; PENIDO, Hanna. **Ações afirmativas na pós-graduação: panorama das políticas adotadas por programas acadêmicos de universidades públicas em 2021**. Boletins do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap), n. 1, 2022.

VENTURINI, Anna Carolina. **42º Encontro Anual da Anpocs. GT 25: Políticas Públicas. Ações Afirmativas para Pós-Graduação e Padrões de Mudança Institucional**. 2018.

VENTURINI, Anna Carolina. **Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação no Museu Nacional**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1292-1313, out./dez. 2017b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401292&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

VENTURINI, Anna Carolina *et. al.* **Universidades públicas com resoluções sobre ações afirmativas na pós-graduação** (2024). Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap), n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.obaap.com.br>. Acesso em: 09 jan. 2025.

VIEIRA, S. R. **A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006**. 1º Simpósio Nacional e XX Semana da Pedagogia, v. 11, 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/770133433/1a-Trajectoria-curso-pedagogia-Vieira>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, n. 65, p. 149-166, jul/set. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>>. Acesso em: 12 jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>

APÊNDICE

Quadro 8 - Organização das teses e dissertações por categoria - Bibliografia Categorizada

Nº	Título do trabalho	Autores	Ano	Tipo	Principais Resultados
Acesso e Permanência na pós-graduação					
1	LONGEVIDADE ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: DISPOSIÇÕES E ESTRATÉGIAS DOS BOLSISTAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO PROGRAMA INTERNACIONAL DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FUNDAÇÃO FORD (INTERNATIONAL FELLOWSHIPS PROGRAMA)	MÁRCIA BASÍLIA DE ARAÚJO	2015	Dissertação	A pesquisa evidenciou que o apoio da bolsa do Instituto Fundação Ford foi determinante para que os estudantes pudessem se dedicar integralmente ao mestrado. Com esse suporte, puderam participar de eventos, comprar livros, fazer cursos de línguas e evitar a evasão causada por dificuldades econômicas. As ações afirmativas foram apontadas como fundamentais não só para o acesso, mas também para a permanência desses estudantes na pós-graduação. No entanto, o trabalho destacou que apenas garantir o ingresso não é suficiente: é preciso haver programas internos que garantam suporte contínuo. Apesar das histórias de vida distintas dos sujeitos (Ana, Augusta, Dimir, Marcelo e Paty), todos apresentaram como fator comum a influência de agentes como professores, movimentos sociais e familiares no desenvolvimento de disposições para a escolarização prolongada. O mestrado não apenas possibilitou a inserção acadêmica, mas também uma reformulação da identidade dos sujeitos enquanto intelectuais e agentes sociais. Vários relataram o impacto emocional e psicológico positivo de se verem pertencentes ao meio acadêmico. Barreiras linguísticas (especialmente com o inglês), ausência de capital cultural familiar e a elitização dos espaços acadêmicos ainda foram desafios importantes enfrentados por esses estudantes, mesmo com a bolsa.
2	ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ESTRATÉGIAS E AÇÕES DA DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS/ DIAF NA UFMS	LEILA LIMA DE SOUZA SANTANA	2016	Dissertação	O Programa INCLUIR foi essencial para a implantação dos núcleos de acessibilidade nas universidades públicas. As instituições que buscavam financiamento tinham que alinhar suas propostas com as diretrizes dos editais, o que impulsionou a adoção de práticas inclusivas na UFMS. A Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas DIAF se consolidou como uma estrutura de suporte permanente, articulando ações de ensino, pesquisa e extensão. Ela se destaca como um instrumento importante para a inclusão de pessoas com deficiência, atuando por meio de um Laboratório institucional dedicado a esse público. A DIAF não se restringe a estudantes com deficiência física. Também acolhe estudantes indígenas, pretos, pardos e quilombolas, articulando-se com políticas de ações afirmativas de forma mais ampla e interseccional. A pesquisa destaca que acesso por si só não configura inclusão real. A permanência é garantida com ações como adaptação curricular, aquisição de tecnologia assistiva, acessibilidade arquitetônica e suporte pedagógico e psicológico. Apesar dos avanços, a efetivação das políticas de inclusão na UFMS ainda depende de ações temporárias e de recursos externos, o que indica falta de institucionalização e fragilidade nas políticas de longo prazo.

3	ESTUDANTES NEGROS(AS) EGRESSOS(AS) DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM OLHAR SOBRE A PÓS- GRADUAÇÃO	EMIKO LIZ PESSOA FERREIRA	2018	Dissertação	Mesmo após o ingresso pela política de cotas, os estudantes negros enfrentaram barreiras significativas para sua permanência e progressão na pós-graduação. Essas barreiras incluem racismo institucional, falta de apoio acadêmico e econômico, e isolamento racial nos programas de pós-graduação. A pesquisa evidenciou que as ações afirmativas foram fundamentais para o ingresso e continuidade dos estudantes negros na educação superior. No entanto, sua efetividade plena exige políticas complementares de permanência e acolhimento institucional. Os(as) entrevistados(as), apesar dos desafios, demonstraram estratégias de resistência e adaptação, ressaltando a importância de sua presença nos espaços acadêmicos como forma de enfrentamento ao racismo estrutural e de transformação institucional. Um dos achados relevantes foi a constatação de escassez de estudos focados especificamente nos egressos cotistas da graduação que prosseguem para a pós-graduação. A dissertação contribui para preencher essa lacuna ao oferecer dados qualitativos sobre esse segmento. A amostra de entrevistados revelou diversidade de formações (Direito, Engenharia, Medicina, Ciências Sociais, etc.) e de inserção no mercado de trabalho, com parte atuando em áreas correlatas à formação e outros em espaços de militância racial e social.
4	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	RAFAELA NOGUEIRA DO NASCIMENTO	2020	Dissertação	O trabalho evidenciou que não havia um sistema centralizado de gestão da política de cotas nas universidades analisadas. Cada programa de pós-graduação (PPG) possuía autonomia, o que resultava em diferenças nos critérios e formatos dos processos seletivos, dificultando a padronização e o controle da política de inclusão. A autora observa que muitos PPGs não preenchiam integralmente as vagas destinadas a cotistas. Em alguns casos, as exigências documentais excessivas, taxas de inscrição e falta de isenção atuavam como barreiras para o acesso, especialmente para candidatos de baixa renda. Muitos cotistas eram oriundos de instituições privadas com pouca tradição em pesquisa, ensino e extensão. Isso gerava desvantagem frente aos critérios de avaliação curricular utilizados nos processos seletivos, impactando diretamente seu desempenho e aprovação. Não havia políticas específicas de assistência estudantil para garantir a permanência dos cotistas na pós-graduação. O valor das bolsas era insuficiente para manutenção exclusiva com os estudos, e poucos discentes contavam com apoio institucional adicional. A autora também revela que a maioria dos cotistas tinha renda familiar inferior a 3 salários mínimos, com pais com baixa escolaridade e trajetória marcada por dificuldades no acesso a uma formação acadêmica sólida. Isso refletia nos desafios enfrentados na pós-graduação, como dificuldades financeiras, adaptação acadêmica e falta de redes de apoio

Grupos sociais e Identitários nas Ações afirmativas					
Nº	Título do trabalho	Autores	Ano	Tipo	Principais Resultados
1	ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM PÓS-GRADUANDOS BAURU	ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO	2015	Dissertação	Houve avanços na remoção de barreiras físicas, favorecendo a inclusão de pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Contudo, tais melhorias não atendem plenamente estudantes com outras deficiências (como auditiva ou visual), que requerem adaptações de natureza diversa. As unidades da UNESP realizam algumas ações inclusivas, mas estas ainda são insuficientes para garantir permanência qualificada. Faltam modificações estruturais amplas, além de políticas mais robustas no âmbito institucional. Foi observada a ausência de equipes multidisciplinares preparadas para atender demandas específicas desses estudantes. Isso limita não só a acessibilidade pedagógica, mas também a emocional e social. Há necessidade de maior apoio didático, aquisição de softwares de acessibilidade e uso de tecnologias assistivas. Os ambientes virtuais de aprendizagem ainda não estão plenamente adaptados. Preconceitos e desconhecimento sobre as necessidades dos alunos com deficiência permanecem como grande obstáculo para a plena inclusão. A autora destaca que a acessibilidade deve ser compreendida em dimensões físicas, comunicacionais, metodológicas, programáticas e atitudinais.
2	JOVENS NEGROS NO COLÉGIO PEDRO II: AÇÕES AFIRMATIVAS E IDENTIFICAÇÃO RACIAL	VERÔNICA DE SOUZA SILVA	2015	Dissertação	A maioria dos professores e gestores entrevistados demonstrou apoio ao sistema de cotas como instrumento de democratização do acesso. No entanto, houve críticas à delimitação racial das cotas, indicando desconforto com a operacionalização dessa categorização no cotidiano escolar. Os entrevistados apontaram a invisibilidade dos estudantes negros dentro da escola, associando-a a questões como evasão escolar e dificuldades de rendimento. A pesquisa revelou um número ainda incerto de estudantes negros na instituição, com predominância nos cursos de ensino médio integrado, voltados à inserção no mercado de trabalho. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) do Colégio Pedro II foi citado como um ator relevante para fomentar a identidade racial positiva e práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais. Eventos como o Circuito Cultural Afro-Brasileiro foram destacados por promoverem o pertencimento e a autoestima dos estudantes negros.

3	REDES AFRO-INDÍGENOAFETIVAS: UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE TRAJETÓRIAS, RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE COTISTAS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	MARTA QUINTILIANO	2019	Dissertação	A autora relata, com base em sua experiência e na de outros estudantes cotistas, diversos episódios de racismo, exclusão simbólica e institucional. O conceito de epistemicídio — a deslegitimação dos saberes tradicionais — é central para compreender os obstáculos enfrentados pelos estudantes negros, quilombolas e indígenas na academia. As redes de apoio formadas entre estudantes cotistas — chamadas de "Redes Afro-indígenaafetivas" — são fundamentais para sustentar a permanência desses sujeitos na pós-graduação. Essas redes atuam como espaços de acolhimento, partilha e resistência diante das violências institucionais. Foram identificados mecanismos excludentes nos editais de seleção da pós-graduação, como bibliografias extensas, obrigatoriedade de línguas estrangeiras, e ausência de critérios específicos para a realidade dos cotistas. Isso dificulta o ingresso e contribui para a evasão desses estudantes. A autora utiliza sua trajetória como base metodológica para revelar como a escrita de si é um ato político, uma forma de "escrevivência" que denuncia desigualdades e promove outras epistemologias. A autoetnografia se torna uma ferramenta de denúncia e transformação institucional. A UFG foi pioneira na aprovação de uma resolução que instituiu cotas raciais em todos os programas de pós-graduação. Contudo, a autora demonstra que, mesmo com a normativa, muitos programas não implementaram mudanças estruturais reais, mantendo a lógica de exclusão nos processos de seleção e permanência.
4	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	KELLY MARTINS BEZERRA	2020	Dissertação	A pesquisa evidenciou que embora candidatos negros estejam sendo aprovados no processo seletivo com desempenho suficiente para ingressar na ampla concorrência, as vagas reservadas para cotistas não estão sendo totalmente preenchidas. Assim, o objetivo de ampliar a presença de negros na pós-graduação ainda não foi plenamente atingido. Não há uma política estruturada de assistência estudantil voltada para a pós-graduação. Nesse contexto, as bolsas de pesquisa assumem um papel crítico tanto para a permanência quanto para a realização das pesquisas dos estudantes cotistas. A presença de estudantes cotistas provocou transformações importantes no Programa, como: Oferta de disciplinas com temática racial; Criação de comissões específicas de acompanhamento do processo seletivo; Revisão de critérios de distribuição de bolsas. As entrevistas revelaram reconhecimento unânime do impacto positivo das ações afirmativas no PPGD. A ausência de uma política de permanência (como moradia, alimentação e transporte) específica para a pós-graduação representa um entrave à consolidação das ações afirmativas. A autora defende a ampliação dessa política em nível federal e institucional.

5	NARRATIVAS SURDAS DE PERCURSOS ACADÊMICOS	JULIANDA OLIVEIRA DE POKORSKI	2020	Tese	A pesquisa doutoral evidencia que a maioria das teses e dissertações analisadas foi produzida nas áreas de Educação, Linguística e Estudos da Tradução, em programas que possuem políticas e ações afirmativas voltadas a surdos. A pesquisa mostra que a escrita acadêmica desses autores surdos frequentemente incorpora narrativas de si, especialmente nas seções introdutórias, com destaque para: Narrativas da infância (relações familiares e experiências escolares); Narrativas da vida acadêmica (encontros com a Libras, desafios no ensino superior). As narrativas frequentemente denunciam situações de exclusão e apontam a pós-graduação como espaço onde resistências são construídas e a diferença surda é afirmada politicamente. A produção de textos acadêmicos por surdos envolve frequentemente o trabalho conjunto com orientadores/as e intérpretes, formando uma escrita a muitas mãos que evidencia o caráter bilíngue da produção textual. A entrada de sujeitos surdos na pós-graduação é lida como um ato político que desafia as estruturas ouvintes da academia e busca reconfigurar os modos de produção de conhecimento.
6	ESCREVER-SE NEGRA: AUTODECLARAÇÃO ÉTNICORACIAL NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓSGRADUAÇÃO	MATHEUS SILVA FREITAS	2022	Dissertação	O autor apresenta como resultados que : as justificativas dos/as candidatos/as revelam que a autodeclaração étnico-racial é processual, relacional e contextual. As dimensões mais acionadas foram: Fenótipo e aparência física (como cor da pele, traços faciais); Ascendência e ancestralidade negra; Experiências com o racismo e a exclusão; Vivência universitária e politização racial; Comprometimento com a luta antirracista. Os candidatos conectaram suas identificações raciais a diferentes tempos (passado, presente, futuro) e espaços (familiar, escolar, universitário, periférico). Isso demonstra que o ato de autodeclarar-se negro não é estático, mas se desenvolve em contextos diversos ao longo da vida. A escrita da autodeclaração foi entendida como um ato de resistência e autoafirmação, por meio do qual os sujeitos constroem e comunicam suas identidades negras diante da burocracia institucional. O documento torna-se um arquivo da memória e da identidade. Embora os formulários exijam uma justificativa, a pesquisa constatou que as declarações não passam por aferição formal. Isso revela tensões entre a formalidade do critério e a subjetividade da autodeclaração. Muitos estudantes relataram que foi na universidade pública e por meio das ações afirmativas que passaram a se identificar como negros/as, reforçando o papel das políticas educacionais na construção da consciência racial e da identidade política.

7	O GINGAR DE UMA PRETA PELA ACADEMIA: CONTAR HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS	VANESSA DINIZ DA SILVA	2022	Tese	A autora narra sua trajetória pessoal como uma forma de denunciar os mecanismos de exclusão, epistemicídio e desterritorialização vivenciados por corpos negros na universidade. A escrita de si se transforma em estratégia de denúncia, cura e elaboração subjetiva. A pesquisa aponta como a estrutura universitária, mesmo após políticas de cotas, continua reproduzindo práticas racistas e excludentes. A autora relata episódios de silenciamento, imposições discursivas e a lógica da “excepcionalidade negra” no espaço acadêmico. Questiona-se o caráter “universal” e “neutro” da produção de conhecimento acadêmico. A tese evidencia que a branquitude se estabelece como norma epistêmica, forçando sujeitos negros a adotarem linguagens e modelos brancos para serem aceitos. A autora narra tensões institucionais vividas durante a implementação das cotas no PPG de Psicologia da UFF, denunciando resistências internas, disputas discursivas e a falta de apoio efetivo para a permanência dos estudantes negros. A tese propõe o aquilombamento — inspirada nas ideias de Beatriz Nascimento — como uma tática de resistência coletiva negra dentro da universidade, visando construir espaços de afeto, partilha e produção de saberes descoloniais.
---	--	------------------------	------	------	--

Políticas Públicas e Legislação Educacional de Ações afirmativas					
Nº	Título do trabalho	Autores	Ano	Tipo	Principais Resultados
1	AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: APROFUNDANDO A QUESTÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	RIVANY BORGES BEÚ	2015	Dissertação	A instituição pesquisada (UnB) não possui uma política institucional consolidada para ações afirmativas na pós-graduação. As iniciativas existentes são isoladas e restritas a quatro programas de pós-graduação, viabilizadas pela autonomia regulamentar das unidades acadêmicas envolvidas. As ações afirmativas na pós-graduação começaram de forma pontual em programas como Antropologia (2013), Sociologia e Direitos Humanos (2014), e Direito (2015). Tais iniciativas indicam avanços locais, mas não representam um compromisso institucional abrangente. A pesquisa identificou que pressões de estudantes, movimentos sociais e diretrizes governamentais (como a Meta 14.5 do Plano Nacional de Educação) foram fundamentais para que essas ações comessem a ser debatidas e implementadas, ainda que de forma limitada. Dados documentais revelam que, apesar da ampliação do acesso na graduação, a maioria dos egressos cotistas da graduação da UnB não ingressou na pós-graduação. Apenas 15% relataram estar fazendo mestrado, e 1% doutorado. A autora argumenta que o cenário atual exige a institucionalização urgente de uma política pública de ação afirmativa na pós-graduação, especialmente para garantir equidade racial em níveis avançados de educação.

2	AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO: OS DESAFIOS DA EXPANSÃO DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO	ANNA CAROLINA VENTURINI	2019	Tese	A pesquisa evidenciou uma expansão relevante da ação afirmativa, tendo em vista que em janeiro de 2018, 26,4% dos programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas já haviam adotado algum tipo de ação afirmativa, mas ainda limitada considerando o total de programas existentes. A tese confirma que o argumento da meritocracia é ainda mais forte na pós-graduação do que na graduação, o que gera forte resistência a mudanças mais profundas nos processos seletivos. A excelência acadêmica e a avaliação da CAPES são percebidas como barreiras significativas à adoção dessas políticas. A maioria das mudanças ocorreu de forma incremental e endógena, sem rupturas abruptas ou "momentos críticos". Isso reflete um padrão de mudança institucional em camadas (layering), com poucos casos de substituições completas dos modelos de seleção tradicionais. A área do conhecimento foi um dos principais determinantes: programas das Ciências Humanas mostraram maior propensão a implementar ações afirmativas, possivelmente por maior proximidade com temas de desigualdade e justiça social. Os principais argumentos utilizados para justificar a adoção de ações afirmativas foram: justiça social; Superação da desigualdade de oportunidades; Necessidade de um corpo discente mais diverso para enriquecer a pesquisa e o ambiente acadêmico.
3	O DESENVOLVIMENTO É PARA TODOS: AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU WM DIREITO SOB UMA PERSPECTIVA RACIAL	AMÁLIA ROSA DE MORAES SILVA	2021	Dissertação	A autora constatou que a adoção da Portaria nº 13/2016, que regula ações afirmativas na pós-graduação, levou à ampliação do acesso de pessoas negras a programas de mestrado e doutorado em Direito. No entanto, os avanços ainda são tímidos e heterogêneos entre as instituições. Apesar da política de cotas, o estudo identificou barreiras institucionais e culturais que dificultam a plena inclusão de estudantes negros na pós-graduação. Estas incluem ausência de suporte institucional adequado, preconceito velado e desigualdade no acesso a bolsas e orientações. A dissertação argumenta que políticas educacionais com recorte racial são essenciais não apenas para a justiça social, mas também para o desenvolvimento nacional. A presença de diversidade na produção acadêmica fortalece a democracia e amplia os horizontes do conhecimento jurídico. Há lacunas quanto ao monitoramento e avaliação dos impactos das políticas afirmativas. A pesquisa defende a necessidade de indicadores mais robustos para avaliar eficácia e equidade dessas políticas em nível nacional. A autora propõe a consolidação e ampliação das ações afirmativas na pós-graduação, o fortalecimento institucional das comissões de heteroidentificação e a criação de políticas de permanência para garantir a equidade ao longo do curso.

4	AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO DO SUL	FABIANA LÚCIA DE SOUZA	2021	Dissertação	O trabalho evidencia que cada universidade analisada implementou ações afirmativas de forma distinta, com diferentes percentuais de vagas reservadas, critérios de elegibilidade e grupos atendidos (negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, travestis e transexuais). Isso demonstra ausência de padronização e um processo ainda em consolidação. A adoção das ações afirmativas se deu majoritariamente como iniciativa autônoma dos programas de pós-graduação, mesmo diante da existência de portarias federais. Na UEMS, por exemplo, a adesão à política de cotas é facultativa a cada programa, resultando em baixa adesão efetiva até o período estudado. A pesquisa revelou que a maior preocupação institucional tem sido o acesso via cotas, mas há poucas iniciativas voltadas à permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes cotistas. Apenas algumas bolsas específicas, como o PIBAP na UEMS, foram identificadas como medidas de suporte à permanência. As universidades não apresentaram políticas estruturadas de avaliação das ações afirmativas, nem comissões amplamente atuantes para acompanhamento dos alunos beneficiados. A falta de monitoramento compromete o sucesso e o aperfeiçoamento da política. A autora também evidencia que os pró-reitores entrevistados citaram como desafios: Resistência de alguns docentes e coordenadores; Ausência de financiamento adicional para ações afirmativas; Falta de formação institucional sobre o tema; Necessidade de ampliar os debates internos sobre racismo e inclusão.
5	IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	CINTIA NÓBREGA GABETTO DE SÁ	2022	Dissertação	A pesquisa identificou uma baixa procura por parte dos candidatos às vagas reservadas para pretos e pardos no programa, mesmo entre os que se enquadrariam no perfil da política. Isso indica que o simples oferecimento da política não garante sua efetividade sem estratégias ativas de divulgação e acolhimento. A adoção das cotas raciais foi justificada pela desconexão entre o perfil dos estudantes da graduação (mais diverso) e o da pós-graduação, onde havia maior homogeneidade racial. Isso reforçou a necessidade da política para promover maior equidade no acesso ao nível stricto sensu. Foram analisados os quatro primeiros editais com reserva de vagas (2020–2022), com entrevistas realizadas com professores participantes da formulação da política. O estudo revelou uma articulação interna relevante, mas também dificuldades operacionais e falta de monitoramento sistemático. A autora defende que a avaliação de processo, como a realizada neste trabalho, é fundamental para identificar entraves e propor melhorias, sobretudo em políticas sociais que envolvem disputas simbólicas e institucionais como as ações afirmativas raciais. O estudo sugere: Maior divulgação da política entre os potenciais candidatos; Formação dos atores institucionais envolvidos; Acompanhamento contínuo e avaliação dos resultados; Articulação com políticas de permanência para garantir o sucesso dos cotistas.

ANEXOS

ANEXO 1 - RESOLUÇÃO No 3.058 - CONSEPE, 27 de junho de 2023.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

SECRETARIA DOS COLEGIADOS SUPERIORES
Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

RESOLUÇÃO Nº 3.058-CONSEPE, 27 de junho de 2023.

Institui a Política de Ações Afirmativas nos cursos de pós-graduação stricto sensu ou lato sensu gratuitos da Universidade Federal do Maranhão.

O Reitor da Universidade Federal do Maranhão, na qualidade de **PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO**, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais;

Considerando a Lei nº 6.001/1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio; a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999; a Lei nº 8.112/1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais; o Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, de acordo com o qual, ações afirmativas são programas e medidas especiais para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades; a Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016, e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, alterado pelo Decreto nº 9.034/2017, que dispõe que as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade; a declaração de constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal, no âmbito da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 em 2012; a Lei nº 12.990/2014, que reserva às pessoas negras 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União; Considerando a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); Considerando o Decreto nº 9.508/2018, que reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos oferecidos em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta; a Resolução nº 12/2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino; a Portaria nº 13/2016 do MEC, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-graduação, como inclusão de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e com deficiência nos programas de pós-graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado; a Resolução nº 1.710-CONSEPE-, que estabelece a criação de procedimentos e critérios para a aferição da autodeclaração de etnia indígena no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFMA por meio do SISU; a Resolução nº 361-CONSUN-2021, que atualiza o Estatuto da Universidade Federal do Maranhão, o qual dispõe sobre os princípios e finalidades da Instituição; a Resolução nº 2.403-CONSEPE-2021, que altera o Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Maranhão e dá outras providências; a Resolução nº



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

2

SECRETARIA DOS COLEGIADOS SUPERIORES
Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

416-CONSUN-2022, que atualiza o Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão; a Resolução nº 2.463-CONSEPE/2022, que altera o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal do Maranhão; as ações de inclusão e as normas já instituídas para a consolidação da política de ações afirmativas na UFMA e demais instituições federais de ensino, respeitando as diferenças e a diversidade, reconhecendo as desigualdades dos grupos de que trata a resolução ampliando oportunidades para o ingresso e a permanência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu e lato sensu* gratuitos da UFMA;

Considerando ainda, o que consta do Processo nº 27353/2022-89 e o que decidiu referido Conselho em sessão desta data;

RESOLVE:

Art. 1º Fica instituída, nos termos desta Resolução, a Política de Ações Afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* gratuitas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), devendo todos os cursos de pós-graduação adotar ações afirmativas para inclusão e/ou permanência, no corpo discente de seus cursos, de pessoas com deficiência (PcD), negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, trans (transgêneros e transexuais) e em situação de baixa renda, na forma do Anexo Único, parte constitutiva e indissociável desta Resolução.

§ 1º Esta Resolução se aplica aos editais de processos seletivos periódicos e em fluxo contínuo para ingresso de discentes regulares nos cursos de pós-graduação *stricto sensu ou lato sensu* gratuitos da UFMA regidos pelos regimentos gerais, instruções normativas vigentes sobre os Processos Seletivos e Ações Afirmativas, e, sempre que couber, em decorrência de acordos de cooperação, aplicar-se-á aos editais específicos de agências de fomento e similares.

§ 2º Esta Resolução se aplica aos programas de pós-graduação em rede ou em associação e aos Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI) no que não divergir de suas demais normas regentes.

§ 3º Aplicam-se ao corpo discente beneficiário de ações afirmativas as mesmas normas acadêmicas aplicadas aos demais discentes dos cursos de pós-graduação *stricto ou lato sensu* gratuitos, conforme o disposto nos respectivos regimentos internos dos cursos e de acordo com os regimentos gerais.

Dê-se ciência. Publique-se. Cumpra-se.
São Luís, 27 de junho de 2023.

NATALINOSALGADOFILHO:03295494304 Assinado de forma digital por NATALINOSALGADOFILHO: 03295494304
Dados: 2023.08.04 08:48:33 -0100

Prof. Dr. NATALINO SALGADO FILHO



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

3

SECRETARIA DOS COLEGIADOS SUPERIORES
Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

**ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO Nº 3.058, 27 de junho de 2023.
NORMAS DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU OU LATO SENSU GRATUITAS DA UFMA**

**CAPÍTULO I
DAS PESSOAS BENEFICIÁRIAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

- Art. 1º** A Política de Ações Afirmativas na pós-graduação destina-se ao e/ou permanência dos seguintes grupos de pessoas:
- I. Pessoas com deficiência (PcD): aquelas que possam ser identificadas nas categorias especificadas no artigo 4º do Decreto nº 3.298/1999 e suas alterações; no § 1º, do art. 1º, da Lei nº 12.764/2012 (Transtorno do Espectro Autista); e as contempladas pelo enunciado da Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ): “O portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes”, observados os dispositivos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Decreto nº 6.949/2009;
 - II. Pessoas negras (pretas e pardas): aquelas que se autodeclararem pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga, conforme definido no art. 1º, parágrafo único, inciso IV, da Lei nº 12.288/2010;
 - III. Pessoas indígenas: aquelas pertencentes a comunidades indígenas, fundadas em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantêm laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas;
 - IV. Pessoas quilombolas: aquelas pertencentes a comunidades remanescentes dos quilombos, grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida;
 - V. Pessoas trans: aquelas que não se reconhecem no sexo que lhes foi atribuído quando de seu nascimento, reivindicando reconhecimento em uma variedade ampla de identidades de gênero cujas aparências e características são percebidas como socialmente atípicas, incluindo pessoas transexuais, travestis, cross-dressers e pessoas que se identificam como terceiro gênero; e
 - VI. Pessoas em situação de baixa renda: as que atendem à condição de membro de família de baixa renda, de acordo com a normativa vigente, e estão inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

- § 1º** Cada programa de pós-g *stricto sensu* da UFMA deverá estabelecer instruções normativas específicas que versem sobre Processos Seletivos e Ações Afirmativas, nos termos desta Resolução, de seu Regimento Interno, do Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFMA e demais normas vigentes.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

4

SECRETARIA DOS COLEGIADOS SUPERIORES
Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

§ 2º Cada Colegiado de Curso *lato sensu* da UFMA deverá estabelecer instruções normativas específicas que versem sobre Ações Afirmativas, nos termos desta Resolução, de seu Regulamento Interno, do Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* da UFMA e demais normas vigentes.

§ 3º Fica garantido às pessoas trans o uso do nome social e/ou a averbação da alteração do prenome e do gênero durante o processo seletivo e, em caso de sua aprovação, nos sistemas acadêmicos discentes e demais bases de dados da UFMA, nos termos das normas vigentes e de instrução normativa da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-graduação e Internacionalização (AGEUFMA).

CAPÍTULO II DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE INGRESSO

Art. 2º Os editais de processos seletivos de ingresso de discentes regulares nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* gratuitos da UFMA deverão prever as seguintes categorias de ações afirmativas para os grupos abaixo indicados:

- I. Reserva de vagas para PcD, pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, trans e em situação de baixa renda; e
- II. Isenção de pagamento de taxa de inscrição para pessoas em situação de baixa renda.

Seção I Da Reserva de Vagas

Art. 3º Os editais de processos seletivos de ingresso de discentes regulares nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* gratuitos da UFMA deverão indicar o número de vagas reservadas, garantindo um percentual mínimo de até 30% (trinta por cento) do total de vagas ofertadas para os seguintes grupos:

- I. PcD;
- II. Pessoas negras (pretas e pardas);
- III. Pessoas indígenas;
- IV. Pessoas quilombolas;
- V. Pessoas trans; e
- VI. Pessoas em situação de baixa renda.

§ 1º Os programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* devem definir em instrução normativa específica o percentual de vagas para Ações Afirmativas e sua forma de distribuição entre os grupos dos incisos de I a VI deste artigo.

§ 2º A instrução normativa do parágrafo anterior deverá ser enviada para análise e parecer pela Procuradoria Federal junto à UFMA e aprovada pelo Colegiado do Curso.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

5

SECRETARIA DOS COLEGIADOS SUPERIORES
Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

Art. 4º Ao final das etapas avaliativas, deverão ser elaboradas duas listas de classificação das pessoas candidatas ao processo seletivo, em ordem decrescente da pontuação final:

- I. Lista de ampla concorrência, incluindo as pessoas candidatas à reserva de vagas; e
- II. Lista de vagas reservadas para ações afirmativas, indicando o grupo ao qual cada pessoa candidata concorreu.

§ 1º A pessoa candidata às vagas reservadas concorrerá concomitantemente vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no processo seletivo.

§ 2º Caso seja classificada na lista de ampla concorrência, ocupará essa vaga, assumindo a próxima pessoa classificada nas listas de reserva.

§ 3º A pessoa candidata às vagas reservadas que, na ordem de classificação, ocupar vaga da ampla concorrência, e desde que aprovada nos procedimentos de aferição da autodeclaração, manter-se-á como beneficiária das ações afirmativas de permanência desenvolvidas ao longo do curso.

§ 4º A PcD que também se identificar com outro grupo dos incisos de II a VI do art. 4º desta Resolução poderá concorrer em ambos os grupos de vagas reservadas, classificando-se no que obtiver melhor pontuação.

§ 5º As vagas reservadas não preenchidas por um dos grupos dos incisos de I a VI do art. 4º deverão ser redistribuídas para as pessoas candidatas excedentes de outros grupos da lista de vagas reservadas, obedecendo a ordem de classificação geral na seleção.

§ 6º As vagas reservadas não preenchidas por nenhum dos grupos dos incisos de I a VI do art. 4º deverão ser redistribuídas para ampla concorrência.

Seção II

Da Isenção de Taxa de Inscrição

Art. 5º Poderão solicitar isenção de pagamento da taxa de inscrição de processos seletivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* da UFMA as pessoas em situação de baixa renda, nos termos da normativa vigente e inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

Parágrafo Único. Os procedimentos e documentos necessários para solicitação e homologação da isenção de taxa de inscrição deverão ser descritos no edital, de acordo com instrução normativa da AGEUFMA.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

6

SECRETARIA DOS COLEGIADOS SUPERIORES
Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

- Art. 6º** Não será concedida isenção de pagamento de taxa de inscrição à pessoa que:
- I. Omitir informações e (ou) torná-las falsas;
 - II. Fraudar e (ou) falsificar qualquer tipo de documentação; e
 - III. Não observar a forma, o prazo e os horários estabelecidos para os pedidos de isenção.

Seção III Da Avaliação Curricular de Mães

- Art. 7º** Quando houver etapa de avaliação curricular prevista no edital de seleção, para as candidatas mães que tiveram filhos por adoção ou gestação durante os últimos cinco anos, o período estabelecido para pontuação de produtividade na avaliação curricular deverá ser estendido, de forma retroativa, em um ano.

Parágrafo Único. Para fins de comprovação da situação de maternidade, deverá ser apresentada, no ato da inscrição, certidão de nascimento ou documento comprobatório de adoção com data nos últimos 05 (cinco) anos anteriores à data de início das inscrições.

CAPÍTULO III DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA

- Art. 8º** Os cursos de pós-graduação, em conjunto com a AGEUFMA e demais setores competentes, deverão definir ações complementares que garantam a acessibilidade e apoiem a permanência do corpo discente beneficiário das ações afirmativas, fomentando o debate, o pensamento crítico e a produção acadêmica sobre a interseccionalidade de etnia, gênero, acessibilidade e classe nas atividades de pesquisa, ensino e extensão e no âmbito da função social da Universidade.

Parágrafo Único. A Diretoria de Acessibilidade acompanhará as demandas e providências concernentes ao processo de inclusão e acessibilidade das PcD, que envolvam acesso, permanência e conclusão dos cursos na UFMA, disponibilizando recursos, equipamentos e serviços técnicos especializados.

- Art. 9º** Os cursos de Pós-Graduação, em conjunto com a AGEUFMA e demais setores competentes, deverão criar instrumentos de mapeamento e avaliação continuada, bem como promover a ampliação e articulação com as demais políticas institucionais.

- Art. 10** A definição dos critérios e procedimentos para distribuição de bolsas de pesquisa será estabelecida por instrução normativa do programa de pós-graduação *stricto sensu*, elaborada pela Comissão de Bolsas do Programa e aprovada pelo Colegiado do Curso, com base em instrução normativa específica da AGEUFMA, considerando, preferencialmente, as pessoas em situação de baixa renda.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

7

SECRETARIA DOS COLEGIADOS SUPERIORES
Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

CAPÍTULO IV DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 11 Os editais dos processos seletivos deverão prever, nos termos de instrução normativa da AGEUFMA e das normas vigentes, condições de atendimento especial e critérios específicos de desempate.

Art. 12 Os casos omissos serão resolvidos pela Câmara de Pós-Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (CONSEPE) da UFMA.

Art. 13 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.