



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ACESSO,
PERMANÊNCIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DO NORDESTE**

JOÃO PESSOA

2022

LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ACESSO,
PERMANÊNCIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DO NORDESTE**

Texto de defesa de tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, em cumprimento às exigências para realização da Banca.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine Mesquista Araújo

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A345a Albuquerque, Larissa Cavalcanti de.

As ações afirmativas na pós-graduação em educação :
acesso, permanência e produção do conhecimento nas
universidades federais do Nordeste / Larissa Cavalcanti
de Albuquerque. - João Pessoa, 2022.
221 f. : il.

Orientação: Edineide Jezini Mesquita de Araújo.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação superior. 2. Ações afirmativas. 3.
Pós-graduação - Nordeste. 4. Ensino superior - Acesso e
permanência. I. Araújo, Edineide Jezini Mesquita de.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 378(043)

LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ACESSO,
PERMANÊNCIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DO NORDESTE**

Aprovada em: 15 / 02 / 2022.

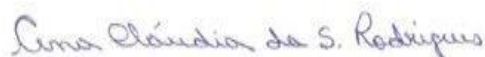


Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine
CE/UFPB SIAPE N° 0258015

Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine Mesquita Araújo
Orientadora – (UFPB/PPGE)



Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Examinadora Interna – (UFPB/PPGE)



Prof.^a Dr.^a Ana Claudia da Silva Rodrigues
Examinadora Interna – (UFPB/PPGE)

Prof.^a Dr.^a Mary Valda de Sousa Sales
Examinadora Externa – (UNEB/UEBA)



Prof.^a Dr.^a Eugenia Portela de Siqueira Marques
Examinadora Externa – (UFMS)

RESUMO

O estudo busca propiciar reflexões sobre as ações afirmativas na pós-graduação tendo como problema de tese: a partir da efetivação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação em Educação no Nordeste brasileiro, como se processa o acesso, a permanência e a produção do conhecimento de sujeitos ingressos por políticas de cotas? Como objetivo geral, delimita-se investigar o processo de adoção de cotas na pós-graduação (*stricto sensu*) nas universidades federais do Nordeste a partir das resoluções próprias das universidades. Essa investigação se desdobra nos seguintes objetivos específicos: analisar as condições de acesso e permanência dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação em educação; reconhecer indicativos da produção do conhecimento (dissertações e teses) dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação em educação da UFPB e identificar os fatores que contribuem para implementação das políticas de cotas na pós-graduação em educação no Nordeste. As categorias teóricas dessa tese são: justiça com equidade e capital cultural, já as categorias empíricas são: expansão do acesso à educação superior, ações afirmativas e permanência. Para a construção metodológica, optou-se pela pesquisa qualitativa com a utilização do ciclo de políticas de Ball (2001) e para análises de dados, foi utilizado o fundamento em Yin (2016) no que diz respeito à sistematização, descrição, reelaboração e análises. No que diz respeito aos procedimentos utilizados, tem-se a revisão da literatura a partir das teses entre os anos 2014 e 2020, a análise documental das resoluções das universidades federais do Nordeste, como sujeitos da pesquisa têm-se os coordenadores da pós-graduação em educação e dois membros da comissão de cotas da UFPB. Para a coleta de dados foi usado o questionário semiestruturado e a entrevista com roteiro. Como resultados, tem-se que dentre as nove universidades federais do Nordeste, quatro não adotam as ações afirmativas nos processos seletivos de pós-graduação: UFMA, UFC, UFPE e UFRN. Nos questionários, observou-se que todos os coordenadores de pós-graduação em educação concordam com as ações afirmativas, como mecanismo de justiça equitativa, apresentando a concepção de ações afirmativas. Nas entrevistas, nota-se a necessidade de sistematização de dados da UFPB no que concerne aos alunos cotistas. Na produção (dissertações e teses) discente dos ingressos por cotas do PPGE-UFPB, observa-se que os temas das pesquisas dos alunos perpassam por assuntos das políticas afirmativas. Por fim, salientam-se as contribuições para as discussões de fomento e implementação de políticas afirmativas, visando a uma sociedade justa, equitativa e inclusiva. A pesquisa empírica foi realizada no contexto político de retrocesso no campo dos direitos de minorias, bem como numa conjuntura de pandemia causada pela Covid-19.

Palavras-chaves: Ações afirmativas. Pós-graduação. Acesso. Permanência.

ABSTRACT

The study seeks to provide reflections on affirmative action in postgraduate studies, having as a thesis problem: from the effectiveness of affirmative action policies in postgraduate education in Northeast Brazil, how is access, permanence and production of the knowledge of subjects entered by quota policies? As a general objective, it sets out to investigate the process of adopting quotas in graduate studies (*stricto sensu*) in federal universities in the Northeast from the universities' own resolutions. This investigation unfolds in the following specific objectives: to analyze the conditions of access and permanence of students enrolled by quotas in postgraduate education in education; recognize indicators of the production of knowledge (dissertations and theses) of students enrolled by quotas in postgraduate education at UFPB and identify the factors that contribute to the implementation of quota policies in postgraduate education in the Northeast. The theoretical categories of this thesis are: justice with equity and cultural capital, while the empirical categories are: expansion of access to higher education, affirmative action and permanence. For the methodological construction, qualitative research was chosen using Ball's policy cycle (2001) and for data analysis, the foundation in Yin (2016) was used with regard to systematization, description, re-elaboration and analyzes . With regard to the procedures used, there is a review of the literature from the theses between the years 2014 and 2020, the documentary analysis of the resolutions of the federal universities of the Northeast, as subjects of the research have the coordinators of the graduate in education and two members of the UFPB quota commission. For data collection, a semi-structured questionnaire and scripted interview were used. As a result, among the nine federal universities in the Northeast, four do not adopt affirmative action in postgraduate selection processes: UFMA, UFC, UFPE and UFRN. In the questionnaires, it was observed that all postgraduate education coordinators agree with affirmative action, as a mechanism of equitable justice, presenting the concept of affirmative action. In the interviews, it is noted the need to systematize UFPB data regarding quota students. In the students' production (dissertations and theses) of the PPGE-UFPB quota admissions, it is observed that the themes of the students' research permeate affirmative policy issues. Finally, contributions to discussions on the promotion and implementation of affirmative policies are highlighted, aiming at a fair, equitable and inclusive society. The empirical research was carried out in the political context of a setback in the field of minority rights, as well as in the context of a pandemic caused by Covid-19.

Keywords: Affirmative actions. Postgraduate studies. Access. Permanence.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi um percurso bastante prazeroso e cheio de desafios, mas que bom que nesse trajeto tive a contribuição de familiares e amigos. Agradeço ao bondoso Deus pela sabedoria e forças para trilhar esse caminho de pesquisa científica. Agradeço a minha família: Sônia, Joelson (meu saudoso pai), Rosemiro, Joelson Filho e Caio.

Agradeço aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Gratidão a todos os discentes da Turma 39 pelas partilhas e momentos de aprendizado em comunhão, especialmente aos amigos: Leidy, Cristiane, Alexandre, Priscila, Christiano, Shirley e Ércules.

Gratidão a minha orientadora, Edineide Jezine pelos momentos de orientação e discussão para o crescimento dessa pesquisa. Agradeço as professoras: Maria das Graças, Ana Cláudia, Mary Valda e Eugenia pela disponibilidade em participarem da banca e pelas ricas contribuições acadêmicas.

Gratidão a todos e todas!

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELA

Ilustração 1- Distribuição por ano de defesa 2014-2020.....	32
Ilustração 2- Divisão por regiões das teses sobre as ações afirmativas 2014-2020.....	32
Tabela 1 - Graduandas(os) e população brasileira segundo Cor ou Raça – 1996 a 2018 (%).....	91
Ilustração 3 - Mapa região Nordeste.....	107
Ilustração 4 - Adoção de cotas nas seleções de pós-graduação	121
Ilustração 5 - Público-alvo das ações afirmativas	123
Ilustração 6 - Cotas são mecanismos de acesso à formação de alto nível	124
Ilustração 7 - Acompanhamento das(os) alunas(os) cotistas.....	126
Ilustração 8 - Política de Permanência da instituição	126
Ilustração 9 - Origem escolar das(os) alunas(os) cotistas.....	128
Ilustração 10 – Resultado da avaliação CAPES (2014-2018) Mestrado e Doutorado UFPB.....	140
Ilustração 11 - Discentes matriculadas(os) e diplomadas(os) na pós-graduação	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição por ano de pesquisas sobre ações afirmativas – Banco de teses.....	28
Quadro 2 – Número de Instituições de Ensino Superior com Programas de Pós-graduação.....	83
Quadro 3 - Expansão da pós-graduação por rede de ensino 1998-2018.....	84
Quadro 4 – Docentes negras(os) nas Universidades do Brasil.....	101
Quadro 5 - Universidades pesquisadas.....	110
Quadro 6 - Síntese da adoção de cotas na pós-graduação nas UFs do Nordeste.....	111
Quadro 7- Porcentagem de vagas de ações afirmativas na UFs - Programas de Pós-graduação em Educação.....	119
Quadro 8 - Linha de pesquisa das(os) discentes cotistas.....	129
Quadro 9 - Concepção de ações afirmativas na pós-graduação.....	131
Quadro 10- Alunas(os) da pós-graduação em educação UFs NE - Perfil Discente	134
Quadro 11- Pesquisas em andamento pelas(os) alunas(os) ingressas(os) por cotas do PPGE-UFPB/2020.....	147
Quadro 12 - Pesquisas em andamento pelas(os) alunas(os) ingressas(os) por cotas do PPGE-UFPB/2021.....	149

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	18
2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS A PARTIR DO BANCO DE TESES DA CAPES.....	27
2.1.1 Revisão de literatura em teses na área da educação 2014-2020.....	31
2.2 AS CATEGORIAS TEÓRICAS E EMPÍRICAS PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS.....	44
2.2.1 Capital cultural em Bordieu.....	45
2.2.2 A categoria justiça com equidade em Rawls.....	49
2.2.3 Expansão do acesso e permanência na educação superior.....	52
2.2.4 Categoria ações afirmativas.....	55
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO DIREITO À EQUIDADE	58
3.1 EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	58
3.2 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO: JUSTIÇA COM EQUIDADE, RECONHECIMENTO DAS MINORIAS E REDISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	65
3.3 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM PROL DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	74
4 A PÓS-GRADUAÇÃO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS.....	79
4.1 A PÓS-GRADUAÇÃO E O ACESSO À FORMAÇÃO DE ALTO NÍVEL.....	79
4.2 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS.....	87
4.3 AS POLÍTICAS DE COTAS: MOVIMENTOS E DISPUTAS PARA O ACESSO DOS GRUPO SUB-REPRESENTADOS NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	97
5 AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE....	106
5.1 PANORAMA DA ADOÇÃO DE COTAS.....	106
5.2 PERCEPÇÕES SOBRE AS COTAS: O QUE DIZEM OS COORDENADORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO?.....	118
5.3 ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFPB.....	136
5.3.1 Processos de seleção na pós-graduação: demanda e oferta.....	141

5.3.2 Percepções sobre as cotas: o que dizem os membros da comissão de cotas da UFPB?.....	144
5.3.3 Sobre o quê pesquisam os alunos ingressos por cotas do programa de pós-graduação em educação da UFPB?	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXOS.....	185
APÊNDICES	219

1 INTRODUÇÃO

Antes de chegar à idade adulta, nunca tinha ouvido falar de uma mulher negra que tivesse feito algo de importante na História. Durante toda minha vida escolar e até mesmo nos conteúdos midiáticos de que me recordo, nunca me falaram de mulheres negras que fizeram grandes coisas pela humanidade ou que lutaram batalhas contra a escravidão no Brasil (ARRAES, 2020).

A pesquisa realizada em nível de doutorado sobre as políticas de cotas possui relação direta com a trajetória acadêmica, quando na fase de vida adulta que ocorreu o acesso aos saberes dos povos negros, indígenas, quilombolas e de outros grupos sub-representados.

Desde lugar se considera importante o desenvolvimento para o trabalho, uma breve narrativa da trajetória formativa, iniciada em 2008 no curso de graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que trouxe reflexões sobre as expressões da questão social na sociedade capitalista. Durante a graduação ocorreu a oportunidade de participar do curso de extensão, “População negra e direitos humanos: cultura, educação e história”, que propiciou reflexões sobre a história da população negra na Paraíba e no Brasil; educação, cultura e saúde dessa população, oportunizando os primeiros saberes sobre a problemática histórica.

Em 2012, no curso de especialização em Direitos Humanos, Econômicos e Sociais, concluído pela UFPB em 2013, o debate centrou-se sobre o conceito de permanência em seu processo que se dá desde o acesso até a conclusão do curso, particularmente de grupos sub-representados na educação superior. Esse primeiro momento da pesquisa se deu a partir do levantamento bibliográfico em legislações nacionais e internacionais sobre os Direitos Humanos e ações afirmativas, como também uma pesquisa documental em portarias e resoluções da UFPB.

Em continuidade ao estudo da temática de educação superior, no mestrado em Educação, o foco passou a ser a assistência estudantil como política de permanência na UFPB, defendida a dissertação em 2017. Na ocasião foi realizado um estudo de caso qualitativo com entrevistas aos discentes do *Campus I* da Residência Universitária, como também levantamento documental, por meio de resoluções, documentos e portarias da instituição. No processo entre a qualificação e a defesa da dissertação, através de revisões literárias apontadas pela banca, suscitaram curiosidade as problemáticas relacionadas às ações afirmativas na pós-graduação, por se tratar de um debate recente, a formação de alto nível de grupos que historicamente não têm tido acesso a cursos *stricto sensu*, como: negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

Nestes termos a temática constituída tem como foco o processo de construção do conhecimento ao trazer o debate acerca da educação superior, no campo específico das ações afirmativas na pós-graduação em educação das universidades federais do Nordeste, no intuito de ensejar reflexões a partir dos seguintes questionamentos: Como tem ocorrido o processo de implementação das cotas na pós-graduação nas universidades federais do Nordeste? Quais as universidades que já utilizam essa forma de reserva de vagas? Quais os procedimentos e critérios para a seleção? Quem são os sujeitos dessa política? São questionamentos que irão guiar as análises feitas neste estudo.

O contexto social, político e educacional da temática de política de cotas se insere no contexto de Reforma do Estado brasileiro e das políticas neoliberais. Nos anos de 1995, o então ministro, Bresser Pereira, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), propõe uma reforma de Estado que busca reduzir o papel de prestador direto dos serviços, entre os quais os de educação e saúde, mas manteria o papel de regulador, provedor e promotor de serviços (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

No tocante à educação superior a reforma de Bresser Pereira propunha a educação superior como serviço não exclusivo do Estado, sendo que no governo FHC ocorre forte aumento da diferenciação de instituições públicas e privadas. As políticas públicas passam pelo processo de mercadorização do espaço estatal sob o impacto das teorias gerenciais. Na educação superior se tem a introdução da racionalidade gerencial e capitalista que se expressa na redução da esfera pública ou na expansão do capital (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

Sob a égide neoliberal a compreensão de educação é como ensino para a produção da mercadoria força de trabalho e como forma de serviço para a exploração das empresas educacionais que exploram o setor no contexto do movimento saturação/expansão, provocado pela própria racionalidade do capital (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

A lógica do capital reorganiza os espaços de exploração/acumulação, promovendo mudanças no campo econômico, social e político. Na educação superior as mudanças se expressam na concepção organizativa, fundadas em diagnósticos de crise do público e, em contrapartida, tem-se o discurso de excelência do privado, diferenciação institucional, saber/mercadoria e minimização do Estado (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

Nesse sentido, destacam-se três tendências que dominam a expansão da educação superior brasileira no que diz respeito ao acesso: a expansão do mercado educacional; a expansão do setor público nos cursos presenciais e a expansão do ensino a distância. Sendo que o ensino a distância deu-se no campo privado e público. Com relação à expansão do

mercado educacional, no primeiro mandato do Fernando Henrique, em 1995, registra-se a oferta de matrículas, 39,8% em instituições públicas e 60,2% nas privadas; ao final do seu mandato, 2002, esses números já eram de 30,8% das matrículas em instituições públicas e 69,2% em instituições privadas (MANCEBO, 2013). O que denota o crescimento da educação superior privada, em contrapartida, tem a diminuição da área pública.

No tocante à expansão do setor público nos cursos presenciais entre os anos de 1995 a 2010, o número de matrículas presenciais apresentou o crescimento da ordem de 209,66%. Ressalta-se que a rede privada teve o maior crescimento, 276,47%, enquanto a pública cresceu 108,65% (MANCEBO, 2013).

A respeito da expansão do ensino a distância, este pode ser concebido como uma estratégia de acesso, permeada pelo fetiche que as tecnologias de informação e comunicação despertam (MANCEBO, 2013). Observa-se que tanto na área pública como na privada ocorreu o crescimento da educação a distância.

Mesmo com o cenário de expansão do acesso, observa-se que o acesso e a conclusão nos cursos de graduação ainda se apresentam como problemáticas à educação superior, principalmente para as pessoas pretas ou pardas, conforme a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (IBGE, 2019b). No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) na meta 12, prevê a frequência escolar líquida ao ensino superior para que a população entre 18 e 24 anos seja elevada em 33% ao final do plano, em 2024. Quando se observa os dados da PNAD relacionados ao PNE, percebe-se que a meta já foi alcançada entre as pessoas brancas, mas apenas 18,3% das pessoas pretas ou pardas nesta faixa etária frequentavam a educação superior ou haviam concluído esse nível.

Dessa forma, no decorrer desta tese se observará a necessidade de políticas de ampliação ao acesso à educação superior, como também que atuem na redução do atraso e da evasão no ensino médio. Em um primeiro momento, vencidos os entraves para o acesso e conclusão na graduação, trazemos a questão da continuidade nos estudos em nível superior, como o foco na adoção de cotas pelas universidades federais do Nordeste na pós-graduação.

O que existe é uma igualdade formal garantida pela Carta Magna de 1988, mas que não tem sido suficiente para incluir tais segmentos na educação superior. Tal afirmação é sustentada pelos dados do Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA) nº 02, de 2018. O estudo apresenta dados sobre renda. Nele se constata que os brancos auferem em média quase o dobro da renda dos não brancos: 88,8% a mais que pretos e 89,7% a mais que os pardos. Além disso, os brancos são mais representados em categorias com maior prestígio social e com maiores recompensas materiais e simbólicas. Logo, as cotas

surgem em um contexto que busca incluir grupos de difícil acesso à educação superior, especialmente à pós-graduação.

Outros dados do IBGE sobre acesso ao trabalho revelam que mesmo com a mesma escolaridade, existem diferenças entre brancos, pretos e pardos. Nos dados do informativo do IBGE (2019a) de desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil sobre o nível de instrução e a hora trabalhada, observa-se que o rendimento médio das pessoas brancas, em 2018, atingiu a média de R\$ 17,00 por hora; já entre as pessoas pretas ou pardas, o valor cai para R\$ 10,10 por hora, independentemente do nível de escolarização. O estudo revelou que mesmo no nível de instrução mais elevado, as pessoas brancas ganham 45% a mais do que as de cor ou raça preta ou parda.

A respeito da situação empregatícia, o informativo revelou que a população desocupada e a subutilizada são essencialmente mais representadas pelas pessoas pretas ou pardas. Mesmo representando pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), no tocante à desocupação representam 64,2% e 66,1% dos subutilizados 66,1% da força de trabalho em 2018.

Tendo como referência contextual os indicativos das desigualdades sociais, surge a questão norteadora que orienta esta tese. A partir da efetivação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação em Educação no Nordeste brasileiro, como se processa o acesso, a permanência e a produção do conhecimento de sujeitos ingressos por políticas de cotas?

Como objetivo geral, delimita-se investigar o processo de adoção de cotas na pós-graduação (*stricto sensu*) nas universidades federais do Nordeste brasileiro a partir das resoluções das universidades. Essa investigação se desdobra nos seguintes objetivos específicos: analisar as condições de acesso e permanência dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação em educação; reconhecer indicativos da produção do conhecimento (dissertações e teses) dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação em educação da UFPB e identificar os fatores que contribuem para implementação das políticas de cotas na pós-graduação em educação no Nordeste.

A partir dos dados apresentados do IBGE, como hipóteses desta tese, sustenta-se a ideia de que os grupos sub-representados estão em posição de desprestígio social. Até mesmo, em situações em que possuem a mesma escolaridade em relação às pessoas brancas, aqueles estão em situação de desigualdade econômica, social e educacional. Deste modo, a tese é que as cotas são um mecanismo de reparação social que busca ofertar a igualdade de acesso e permanência na universidade.

A pós-graduação no Brasil surge atrelada à ideia de desenvolvimento a partir da década de 1960 e 1970, com a finalidade de desenvolver o sistema de ciência e tecnologia do nosso país (MOROSINI, 2009), de maneira que o acesso à formação de alto nível está atrelado ao suposto mérito que não leva em consideração as desigualdades sociais. A relevância do estudo se encontra em refletir a respeito de quem são os sujeitos que têm acessado historicamente a formação de alto nível e se este processo formativo tem contribuído para o enfrentamento às desigualdades sociais no Brasil. A Educação possui um papel importante no tocante à inclusão de grupos sub-representados, entendendo que se faz necessário eliminar as barreiras que propiciam a eliminação de negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, à educação superior.

No tocante à metodologia, o processo de investigação científica se fundamenta na pesquisa qualitativa. Inicialmente foi realizada a revisão literária sobre os indicadores: educação superior, pós-graduação e ações afirmativas, que subsidiam este estudo. Em seguida, foi feito o levantamento de teses que versam sobre as ações afirmativas na educação superior entre os anos de 2014 a 2020, por meio do *site* da CAPES, com o objetivo de situar a problemática. Foi realizada a pesquisa e análise documental em Portarias, Resoluções, por meio dos *sites* das universidades federais do Nordeste. Das nove universidades federais que compõem a região Nordeste, cinco delas adotam as ações afirmativas nos processos seletivos aos cursos de mestrado e doutorado (UFPB/UFPI/UFAL/UFBA/UFS) e quatro não adotam (UFRN/UFPE/UFMA/UFC), no período de consulta entre dezembro de 2019 e junho de 2020.

Os sujeitos da pesquisa são coordenadores dos programas de pós-graduação em educação das Universidades Federais do Nordeste, como também membros da comissão de acompanhamento de cotas na UFPB. Como técnicas utilizadas para coleta de informações, foram utilizados o questionário semiestruturado com os coordenadores dos programas e para os membros da comissão de cotas, optou-se por utilizar a entrevista com roteiro, devido ao cenário internacional e nacional de pandemia causada pela Covid-19; ressalta-se que tanto o questionário como a entrevista foram realizados de modo remoto.

Foi feito estudo de caso na UFPB, com o foco nos dados da pós-graduação da instituição, nos processos de seleção e demanda a partir dos relatórios da pós-graduação e com as análises realizadas a partir das entrevistas realizadas com os membros da comissão de cotas. A pesquisa documental se deu no Plano de Desenvolvimento Institucional, para identificação das metas, avanços e desafios e nos relatórios de gestão da universidade. Como ferramenta metodológica foi utilizado o Ciclo de Políticas de Ball (1992a), que permeia todo

o percurso de investigação científica. Para análise de dados, segue a sistematização, composição, recomposição, interpretação e análises propostas em Yin (2016). As categorias teóricas da tese são: capital cultural e justiça com equidade e as empíricas são: ações afirmativas, permanência e expansão do acesso à educação superior.

O **capítulo primeiro**, trata-se dessa introdução que apresenta o panorama geral do tema e problemática da pesquisa no trajeto de investigação científica da tese.

No **segundo capítulo**, o objetivo é situar o problema de pesquisa no tocante à metodologia adotada nesta tese, às categorias teóricas e empíricas do estudo; bem como realizar revisão literária em teses dos anos 2014 a 2020. Nas trilhas metodológicas da pesquisa, discorre-se sobre o tipo de pesquisa adotada neste estudo, as técnicas utilizadas, o recorte da pesquisa, os sujeitos, os procedimentos para análise dos dados. Em seguida, há a discussão teórica que fundamenta as escolhas das categorias teóricas e empíricas neste processo de investigação científica. Foi realizada a revisão literária, por meio do banco de teses da CAPES em pesquisas sobre políticas afirmativas. Estão situadas as áreas de conhecimento, regiões, tipos de pesquisa, técnicas para coleta de dados, procedimentos para análise de dados, categorias escolhidas nas pesquisas, que contribuíram nas análises e reflexões sobre cotas na pós-graduação.

O **capítulo terceiro** possui o objetivo de refletir a educação superior do direito à equidade, discorre sobre educação superior no contexto neoliberal tendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996; em seguida, a temática da expansão do acesso à educação superior é trabalhada com interlocução com a categoria justiça com equidade; enfim, buscam-se reflexões sobre a atuação dos movimentos sociais em prol das políticas afirmativas.

No **capítulo quatro** ocorre o debate das políticas afirmativas entre avanços, com a Lei nº 12.711, e desafios, a exemplo do juridicamente frágil instrumento da Portaria nº 13, de 2016, que recomenda a adoção de cotas na pós-graduação. Em seguida, tem-se a discussão sobre as comissões de heteroidentificação como mecanismo relevante para a garantia dos direitos dos grupos sub-representados. Ao final, têm-se reflexões sobre a expansão da pós-graduação no Brasil.

No **quinto capítulo**, ocorre a discussão sobre as ações afirmativas, tendo como recorte as universidades federais do Nordeste: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Investigam-se quais instituições adotam as cotas nos processos seletivos de pós-graduação; o que preconiza as resoluções para as instituições que adotam; público-alvo; políticas de permanência, além de apresentar o perfil

de raça/cor e de alunos com deficiência das nove universidades estudadas a partir dos dados da Plataforma Sucupira. O capítulo traz as respostas dos questionários aplicados aos coordenadores dos programas de pós-graduação em Educação das universidades supracitadas, trazendo análises e reflexões. Apresenta o estudo de caso na UFPB, com o objetivo de investigar sobre os processos de seleção e demanda, criação da pós-graduação na UFPB, expansão da pós-graduação, conceitos dos cursos, quantidade de alunos matriculados e concluintes. Têm-se as reflexões a partir das entrevistas realizadas *on-line* com os membros da comissão de cotas da UFPB, como também a produção do conhecimento dos alunos egressos e matriculados no programa de pós-graduação em educação da UFPB. Justifica-se o estudo de caso na UFPB devido à vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, uma vez que se faz relevante ter esse olhar interno mais aprofundado da universidade com que se tem o vínculo, a fim de que se possa contribuir para as reflexões no interior da instituição sobre as ações afirmativas na pós-graduação.

Ao final, apresentam-se as conclusões da pesquisa, as referências da tese, anexos e apêndices. Espera-se, ao longo da discussão, que o estudo contribua para reflexões acerca das desigualdades educacionais do país, que subsidie debates sobre ações afirmativas no país, auxiliando em novas pesquisas que versem sobre a educação superior e as políticas afirmativas.

2 TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (KRENAK, 2020).

O processo de investigação teórica e empírica tem como foco as ações afirmativas na pós-graduação, buscando investigar o processo de adoção de cotas nas universidades federais do Nordeste; além de analisar as condições de acesso e permanência dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação em educação e identificar a produção do conhecimento (dissertações e teses) dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação em educação da UFPB.

A problemática desta pesquisa emerge a partir da realidade concreta, das reflexões teóricas e estudos sobre a expansão do acesso da educação superior e as políticas afirmativas que contribuem para o acesso de grupos sub-representados, como sujeitos negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência na educação superior pública. Reflexões que são feitas a partir do debate no coletivo nas aulas do doutorado, grupo de pesquisa e eventos científicos, no particular, na leitura de livros, artigos e observações; das demandas sociais que se apresentam no fazer profissional e acadêmico.

Pesquisar não é algo fácil, exige esforço, dedicação e abnegações. É um caminho que se faz construindo saberes, desconstruindo e reconstruindo conhecimentos novos. A incursão busca analisar e avançar na construção de saberes no campo da política de educação superior, tendo como ênfase o estudo sobre a adoção e/ou efetivação das ações afirmativas na pós-graduação em educação das universidades federais do Nordeste.

A questão norteadora deste trabalho centra-se na efetivação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação em Educação no Nordeste brasileiro, em que se questiona como se processa o acesso, a permanência e os indicativos de produção do conhecimento de sujeitos ingressos por políticas de cotas.

A partir do questionamento, busca-se investigar o processo de adoção de cotas nas universidades federais do Nordeste, das resoluções de universidades; além de: analisar as condições de acesso e permanência dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação em educação; reconhecer os indicadores da produção do conhecimento a partir de dissertações e teses dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação em educação da UFPB e identificar os fatores que contribuem para implementação das políticas de cotas na pós-graduação em educação no Nordeste.

A discussão sobre o tema não possui unanimidade na sociedade, uma vez que existem arenas que estão em constantes disputas. Há grupos (a exemplo de partidos políticos da direita¹) que acreditam que as ações afirmativas não são necessárias, a partir de uma suposta igualdade jurídica, afirmada na Constituição de 1988 em seu artigo 5º. É esse o principal argumento. Por outro lado, há grupos (a exemplo dos movimentos sociais, partidos políticos de esquerda²), que demonstram, a partir de dados do IBGE, as desigualdades educacionais, sociais, econômicas, entre brancos e negros; que tornam essa igualdade jurídica em uma igualdade fictícia, diante das condições sociais, econômicas e materiais de que diferem os sujeitos.

A materialização do sistema de reserva de vagas nas instituições públicas acentuou o debate sobre a constitucionalidade das ações afirmativas. Em 2012, a discussão chegou ao Supremo Tribunal Federal, que validou a constitucionalidade da Lei. Grupos que criticavam a Lei apresentavam como argumentos que as cotas eram inconstitucionais por não atenderem ao princípio de igualdade da Carta Magna de 1988, questionando que a reserva de vagas subverte o mérito acadêmico e que as cotas tenderiam a baixar o nível acadêmico. Mostra-se importante o papel dos movimentos sociais que ensejam o acesso a segmentos que estão em situação de desvantagem social, educacional, econômica. A discussão é desafiadora, pois o objetivo não é produzir consensos, mas tecer reflexões e análises sobre a importância de promover a igualdade de acesso e permanência na educação superior pública. Isso perpassa sem dúvida por incluir grupos sub-representados, por promover o acesso e a permanência dos alunos, bem como êxito desses discentes.

A educação superior pública, materializada nas instituições públicas, não está em uma redoma, mas faz parte da sociedade. Sociedade essa que urge por inclusão, igualdade e justiça social, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, promove-se nela a exclusão, preconceito e discriminação. Para a reflexão: em uma sociedade capitalista, regida pelo ideário neoliberal, pode-se afirmar que os direitos são iguais para todos? A educação superior pública historicamente tem sido um lugar de acesso para os grupos sub-representados? Ou centro que opera na triagem dos que já estão em situação de privilégio? Os que acessam conseguem permanecer? Esses são questionamentos que iluminam a busca para estudos teóricos que serão trabalhados no decorrer da tese.

¹ Conforme Apple (2000), a nova direita é formada por quatro grupos que formam essa aliança: são os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional.

² Sader (1995) afirma que a esquerda representa o conjunto de forças que luta, essencialmente, por transformações que resultem na instauração de uma ordem diferente da capitalista, ou transformações que resultem em uma reformulação substancial da mesma.

Como hipótese, tem-se a compreensão que o princípio de igualdade que deve reger o acesso à educação superior não é de uma igualdade formal e sim de igualdade de oportunidades, a fim de que se possa minorar o caráter excludente da realidade do país.

A educação superior pública gratuita e de qualidade, precisa incluir e elevar o patamar social, cultural e econômico de grande parcela da população que vive marginalizada e ver direitos – por vezes, como dádiva concedida pela classe dominante. Faz-se necessário, portanto, compreender a sociedade em suas contradições, de negação de direitos, crescimento da pobreza, arrefecimento das políticas sociais. Todavia, é nas tensões entre blocos antagônicos que se busca ensinar práticas democráticas, participativas, dialógicas e inclusivas, haja vista que o tempo presente não apresenta algo fixo, mas a realidade é dinâmica e ativa. O acesso e a conclusão nos cursos de graduação, ainda, apresentam-se como problemáticas na educação superior, principalmente para as pessoas negras, como foi visto de forma embrionária na introdução deste trabalho, mas que se aprofundará no decorrer da tese.

A problemática em tela se insere na discussão internacional e nacional sobre a matéria, no contexto de afirmação histórica dos direitos humanos em documentos e tratados internacionais. Além disso, o tema possui o ineditismo, uma vez que conforme, a revisão literária, são escassas as teses sobre as ações afirmativas na pós-graduação, o que será visto neste capítulo. A tese é que as cotas são um mecanismo que permite o acesso à formação de alto nível de sujeitos com a marca da diferença, como negros, quilombolas, indígenas, pessoa com deficiência, haja vista o processo de exclusão histórica desses sujeitos nos espaços acadêmicos. Esse mecanismo é importante para que estes enquanto sujeitos detentores de direito possuam acesso à educação, bem como sejam partícipes dos bens da produção acadêmica.

Sinalizam-se legislações que contribuem para a discussão de políticas afirmativas. A Constituição Federal de 1988 elenca como garantia o direito à educação, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996, a Lei que regulamenta a política educacional no Brasil. As políticas de inclusão étnico-racial foram um marco dos governos Lula da Silva, registra-se a legislação sobre a diversidade, temos a Lei nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, que foi aperfeiçoada em 2008, com a Lei nº 11.645, de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Essas legislações são importantes instrumentos jurídicos que se materializam em forma de direito a educação e a discussão da cultura afro-brasileira, africana e indígena.

A Lei nº 11.645, de 2008, contribui para o enfrentamento de uma escola que reforça todas as percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não possuem contribuições relevantes para a história, literatura, ciência, resumindo-se a comemorar as datas como a consciência negra e libertação de escravos (ALMEIDA, 2020). Também no governo Lula da Silva, temos a criação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 2010, que garante à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. A discussão objetiva o debate nas escolas sobre a contribuição dos povos negros e indígenas para nossa sociedade, bem como promover o respeito à diversidade que nos cerca.

Em 2012, foi instituída a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) para o sistema federal de ensino superior, que estabeleceu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais (FERREIRA, S., 2019). A então presidenta, Dilma Rousseff, tornou obrigatória a adoção de ações afirmativas nas universidades e institutos federais, como a modalidade de reserva de vagas, à qual é atribuída o fato de a proporção de jovens de 18 a 24 anos pretos ou pardos no ensino superior público passar de 50,5% em 2016, para 55,6% em 2018. Pela primeira vez, pretos e pardos são maioria nas universidades públicas, conforme aponta o informativo de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (IBGE, 2018a). Em 2016, a portaria normativa do Ministério da Educação recomendou a adoção de cotas também na pós-graduação, o que incentiva a investigação sobre o processo de implantação das políticas afirmativas nas universidades federais do Nordeste.

O caminho teórico-metodológico da pesquisa parte do questionamento: A partir da efetivação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação em Educação no Nordeste brasileiro, como se processa o acesso, a permanência e quais os indicativos da produção do conhecimento de sujeitos ingressos por políticas de cotas?

Para fundamentação teórica do estudo, para além das legislações, escolhem-se as categorias teóricas e empíricas. Minayo (1998, p. 94) explana as categorias analíticas e empíricas definindo:

As primeiras são que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

Assim, as categorias teóricas são: capital cultural em Bourdieu (2015) e justiça com equidade de John Rawls (2001). Essa literatura auxilia nas reflexões sobre as ações afirmativas na pós-graduação como mecanismo de redistribuição do capital cultural, que, por vezes, encontra-se acessado historicamente pelos filhos dos mais ricos. Torna-se relevante e aplicável o conceito de justiça com equidade, a fim operar como enfrentamento às desigualdades educacionais.

As categorias empíricas são: cotas na educação superior por João Feres Júnior (2013), expansão do acesso à educação superior em Chauí (2003) e permanência de Tereza Christina Veloso (2015); além da participação nos estudos do grupo de pesquisa GEPESS/UFPB. A categoria cotas subsidiará a reflexão do mapeamento das universidades federais do Nordeste, que adotam políticas afirmativas nos processos de seleção; a categoria expansão do acesso à educação superior contribui na discussão sobre o ingresso na educação superior de grupos sub-representados, compreendendo a amplitude de se pensar acesso e permanência. Essas questões serão aprofundadas no próximo tópico, que trata das categorias teóricas e empíricas, bem como no decorrer desse processo de investigação científica.

De acordo com Gamboa (2003), toda pesquisa se inicia a partir de um determinado problema. Ao identificá-lo, o pesquisador deve fazer uma revisão de literatura a respeito do tema, observando os resultados das pesquisas anteriores. Delimitam-se, assim, outras faces que ainda não foram compreendidas, para que depois possa se escolher os instrumentos e técnicas da pesquisa. Sistematizados os construtos, o pesquisador poderá analisar e interpretar estes, embasados de referenciais teóricos, colocando ali suas impressões, reflexões e compreensões.

No que se refere aos aspectos metodológicos, parte-se da revisão literária que teve o “objetivo de revisar e relatar em maior detalhe um leque específico de estudos anteriores, diretamente dirigidos a seu provável tema de estudo, método e fonte de dados” (YIN, 2016, p. 55). A revisão literária é uma possibilidade para o pesquisador iniciar o processo de investigação de temas que suscitem sua curiosidade, a fim de que este possa identificar os estudos de problemáticas que pretende investigar posteriormente. A relevância desse tipo de estudo se encontra em fornecer um panorama das pesquisas que já foram realizadas e as lacunas que poderão se tornar problemas de pesquisa futuros. Isso contribui para o processo de construção do conhecimento e auxilia na definição de objetivos para pesquisa.

O cenário de teses foi realizado a partir dos indicadores: cotas e ações afirmativas. No banco de teses da CAPES, o sistema detectou 351 estudos de 2014 a 2020 entre as áreas de Ciências Sociais e Humanidades, Direito, Educação e Sociologia. Na segunda etapa da

revisão, as reflexões e análises se voltaram para as áreas de conhecimento: como cada uma investiga a problemática das ações afirmativas e quais as temáticas que perpassam cada área, categorias, autores citados. Na terceira etapa o foco passou ser a área de educação, analisando a contribuição de cada tese no tocante às principais categorias, tipos de pesquisa, técnicas de coleta de dados, linha de pesquisa e quantitativo de estudos por regiões do país. Por meio, dessa revisão foi visto os autores que são mais citados nos estudos das ações afirmativas, as temáticas que perpassam pelas políticas afirmativas, os tipos de pesquisa. Percebeu-se que os estudos sobre a temática se encontram em sua maioria da região Sudeste, sendo pesquisadores da área da Educação os que mais têm se debruçado sobre a problemática, conforme consta nos anexos de tese. Como hipótese desse achado pode-se afirmar que as primeiras universidades foram estabelecidas na região Sudeste e Sul do país, como também grande centros empresariais e econômicos.

A revisão contribuiu para delimitação do problema de pesquisa, para as escolhas das categorias teóricas e empíricas e para o aprofundamento sobre as ações afirmativas na educação superior. Para a análise de dados, obtidos pela revisão literária, segue-se os passos indicados por Yin (2016), no tocante à sistematização dos dados, composição, decomposição, interpretação e análises.

Nesse caminho de dúvidas, incertezas e hesitações, foram feitas escolhas, não de algo que seja bom ou ruim em termos valorativos, mas que se coaduna com o problema e os objetivos de pesquisa desta tese na medida em que se faz necessário analisar as políticas numa perspectiva de totalidade. Nesse processo, são estabelecidas conexões com o contexto econômico, político e social e se faz necessário, também, analisar as relações das políticas com a justiça social (BALL; MANAIRDES, 2011).

O Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) foi utilizado como ferramenta metodológica para as reflexões das políticas educacionais. O ciclo apresenta cinco contextos que colaboram para a compreensão das políticas afirmativas: o contexto da influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos efeitos e contexto das estratégias. Nesta tese, a ênfase das análises está nos três primeiros contextos.

Vale salientar que os contextos não obedecem a uma ordem linear, mas estão interligados e podem ser utilizados de maneira flexível. Mainardes (2006, p. 55) contribui na compreensão do ciclo de políticas afirmando que “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

A respeito de cada contexto, salienta-se que o contexto da influência diz respeito à construção das políticas públicas e aos discursos políticos. Nesse contexto ocorrem as disputas que envolvem várias arenas, a fim de influenciar a definição das finalidades sociais da educação (MAINARDES, 2006). Constatou-se de maneira introdutória que as ações afirmativas não contam com unanimidade. O que se teve foi um jogo de disputas que culminou em ganhos para os movimentos sociais que reivindicavam por políticas inclusivas.

No contexto da produção de textos, tem-se o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992). A aprovação da Lei nº 12.711, de 2012, é fruto desse processo de disputas. Esta apresenta uma base para que as políticas sejam colocadas em prática.

No contexto da prática as políticas são atuadas e ganham interpretações pelos profissionais que estão nas arenas de disputas. Dessa forma podemos afirmar que após o texto ser aprovado, ele não passa a ser literalmente cumprido, já que ganha novos significados no cotidiano. Isso pode ser visto no trecho a seguir:

(...) os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

As políticas de ações afirmativas vêm sendo processadas quanto ao acesso na pós-graduação das universidades federais do Nordeste, haja vista a recomendação do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 13, de maio de 2016, para adoção de ações afirmativas, de forma diversa em cada universidade federal do Nordeste, existindo universidades que não adotam cotas nos processos seletivos dos cursos *stricto sensu*. Assim, sabendo que a recomendação não possui força de lei, mas sinaliza para a importância das cotas na pós-graduação, nota-se que se fazem necessárias articulações e disputas dos movimentos dentro e fora da universidade.

No decorrer da tese, compreende-se a necessidade de traçar o perfil discente no que diz respeito à raça/etnia e ao quantitativo de alunos com deficiência na pós-graduação em

educação das nove universidades federais estudadas, com intuito de identificar os sujeitos dos grupos sub-representados nos cursos *stricto sensu*, discussão que se encontra no capítulo quinto. Tal levantamento foi feito a partir da plataforma Sucupira no tópico discente, considerando o ano 2021, os programas de pós-graduação em educação das universidades: UFMA, UFPB, UFC, UFRN, UFPI, UFS, UFPE, UFAL e UFBA, na situação matriculado.

Delimitam-se como sujeitos da pesquisa os coordenadores de pós-graduação em educação das universidades federais do Nordeste, a fim de analisar o processo de adoção das cotas na pós-graduação e a política de permanência para os alunos ingressos por cotas. Incluem-se também os integrantes da comissão de acompanhamento de cotas da UFPB, que é constituída por seis integrantes: 3 docentes dos programas de pós-graduação, 1 membro do comitê de inclusão e acessibilidade e 1 discente da pós-graduação. Foi feito estudo de caso na UFPB, uma vez que o contexto de pandemia causada pela Covid-19, impossibilitou o estudo de caso nas universidades de todas as universidades contempladas nesse estudo, sendo a UFPB a instituição que possibilitou essa ferramenta, devido o vínculo com a universidade. Conforme Lüdke e André (1986, p. 17), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a “interpretação em contexto”, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda e possuem variedade de fontes de informação.

Sobre os procedimentos e técnicas de pesquisa, foi feita a pesquisa documental nas resoluções das instituições, portarias das universidades e nas leis que regem a política de ações afirmativas, assim como nos editais dos programas de mestrado e doutorado e nos sítios *on-line* das nove universidades federais do Nordeste. Sendo a fonte dessa pesquisa documentos de origem primária que permite a análise dos dados a partir dos objetivos da pesquisa em tela. Os dados que elucidam sobre o processo de adoção de cotas na pós-graduação e quais as políticas de permanência que as instituições têm realizado. Dentre as nove universidades federais do Nordeste, cinco adotam. São elas: UFPB, UFS, UFPI, UFBA e UFAL. A universidade do Maranhão está em processo de diálogo com a comunidade acadêmica e as universidades do Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará não adotam. Conforme Lüdke e André (1986), a análise documental é um instrumento rico e de fonte estável, que possui um baixo custo para o pesquisador e, em geral, requer tempo e atenção do pesquisador para examinar os dados relevantes da pesquisa. No capítulo quinto também se realiza uma análise documental através dos relatórios de gestão dos últimos três anos, 2017, 2018 e 2019 da UFPB. A escolha pela análise desses últimos três anos se deve ao fato que as cotas na pós-graduação na UFPB foram adotadas em 2016.

As técnicas que foram empregadas para obtenção de informações dos sujeitos de pesquisa incluem o questionário, entendido segundo Gil (1999, p. 128), “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O questionário foi formulado no *Google docs* com nove questões, sendo três questões abertas e seis questões de múltipla escolha. Essa técnica foi utilizada para os coordenadores da pós-graduação em educação, no intuito de conhecermos o processo de adoção de cotas pela instituição.

Encaminhou-se o *link* do questionário aos coordenadores através do *e-mail* da coordenação disponibilizado nas páginas dos programas de pós-graduação em educação das universidades: UFC, UFS, UFMA, UFPB, UFPI, UFPE, UFRN, UFAL e UFBA. Entre os meses de maio, junho e julho de 2020, esses *links* foram enviados e reenviados, pedindo a colaboração dos coordenadores com a pesquisa. Foi obtida resposta de quatro instituições: UFPB, UFPE, UFAL, UFBA e UFMA. Dentre as universidades que possuem ações afirmativas, apenas duas não responderam a UFPI e a UFS.

Para os membros da comissão de acompanhamento de cotas foi usada a entrevista semiestruturada com roteiro que consta no apêndice desse trabalho. A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A escolha desse tipo de pesquisa se justifica pela compreensão de que não se estuda trajetória sem escutar as vozes desses sujeitos. Dessa forma, entende-se que a relação que devemos estabelecer é de teoria e empiria, para que se possa avançar no processo de construção do conhecimento científico.

Para a identificação dos membros da comissão de cotas da UFPB, foi enviada solicitação para o portal de acesso à informação da instituição, protocolada em 16 de fevereiro de 2020 e respondida em 19 de março de 2020. Com os nomes completos dos integrantes, buscou-se o *e-mail*, através do SIGAA. No mês de junho o convite para a participação na entrevista foi enviado. Como resposta, quatro participantes alegaram não fazer mais parte da comissão e, portanto, não poderiam contribuir com a pesquisa. Dois participantes afirmaram que faziam parte da comissão e poderiam contribuir com a pesquisa. Contudo, ela só foi feita em agosto de acordo com a agenda dos entrevistados. Devido à pandemia do coronavírus, utilizou-se o aplicativo *Google Meet* para a realização das entrevistas. Foi usado roteiro com cinco questões para nortear a entrevista, que abordaram as demandas que a comissão tem recebido, os desafios que se apresentam, as políticas afirmativas, as possibilidades que se tem

encontrado e os avanços no tocante às ações afirmativas na pós-graduação. Durante toda a entrevista houve anotações em caderno das falas dos entrevistados. Observou-se as conquistas das ações afirmativas na instituição com adoção de cotas em 2016 na pós-graduação, como também os desafios para o acesso da pessoa com deficiência no tocante à proficiência e à permanência dos grupos sub-representados.

Para a fase de análise de dados, seguimos os passos indicados por Yin (2016), no tocante à sistematização dos dados, composição, decomposição, interpretação e análises. Inicialmente os dados sistematizados, para serem colocados em ordem, em seguida é feita a decomposição em elementos menores, para que se possa fazer as interpretações a partir dos dados recompostos e, por fim, as análises, vistas como extração de conclusões de todo o estudo. Cabe ressaltar que essas fases não são uma sequência linear, mas são relações recursivas e iterativas.

Há o uso do ciclo de políticas de Ball (1992a) enquanto ferramenta de análise metodológica, durante todo o percurso dessa tese. Os resultados aqui apresentados e analisados não se constituem em verdades inquestionáveis, mas contribuem para o entendimento das diversas facetas do fenômeno das ações afirmativas e conclusões que subsidiarão outras pesquisas, que, por sua vez, também colaborarão para a discussão da política de reserva de vagas na UFPB, como nas universidades de modo geral do país.

2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS A PARTIR DO BANCO DE TESES DA CAPES

O cenário foi realizado em teses com o propósito de situar as pesquisas sobre ações afirmativas na educação superior, a fim de apresentar dados que auxiliarão no percurso teórico e empírico, bem como o reconhecimento de lacunas em termos do que já foi produzido, uma vez que nenhuma pesquisa contempla a totalidade do fenômeno, mas tão-somente trazem dimensões sobre o objeto de estudo com suas correntes do debate e suas contradições à problemática a ser estudada.

Ao se debruçar na leitura das teses desse cenário, foi possível perceber as principais categorias e autores que permeiam a discussão sobre as ações afirmativas. Estas contribuíram para o processo de escolhas para a construção do processo investigativo desta pesquisa.

Sendo assim, em consulta no banco de teses da CAPES, através dos descritores ações afirmativas, políticas afirmativas, cotas, buscou-se pesquisar os estudos com os indicadores, ações afirmativas e cotas bem como mapear trabalhos que focassem nesses temas tendo como

lócus de investigação a educação superior. A consulta ocorreu durante o mês de agosto de 2019, no período de qualificação desta tese, as professoras componentes da banca sugeriram o aumento do período da pesquisa, a fim de atualizar o procedimento e os dados. Dessa forma, foi novamente realizada em abril de 2021, com o intuito de aumentar o período da pesquisa, que se estende de 2014 a 2020.

O período limitado da pesquisa foi do ano 2014 a 2020, sendo que neste primeiro momento o sistema detectou 351 teses. Foi observado que, com o passar dos anos, ocorreu um crescimento a respeito da política de ações afirmativas, o que denota novos enfoques a partir da Lei nº 12.711, de 2012. Todavia existe uma discussão anterior à aprovação da Lei que trata sobre a legitimidade das ações afirmativas, se esta é constitucional ou não. Passado este período o tema avança, enfocando o desempenho dos cotistas; acesso e permanência; cotas raciais *versus* cotas sociais; igualdade, equidade e desigualdade. Esses são enfoques que aparecem nos títulos das teses.

Nesse primeiro momento, buscou-se uma visão global do que se tem produzido sobre o tema, no intuito de identificar trabalhos que tratem das ações afirmativas na pós-graduação, já que as cotas, nesse nível de ensino, não emergem dissociadas da graduação, mas esse movimento ocorre concomitantemente. Todavia, não se constitui regulamento jurídico em forma de lei, como ocorre na graduação, portanto, não toma tamanha amplitude. Abaixo segue o quadro síntese das pesquisas por ano:

Quadro 1 – Distribuição por ano de pesquisas sobre ações afirmativas 2014 a 2020 todas as áreas-
Banco de teses

2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
42	49	47	65	53	45	50

Fonte: Elaborado pela autora com base no catálogo de teses da CAPES em abril de 2021.

Em um segundo momento, foram observadas as cinco áreas do conhecimento que mais produziram acerca da política de cotas, sendo respectivamente: Educação (92), Direito (25), Sociologia (26), Sociais e Humanidades (17), Ciências Aplicadas e Exatas (19). A partir disso, cada tese foi visualizada, no intuito de identificar quais versavam sobre ações afirmativas na educação superior. Inicialmente, pode-se afirmar que a discussão de cotas ocorre majoritariamente na área de humanas. Isso leva a indagar por qual motivo o assunto não é tratado em outras áreas, já que sua aprovação em lei federal abrange todos os cursos de educação superior.

Depois de cada resumo lido, para alinhar o levantamento ao problema de tese, identificou-se que na área de Educação 45 teses; Sociais e Humanidades, 12 teses; na Sociologia, 10 teses; no Direito, 8 teses e Ciências Aplicadas e Exatas, 7 teses. Após esse refinamento, no que diz respeito ao quantitativo, foi feita a leitura das 84 teses, a fim de que se pudesse entender a perspectiva de cada área do conhecimento e suas contribuições.

Nessa segunda etapa, as reflexões e análises se voltaram para as áreas de conhecimento: como cada uma investiga a problemática das ações afirmativas, quais as temáticas que perpassam cada área, categorias, autores. Na terceira etapa o foco passou a ser a área de educação, analisando a contribuição das teses e fazendo a revisão de literatura nas 45 teses do campo da educação. A seguir está um panorama de temas por áreas do conhecimento.

No campo da Educação as pesquisas discutiram a democratização do ingresso, enfatizando o tripé: acesso, permanência e êxito, estudos sobre igualdade, desigualdade, raça, classe, gênero, mérito e equidade, são os temas mais abordados para se analisar as ações afirmativas. Algo que aparece de forma recorrente são levantamentos de dados sobre as cotas nas universidades, no tocante à implementação, eficiência e eficácia da adoção das cotas. Perpassam essa temática pesquisas sobre a avaliação do desempenho dos estudantes, representações sociais dos estudantes sobre cotas, excelência acadêmica e prestígio social. Em menor quantidade têm-se teses que refletem sobre as percepções docentes sobre as cotas, bem como estudos que abordam a relação cotas e o mundo do trabalho, buscando entender o impacto da formação no futuro profissional do aluno. Os autores que aparecem com frequência são Bourdieu (2005); Feres Júnior e Daflon (2015a); Florestan Fernandes (1978), John Rawls (2011). Como no terceiro momento vai-se analisar com profundidade as teses do campo da Educação, aqui, citam-se os autores, para mais adiante fazer a revisão literária das 45 teses.

No campo das Ciências Sociais e Humanidades, as pesquisas analisaram a respeito das ações afirmativas com o recorte de gênero, particularmente sobre o acesso das mulheres na educação superior. Nesse campo teórico, as teses se fundamentam em Munanga (2012) com o debate sobre o uso por parte da ideologia dominante das contribuições culturais negras no país, para negar o racismo e para reafirmar a proclamada democracia racial.

No campo da Sociologia as discussões enfatizavam as cotas raciais, trazendo o debate dos pontos e contrapontos. Negros e indígenas foram os recortes trazidos. Como na área da Educação em Sociologia, pesquisadores estudaram sobre a efetivação das cotas nas universidades, trazendo estudos de casos para a compreensão do fenômeno e apenas um dos trabalhos se voltava para a análise da produção acadêmica dos estudantes cotistas. Os autores

que mais aparecem: o Florestan Fernandes (1978), Octávio Ianni e Carlos Hasenbalg (1997). As discussões versam, de maneira sucinta, sobre os pensamentos dos autores trabalhados sobre racismo e democracia. Para Fernandes (1978) existe uma confusão nos termos da democracia racial com tolerância racial. Democracia racial significa igualdade racial, econômica e política. Logo, tolerar e manter relações harmoniosas uns com os outros não é o mesmo de estarmos em uma democracia que pactua pela igualdade de todos. Octávio Ianni (2004) afirma que as cotas são uma conquista, mas também uma concessão, que legitima uma sociedade preconceituosa. Para Ianni, vive-se em uma sociedade contraditória, mas não se deve perder de vista a raiz do problema, visando melhorias nas condições de vida da população, seja branca ou negra. Para Hasenbalg (2005) a discriminação racial no Brasil é produto das desigualdades educacionais, econômicas, de acesso ao trabalho, que são reconstruídas na sociedade capitalista.

As teses no campo do Direito trouxeram reflexões como: as cotas constituem um direito em nossa sociedade? Quem são os sujeitos de direitos? E o que muda na sociedade quando temos acesso a um determinado direito? Dessa forma as pesquisas elucidaram a respeito da constitucionalidade ou inconstitucionalidade das cotas, sobre a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em ratificar a adoção das ações afirmativas e a releitura constitucional disso.

O debate versa sobre cotas sociais ou raciais, através de autores, como Amartya Sen (2011) no sentido de que não podemos reduzir as cotas apenas ao critério racial, retirando todos os outros critérios avaliativos, não sendo somente o aspecto racial um pré-requisito para conclusões. Outro autor que aparece com frequência é Habermas (2007). Ele é utilizado no sentido de discorrer sobre dois tipos básicos de grupos que lutam por reconhecimento na sociedade. O estrangeiro, que se vê obrigado a se adaptar aos valores do lugar em que se vive para conseguir reivindicar seus direitos. E o segundo grupo é de pessoas que possuem a mesma nacionalidade, mas apresentam diferença da parcela que possui maior poder social. Nesse caso, faz-se necessária a organização do grupo para reivindicar seu direito. Por fim, John Rawls (2011) defende que as instituições primárias necessitam ter acesso igual para todos, para que assim se discuta o mérito.

No campo das Ciências Aplicadas e Exatas, as pesquisas elucidavam a respeito da desigualdade social e de como tem sido a implementação da adoção das cotas, apontando para as mudanças nos cenários de ingresso à educação superior. Como também trouxeram o debate a respeito da organização e da gestão pública das universidades na adoção de cotas. Aparece, então, o autor Feres Júnior e Daflon (2014) na discussão do que são as ações afirmativas e sua

importância como política focal para pessoas que pertencem a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica. Segundo eles, essas ações visam combater discriminações étnicas, raciais, de gênero, ao aumentar a participação desses sujeitos no processo político. Guimarães (1999) contribui com a discussão defendendo que se vive em uma falsa democracia racial, ao passo que negamos os fatos de discriminação, desigualdades raciais do país e a história de acesso à educação, emprego e renda do país.

Essa segunda etapa, com ênfase nas áreas, contribuiu para o entendimento do que vem sendo discutido acerca das ações afirmativas na formação de alto nível, a fim de que novas pesquisas surjam e avancem na construção do conhecimento ao trazer o que já foi estudado, suscitando novos temas, nas cinco áreas trazidas neste estudo. O cenário das teses proporcionou um panorama sobre cinco campos do conhecimento sobre enfoques de análise que perpassam ações afirmativas. Cabe ressaltar que não foi encontrada nenhuma tese entre 2014 e 2018 que estudou as cotas na pós-graduação. As reflexões e análises focam a graduação, a discussão das cotas na pós-graduação somente aparece na pesquisa de Venturini (2019) realizada em 2019. Logo, a contribuição desse levantamento não se deu apenas no campo da educação. Nesse sentido, concorda-se com Carvalho e Gamboa (2014, p. 175): “A localização dessa produção é necessária, porque facilita visualizar primeiramente o que tem sido produzido, sendo o primeiro passo visualizar o que a produção acadêmica pode nos indicar antes de avançar para uma análise mais aprofundada sobre determinada produção acadêmica”. Portanto, esse cenário foi relevante para o reconhecimento dos campos que estudam as ações afirmativas, quais as discussões de cada campo do conhecimento e autores que os pesquisadores utilizam para subsidiar as pesquisas. Nesse terceiro momento, passa-se à revisão de literatura nas 45 teses encontradas no campo da educação. Para melhor entendimento será apresentado do tópico seguinte.

2.1.1 Revisão de literatura em teses na área da educação 2014-2020

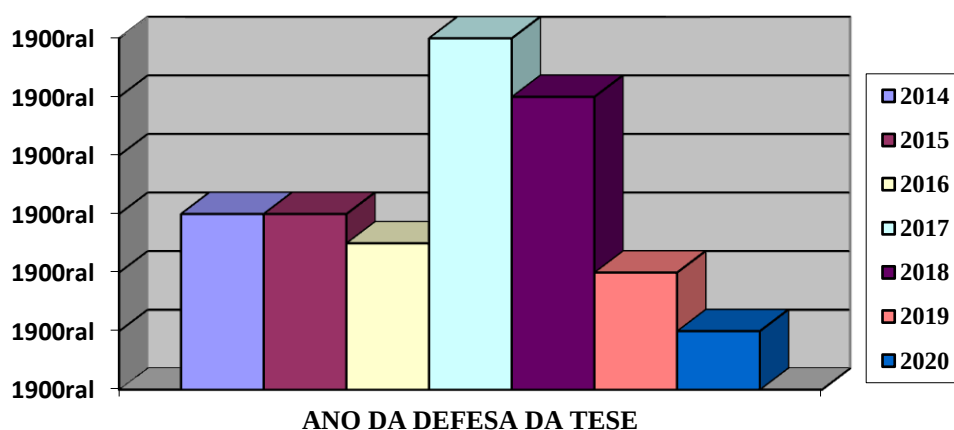
A revisão de literatura conforme Yin (2016) possui o objetivo de revisar e relatar em pormenores, estudos anteriores, diretamente dirigidos a seu provável tema de estudo, método e fonte de dados, para que se possa notar as problemáticas que já foram trabalhadas e aquelas que aparecem como lacunas a serem pesquisadas.

Dessa forma, a análise se dará a partir dos seguintes indicadores: da abordagem metodológica, categorias de análise, instituições que produzem sobre o tema, linhas de pesquisa. Sendo assim, a partir deste momento, o foco de análise sobre a temática será nas 45

produções encontradas com base no catálogo da CAPES, entre os anos 2014 e 2020, da área da Educação.

A fim de conceder uma melhor visibilidade às teses, foi formulado um quadro síntese com o título da tese, nome do autor ou autora, instituição e ano e linha de pesquisa; a apresentação se dará seguindo uma ordem cronológica das defesas, que consta nos anexos desta tese. A divisão de defesa de teses por ano resultou em: 6 em 2014; 6 em 2015; 5 em 2016; 12 em 2017; 10 em 2018; 04 em 2019 e 02 em 2020.

Ilustração 1 - Distribuição por ano de defesa 2014-2020

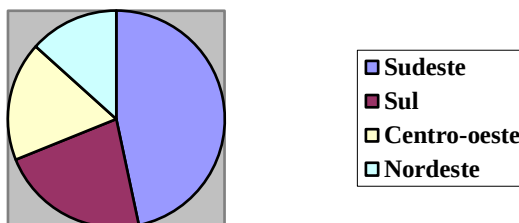


Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se inferir que houve um crescimento na área da educação com o passar dos anos a respeito da produção de teses sobre as políticas de ações afirmativas, no tocante ao impacto dessa política na democratização do ensino superior, no acesso a cursos de elevado prestígio social, a permanência dos estudantes cotistas e a sua inserção no mundo do trabalho.

No que concerne à divisão por regiões, a região que mais apresenta pesquisas sobre a temática é a região Sudeste com 21 pesquisas; seguida da região Sul, com 10 estudos; a Centro-Oeste, com 8 teses; a Nordeste com 6. A região Norte não apresentou nenhum tipo de trabalho quando se faz a pesquisa a partir dos descritores: cotas e ações afirmativas.

Ilustração 2 - Divisão por regiões das teses sobre as ações afirmativas 2014-2020



Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que em sua maioria as pesquisas sobre as ações afirmativas estão nas regiões Sudeste e Sul. Como hipótese dessa concentração de estudos, observa-se mais adiante, no capítulo 4, que as primeiras universidades e cursos de pós-graduação foram nessas regiões, que desde o nascimento da pós-graduação no Brasil, até o momento, possui maior quantitativo de pesquisadores. Considerando as desigualdades educacionais das regiões do Brasil, mesmo que metas do Plano Nacional de Educação tenham sido cumpridas, precisa também considerar as diferenças entre as regiões.

No tocante à abordagem teórico-metodológica que guia as pesquisas, 43 teses apontam para a dialética e apenas 3 enveredam pela abordagem da fenomenologia. Em sua maioria os estudos enfocam a pesquisa qualitativa amparada em Trivinos (1989). Os autores Gil (2009) e Brandão (2006) também aparecem nas pesquisas ditas *quanti* e *quali* como também nas somente quantitativas.

A respeito dos procedimentos de coleta de dados que são mais comumente usados, destacam-se: o estudo de caso, entrevistas semiestruturadas e questionários. Em menor quantidade, a etnografia e a narrativa autobiográfica. Bodgan e Biklen (2010), Ludke e André (1986) e André (1995) são obras que permeiam tais percursos. Para analisar os dados, são mais comuns o ciclo de políticas de Ball (2001), a análise de conteúdo de Bardin e as ideias pós-coloniais das epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos (2009).

De forma descritiva, passa-se a apresentar cada tese, no tocante aos seguintes pontos: problema de tese, argumentos (hipóteses), contribuições e resultados. Segue-se a ordem cronológica apresentada no quadro síntese que consta no anexo desta tese.

Na tese “Raça e classe nos programas de cotas e ou reserva de vagas para o ingresso no ensino superior público brasileiro”, defendida em 2014, o autor revisa a produção antropológica, histórica e sociológica sobre raça e classe. Realiza levantamento sobre a

reserva de vagas entre 2001 e 2011 nos programas das universidades públicas federais e estaduais sobremaneira, a implantação da política pública de inclusão étnica e racial no acesso aos cursos de graduação. Ressalta-se que a tese em seu conteúdo completo não está disponibilizada no banco da CAPES, apenas contém resumo, impossibilitando, assim, a apresentação de outros pontos.

O estudo “Por trás dos muros da universidade: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da UFES”, defendido 2014, traz como problema: Quais são as representações sociais produzidas e/ou reproduzidas entre estudantes da UFES sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) instituído e sobre os estudantes cotistas? Como argumentos para o estudo, a autora afirma que as cotas são um fenômeno relativamente recente na educação do Brasil e gradativamente crescente nas universidades brasileiras deste início de século; que a adoção de cotas nas universidades proporciona mudanças sociais abrangentes tanto para os sujeitos quanto para suas famílias e se caracteriza como um fator de melhoria nas condições de ascensão social. Como resultados, aponta-se que sobre as representações sobre o sistema de reserva de vagas da UFES dos estudantes se ressalvam aquelas que demonstram a inconformidade com o que consideram falhas no sistema de reserva de vagas. No que diz respeito aos estudantes ingressos por cotas as questões envolvem a formulação e reformulação das representações que variam de grupo para grupo, dependendo do curso, do nível de conhecimento da história política do país.

O trabalho “Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012”, defendido em 2014, sustenta a tese que o padrão das relações raciais brasileiras é produtor de assimetrias entre grupos com marcas raciais distintas, no caso de negros e brancos. Como argumentos, aponta-se que a adoção de políticas de combate às desigualdades raciais no ensino superior caberia também a utilização de medidas etnicamente referenciadas. Como resultados, aponta-se que as cotas promovem mudanças na universidade, principalmente em cursos mais elitizados, trazendo uma dimensão pedagógica de ampliar a diversidade social na academia.

A tese “Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro”, defendida em 2014, buscou problematizar o alcance das possibilidades de efetivação de políticas afirmativas ao acesso à formação universitária pública nos cursos mais competitivos de jovens. Os resultados apontam que, para obterem acesso à universidade, os jovens construíram novas redes sociais, fizeram pequenos

investimentos escolares por parte das famílias, apreenderam o sentido prático do vestibular e aumentaram o capital escolar e informacional por meio de cursinhos.

O estudo “Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do programa UFG INCLUI GOIÂNIA”, defendido em 2014, o ponto de partida foi investigar a história da criação do Programa UFG Inclui como política de ações afirmativas da Universidade Federal de Goiás, aprovada em 2008 e implantada em 2009. A autora chega a dados importantes para análise da política afirmativa na universidade estudada. Os dados demonstrativos dos quatro anos do Programa (oito processos de ingresso) revelaram que: 6% dos incluídos se diplomaram; 72% estão em curso; e 22% evadiram ou foram excluídos. Conclui que a essência das políticas afirmativas está alicerçada na garantia e efetividade dos direitos humanos numa perspectiva de construção de uma cidadania plena.

A tese “Educação e sociedade: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas”, defendida em 2014, teve como questão investigativa de pesquisa identificar como e em que medida as relações estabelecidas entre universitários, universidades e apropriação do conhecimento acadêmico e científico são estratégias que visam à obtenção de bens culturais, simbólicos e instrumentais. Ressalta-se que o texto completo da tese não foi encontrado, inviabilizando apresentar os argumentos e conclusões, o problema de pesquisa foi encontrado no resumo do trabalho.

Passa-se agora a apresentar as teses defendidas no ano de 2015. O estudo “Política de educação superior e ações afirmativas: o projeto NEGRAEVA no estado de Mato Grosso do Sul (2002-2004)”, a questão central se definiu: Como e de que forma a participação em um projeto de ação afirmativa contribuiu para o acesso e permanência de jovens negros na educação superior, em Mato Grosso do Sul? Como argumentos, foi visto que a participação de jovens negros no Projeto Negraeva possibilitou a sua inserção no mercado de trabalho de forma qualificada, mas ainda permanece o distanciamento do princípio de igualdade tratado na Constituição Federal de 1988 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Os resultados mostram que a participação, neste projeto, foi primordial para que esse grupo permanecesse e concluísse a educação superior, bem como demonstram que de forma indireta e direta, o projeto provocou mudanças na forma de pensar e compreender o que vem a ser uma ação afirmativa e como ela pode ser um diferencial na vida das pessoas que foram contempladas por ele.

O trabalho “Vozes de Mulheres Negras sob o impacto de Ações Afirmativas em Educação” traz o estudo de vozes de mulheres negras sob o impacto da educação afirmativa produzido nos pré-vestibulares para negras e negros. Como resultados aponta-se para

pedagogia antirracista, subsidiada por uma concepção de currículo, que tem como foco a formação integral, da identificação, da história de vida pessoal e social das populações negras, articulação entre teoria e prática de vida cotidiana, reforçando nas suas ações a educação como ação eminentemente política.

A tese “A democratização do acesso à universidade: um estudo sobre a trajetória e o desempenho de alunos cotistas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro” buscou investigar os sentimentos que permeiam os pensamentos de alunos que ingressaram na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por meio do sistema de Cotas, e quais efeitos têm sido produzidos sobre os que dela se beneficiam. Entre as conclusões do trabalho, foi visto que mesmo com todo o esforço governamental, ainda há ajustes a serem feitos de forma a melhorar a condição do estudante cotista em nosso país.

No estudo “Ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento”, o autor traz como problema de pesquisa as ações afirmativas: para além de democratizar o acesso, podem desencadear uma cultura de reconhecimento no interior de uma universidade de excelência? Para esse questionamento, elaboraram-se reflexões sobre o significado e os desdobramentos das ações afirmativas nas universidades e se desenvolveram três categorias centrais de análise: racismo (sistema estrutural de desigualdades), excelência acadêmica (as bases do discurso) e cultura do reconhecimento. Como resultados aponta-se que os dados acadêmicos mostram que a UFRGS terá de encontrar alternativas qualificadas para garantir a permanência e a diplomação dos estudantes das ações afirmativas, principalmente, os de baixa renda e negros.

A tese “Políticas Públicas de ações Afirmativas na Educação Superior: Estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul” teve como problemática a implementação das políticas de ações afirmativas para a população indígena, com levantamento histórico de que forma se dá e se deu o processo histórico dos 10 anos de implementação de tal política da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Como resultados observa-se que a Universidade Estadual de Mato Grosso vem tentando promover mudanças não somente no sentido de acesso, mas também com atividades e ações que possam promover permanência e acompanhamento na trajetória universitária de alunos indígenas. Entre tais ações se destacam: monitorias, atividades em grupo, disciplinas optativas que contemplem a temática indígena, criação do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia.

O trabalho “Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na faculdade de medicina da Universidade Federal de Alagoas” tem como ponto de partida a avaliação sobre o Programa de Ações Afirmativas, em desenvolvimento no curso de Medicina da Universidade

Federal de Alagoas (UFAL). Apontam-se como resultados a necessidade de um real investimento de novas ações no embate antirracista, priorizando incentivos nos eixos da pesquisa e extensão, e com isso, ampliar a comunicação e romper os muros ainda existentes entre Universidade e Escola, Universidade e Movimento Negro, Universidade e Mídia, Universidade e Trabalho.

No ano de 2016, foram 5 teses defendidas. O estudo “Políticas afirmativas para negros nas universidades federais entre 2002 e 2012: processos e sentidos na UNB, UFPR e UFBA”. Como ponto de partida foram feitos os seguintes questionamentos: que sentido foi atribuído às políticas de ação afirmativa em diferentes contextos universitários? E em que medida a cultura racista, caracterizada no discurso pela defesa do mito da democracia racial e na prática social pela subalternização da população negra, impregnou o sentido das políticas de ação afirmativa? A hipótese levantada foi que tanto os discursos contrários quanto a efetivação das políticas se conformaram à dinâmica sociocultural do mito da democracia racial. Os resultados do estudo indicaram que a implantação das políticas nos três contextos universitários foi produto de típica disputa política, o que se consolidou em torno da defesa de políticas de ação afirmativa a partir de critérios socioeconômicos em detrimento da demanda do movimento negro por política de ações afirmativas a partir da diferenciação racial.

O trabalho “Expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia”. O ponto de partida desse estudo foi analisar expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os resultados apontam impactos positivos da política de cotas no ensino superior, pois, para além da ampliação do acesso à universidade, essa política tem permitido que a população negra possa aspirar a um futuro profissional não menos promissor do que é esperado por outros grupos étnico-raciais.

A tese “Gênero no percurso de vida dos estudantes do curso de pedagogia da UFC” teve como questão norteadora: como a desigualdade de gênero impacta o percurso escolar do estudante de Pedagogia? Os resultados quantitativos despontaram que a política de cotas adotada pela UFC foi uma política exitosa, pois, os alunos cotistas, de ambos os sexos, tiveram bom desempenho no curso.

O estudo “Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão” propôs analisar o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista (PIMESP), apresentado como alternativa à reserva de vagas para acesso direto de estudantes de escola pública, negros e indígenas ao ensino superior público paulista. Observa-se nas conclusões da tese o silenciamento como um dos elementos centrais nos discursos hegemônicos sobre o

programa (discurso oficial, discurso institucional e discurso da mídia hegemônica), especialmente quanto às desigualdades raciais e autoria/circulação dos textos.

A tese “Política de cotas para ingresso na educação superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015)” tem como ponto de partida o estudo sobre as cotas raciais compreendendo como estratégia de democratização do acesso ao ensino superior público. As principais conclusões apontam para a reduzida produção teórica sobre o objeto investigado; o movimento negro (UNEGRO) não tem apoderamento da política de cotas da UEG; o percentual de estudantes cotistas negros que concluem a graduação é praticamente igual ao número de abandonos, desistências e jubilamentos; a falta de divulgação entre os docentes da UEG sobre a política de cotas promove o silenciamento acadêmico e reforça o preconceito, estigmatizando os estudantes cotistas negros.

O ano 2017 expressa o maior quantitativo de teses sobre as ações afirmativas, apresentando 12 trabalhos. O estudo “Determinantes da equidade no ensino superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE no Desempenho de cotistas e não cotistas”, parte da problemática se existe diferença no desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas na conclusão do curso de graduação nas universidades federais da região Nordeste no Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) de 2013 e 2014. Chega-se às seguintes conclusões que, mesmo os cotistas apresentando desempenho menor, apenas, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos cursos de Odontologia, Medicina, Farmácia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Pedagogia e Música. Sendo que o efeito das cotas é intermediado pelo nível socioeconômico dos estudantes na prova do ENADE, apontando o fator de maior impacto no desempenho acadêmico.

A tese “Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados”, teve como questionamento saber a trajetória acadêmica dos alunos cotistas negros na UFRGS, considerando as categorias inserção, adaptação e empoderamento. Como resultados, os percursos acadêmicos ocorrem de forma solidária entre os cotistas, possuindo dificuldades de se reconhecerem inicialmente e expressarem sua negritude, apontam para os preconceitos contra a religiosidade e sexualidade.

O estudo “Mudanças na UFRGS: diálogo com docentes dos cursos de licenciatura em História, Letras e Pedagogia sobre Programa de Ações Afirmativas, Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER, estudantes cotistas e currículos escolares” teve como problemática o registro da percepção de seis docentes de três cursos de licenciatura: História, Letras e Pedagogia, sobre modificações ocorridas na universidade, considerando a adoção do

Programa de Ações Afirmativas, inserido a partir de 2008. Observam-se como resultados a valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena, tendo em vista a ocupação da UFRGS por alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A tese “Desafios para permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo”, buscou investigar os diferentes desafios que podem ser enfrentados por alunos cotistas negros em relação à permanência na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *Campus* São Paulo, e foi feita com alunos dos cursos de Ciências Biomédicas, Enfermagem, Fonoaudiologia e Medicina, tendo como argumentos as desigualdades raciais vivenciadas por alunos negros em todos os níveis de ensino, os mecanismos atuantes de racismo institucional. As conclusões ressaltam que grande parte dos desafios se encontra no âmbito financeiro, como moradia, transporte, alimentação e na necessidade de ações ou programas que contribuam para o desenvolvimento acadêmico, além do reconhecimento e da valorização do pertencimento racial, com espaços e instâncias dentro da universidade para encontros, discussões e apoios entre pares.

O trabalho “A política afirmativa na educação superior: contributos e dilemas do sistema de cotas da lei nº 12.711/2012” possui como foco analisar as modalidades de cotas estabelecidas pela Lei nº 12.711 de 2012, enquanto medidas de promoção da igualdade material. Como argumentos enfatiza como instrumento de acesso de grupos sub-representados na educação superior. Como conclusões nota-se que o impacto de várias políticas públicas combinadas fez com que a universidade pública se tornasse mais plural e mais representativa da realidade brasileira.

A tese “Afiliação institucional e intelectual de estudantes cotistas de cursos de alta demanda e seletividade social da universidade federal de Santa Catarina” teve como ponto de partida analisar de forma individual as trajetórias acadêmicas, desvelar as experiências vivenciadas durante a permanência na universidade. Como conclusões aponta-se a necessidade de intensificação de projetos e ações da universidade de cunho material como também psicoemocionais, que assegurem a terminalidade dos cursos frequentados.

O estudo “Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)”, tem como foco analisar as implicações que as políticas de ação afirmativa na educação superior têm, ou não, na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiras(os) egressas(os) do sistema de cotas, no período de 2007 a 2014, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Ao final do trabalho evidencia as cotas como um direito social, um mecanismo de combate aos ciclos de desvantagens sociorraciais e à discriminação racial possibilitando o acesso à

educação superior de grupos historicamente alijados desse espaço, a obtenção de capital cultural (diploma) possível de ser convertido em capital econômico (renda), e de uma força social para as lutas sociais, a mudança no *habitus*.

A tese “Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG” buscou compreender se o ingresso de maior quantitativo de estudantes negros e negras na UFMG, por meio das políticas afirmativas provocou impactos na estrutura da gestão universitária, sobretudo, nas áreas acadêmica, administrativo-burocrática e de permanência. Concluindo que mesmo com as modificações introduzidas pela atual gestão nos campos acadêmico, administrativo-burocrático e da permanência, elas ainda não apresentam a radicalidade que a política afirmativa requer da universidade.

O estudo “Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva” teve como problema de pesquisa os movimentos e tendências das políticas de ingresso da educação superior pública no Brasil, no período de 1995 a 2015, e o que eles representam, em termos de democratização desse nível de ensino. Apresentou a seguinte tese: as políticas de ingresso na educação superior, considerando o período de 1995 a 2015, fundamentam-se em uma lógica meritocrática e competitiva, porém, contraditoriamente, oferecem possibilidades para certa democratização e inclusão na educação superior pública.

O estudo “Rumo à universidade: percursos biográficos de jovens aprovados para cursos altamente seletivos da UFF” buscou compreender os percursos de formação dos jovens universitários a partir de suas vivências e experiências em cursos altamente seletivos da Universidade Federal Fluminense. Teve como argumento central que conhecer a realidade social desses jovens é condição fundamental para a formulação de práticas educacionais mais adequadas ao público que tem ingressado nas universidades públicas. Como resultados nota-se que as biografias possuem múltiplos percursos de formação e significados atribuídos pelos jovens à universidade a partir dos contextos que os conduziram à escolha do curso, das tensões e dos dilemas enfrentados no espaço acadêmico.

A tese “Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência” teve como ponto de partida compreender o estar indígena universitário e como a UFRGS está se mobilizando para a presença indígena. Os dados mostraram que presença indígena nos cursos de graduação da UFRGS oferece possibilidades de autorreflexão para a instituição, sobre suas práticas pedagógicas e seu papel social.

O estudo “A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas” buscou analisar o processo de democratização dos

curso de elevado prestígio social, apresentando reflexões sobre os mecanismos de permanência a partir dos cotistas beneficiários. Tem como pressuposto, que as escolhas dos estudantes ainda se dão muito em função de seu capital cultural, do *habitus* de um grupo social e das suas probabilidades de êxito futuro, bem como da estrutura geral do sistema de ensino. Como resultado, aponta-se que a democratização da educação superior pública se deu prioritariamente via carreiras consideradas como de menor prestígio social, e pela área de humanidades em particular, embora o estudo reconheça o papel da Lei de cotas na reconfiguração do perfil dos estudantes presentes nos cursos de maior prestígio.

A tese “Invisível, implícito e dissonante: percepções docentes da experiência de relações raciais à luz de políticas afirmativas em um curso de medicina”, defendida em 2018, teve como finalidade identificar os reflexos da branquitude presentes na docência de ensino superior, particularmente na Universidade Federal de Ouro Preto. As conclusões apontaram para que o padrão normalizador de raça pode afetar a compreensão de si, das e dos docentes, bem como a forma com que percebem o outro, docente ou discente, e a docência.

O texto “Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho”, defendido em 2018, teve como questionamento em que medida ter ingressado como cotista negro no Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social da UFSM, no período de 2008 a 2015, interferiu na inserção no mundo do trabalho, desses estudantes, após suas formaturas. Como conclusões destaca que para os sujeitos participantes da pesquisa a política de cotas representou um divisor de águas, mudando totalmente suas vidas.

A tese “A escolha do curso de Medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior”, defendida em 2018, teve como problema verificar a escolha pelo curso de Medicina no cenário, que é um dos mais elitizados e concorridos dentre os cursos superiores oferecidos pelas instituições públicas do país. Os resultados apontaram que o SISU coloca os estudantes mais bem-sucedidos no ENEM em situações mais favoráveis aos concorrentes, no que se refere à escolha pelas instituições de maior prestígio e geograficamente melhor situada.

O estudo “Para Além dos Nascidos em Berço Esplêndido: narrativas docentes sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS”, defendido em 2018, teve como ponto de partida analisar o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a partir do Programa de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Os resultados da pesquisa ressaltam o silenciamento para a discussão de políticas afirmativas.

O trabalho “Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade”, defendida em 2018, teve como argumento que as práticas desenvolvidas na UFPR, em relação aos estudantes indígenas, possuem algumas pautas afirmativas, precisando de aperfeiçoamento, para assegurar que a equidade não se limite ao acesso à universidade. Os dados apontam para a necessidade de condições concretas para a integralização dos cursos superiores.

A tese “Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras”, defendida em 2018, teve como ponto de partida investigar o processo de implementação de cotas na Universidade Federal de Minas Gerais, na Universidade Federal de Ouro Preto e na Universidade Federal de Viçosa. A tese permitiu concluir que a Lei de Cotas vem demandando uma mobilização da gestão das universidades, relacionadas à sua operacionalização inaugurando um tempo novo em relação à inclusão de segmentos com histórico de exclusão nas instituições.

No texto “Meta-avaliação das políticas de cotas: um estudo de processos nas universidades estaduais paranaenses”, defendido em 2018, teve como argumento que a avaliação da política de cotas possui fragilidades por não ser realizada segundo os fundamentos teóricos e metodológicos da avaliação em função da tensão política em torno das cotas. Concluiu-se que o processo de avaliação foi temido pelas instituições, notadamente pelos atores envolvidos na aprovação das políticas, não ocorrendo efetivamente pelo temor de que a avaliação fosse usada como instrumento para negação das cotas.

A tese “Da aldeia à universidade - os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT” teve como ponto de partida compreender a natureza dos diálogos entre os saberes acadêmicos, produzidos na UFT, e os saberes tradicionais trazidos pelos estudantes indígenas. Como argumento se defende a necessidade de mudança curricular nos cursos da UFT, a partir de uma aproximação com as comunidades indígenas. Como conclusões ressaltam que se faz necessário adaptações na universidade para melhor acolher esses estudantes, tornando-se uma política afirmativa da Universidade com o fito de realizar, com plenitude, a inclusão dessa parcela discente.

A tese “Lei de Cotas e SISU: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais”, defendida em 2018, teve como foco investigar como o SISU, articulado com a Lei de Cotas, influencia o processo de escolha dos cursos superiores, refletindo sobre as implicações para uma possível democratização da universidade. O

resultado desse movimento foi uma diminuição das diferenças entre os públicos que frequentam a UFMG.

O estudo “Movimentos de democratização do acesso: análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal”, defendido em 2018, teve como ponto de partida analisar os perfis dos inscritos e classificados nos vestibulares da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2001 e 2015, concluindo que ocorreram movimentos de democratização do acesso para componentes de segmentos antes excluídos da universidade pública.

Em 2019 quatro teses estudaram sobre as políticas afirmativas. “A produção do conhecimento sobre ações afirmativas nos programas de pós-graduação no Brasil: balanços e perspectivas”, que teve como questão norteadora: quais são as propostas de políticas públicas para o ensino superior, presentes nas teses e dissertações, que estudaram as ações afirmativas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil? Como conclusão principal, constatou-se que essas produções não apresentaram proposta de políticas de ações afirmativas para a educação superior, a análise epistemológica revelou que não era o objetivo da pesquisa analisada, ainda que nos resumos ou nas introduções dirigissem a interpretação dessa possibilidade.

A tese “Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais” teve como finalidade analisar as cotas para negros em concursos públicos para os cargos de docentes nas universidades federais brasileiras. A hipótese de tese é a de que essa Lei Federal tem problemas de efetividade, demandando ações para o alcance de seus propósitos. Conclui-se que os resultados obtidos demonstram que a Lei de Cotas Raciais nº 12.990/2014, embora possua como intento principal a inserção de pessoas negras no serviço público federal, na busca pela igualdade de oportunidades para todos, não tem se concretizado como deveria por encontrar limitações em sua aplicabilidade por parte das universidades, no tocante à organização e oferta de vagas nos editais.

O estudo “Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão” teve como ponto de partida analisar a relação entre equidade e as ações gestoras desenvolvidas pela UFBA no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se a existência de alunos cotistas e não cotistas. Chegou-se à conclusão que sem a inclusão efetiva do princípio ético da equidade social no âmbito das atividades acadêmicas desenvolvidas na UFBA, a equidade formativa não passará de utopia.

Na tese “Políticas públicas de ação afirmativa: possibilidades decoloniais no Ensino Superior”, buscou-se analisar as políticas públicas de ação afirmativa e seu efeito em duas universidades públicas, tendo como hipótese que políticas afirmativas, principalmente as de inclusão, como é o caso da Lei nº 12.711/12, ao possibilitar o ingresso de grupos antes excluídos do espaço acadêmico, enriquecem as dinâmicas formativas e de sociabilidades dentro da universidade. Chegou-se à conclusão que as ações afirmativas contribuem para os saberes decoloniais e sua discussão.

O estudo “Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça” defendido em 2020, teve como questão norteadora como as egressas cotistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG-Belo Horizonte se construíram como professoras e lidam com a temática da interseccionalidade entre gênero e raça no espaço da sala de aula. Os dados e análises do estudo apontam que as mulheres que alcançaram o sucesso escolar demonstram, em suas narrativas, que contribuem para uma educação antirracista.

Por fim, a tese “A emergência do discurso da branquitude na legislação brasileira: racismo e educação”, defendida em 2020, buscou analisar e problematizar as condições relacionadas à emergência do discurso da branquitude na legislação antirracista brasileira, concluindo que o discurso da branquitude se materializa em textos e falas (ditas e não ditas), ele produz práticas sociais, gera debate e subjetiva os sujeitos sobre os seus pressupostos.

No decorrer das leituras dessas teses e da apresentação do problema de pesquisa, hipóteses e resultados, pode-se afirmar que a maioria dos estudos se concentra na Lei nº 12.711, desempenho acadêmico, avaliação da implementação de políticas afirmativas, recorte indígena, negro ou de gênero, democratização da educação superior, ingresso no mercado de trabalho. Constatou-se que os estudos do campo da educação entre os anos 2014 e 2020 não apresentam pesquisas que falem sobre as ações afirmativas na pós-graduação. Percebe-se que o crescimento de teses, deu-se ligado a aprovação de leis estaduais e a Lei 12.711 de 2012, considerando o período de quatro anos para a defesa de tese, assim o contexto histórico e político incentivou o quantitativo de pesquisas sobre políticas afirmativas.

Outro dado que a maioria das teses trata de estudos de casos em universidades, como lacunas na temática de cotas: aponta-se o estudo do ingresso das pessoas com deficiência através das ações afirmativas, políticas de assistência estudantil e cotas, evasão e ações afirmativas, que podem ser pesquisadas posteriormente por outros pesquisadores.

Como contribuições dessa revisão de literatura, observa-se a leitura sobre a educação superior, democratização, expansão do acesso, políticas afirmativas. Neste interim de leituras

e releituras das teses, escolhe-se as categorias: capital cultural em Bourdieu (2015); justiça com equidade em John Rawls (2001) e ações afirmativas em João Feres Júnior *et al.* (2013).

Assim a leitura dessas teses auxiliou no encontro de livros, artigos e ensaios desses autores. Isso propiciou uma leitura mais aprofundada das categorias que serão tratadas nesta tese. Dessa forma, tem-se como norte que o estudo em tela contribuirá ao avanço da construção de saberes, no tocante à identificação de como está se processando a adoção de cotas na pós-graduação nas universidades federais do Nordeste, outrossim elucidando sobre a permanência desses discentes na pós-graduação.

No tópico seguinte, tem-se a apresentação das categorias teóricas e empíricas para o estudo de políticas afirmativas.

2.2 AS CATEGORIAS TEÓRICAS E EMPÍRICAS PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

As categorias a serem tratadas fazem parte do escopo teórico e empírico deste trabalho, a fim de iluminar as questões que norteiam este estudo sobre o processo de adoção de cotas pelas universidades federais do Nordeste e as condições de permanência dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação.

No tocante às categorias teóricas: o capital cultural de Bourdieu (2015) e justiça com equidade de John Rawls (2001) são centrais para o entendimento das políticas de ações afirmativas na pós-graduação. As escolhas por essas categorias têm como justificativa a revisão literária que foi feita, alinhada ao problema de pesquisa desta tese, uma vez que o acesso ao capital cultural contribui para o ingresso na pós-graduação. Além disso, em uma sociedade marcada por desigualdades o conceito de justiça com equidade auxilia na compreensão para o enfrentamento de tais desigualdades.

As categorias empíricas são aquelas que podem ser analisadas em sua materialização. Dessa forma, as ações afirmativas como política, pode ser vista sua concretude. Assim, elegem-se as ações afirmativas em João Feres Júnior *et al.* (2013), expansão do acesso e permanência em Veloso (2015). Para melhor entendimento dessas categorias, passa-se a refletir sobre cada uma, por meio de subtópicos.

2.2.1 Capital cultural em Bourdieu

Bourdieu pode ser considerado um dos mais importantes pensadores nas ciências sociais e humanas, seus estudos contribuem para a compreensão da manutenção da estrutura social, relevante nesta tese para analisar as desigualdades educacionais na seara da sociedade brasileira. Bourdieu compreende capital cultural como:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais, quanto às teorias do "capital humano" (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 81).

Dessa forma, as desigualdades de acesso ao capital cultural culminam em pontos de partida diferentes que operam expondo que as aptidões não são naturais dentro da sociedade capitalista. Em seus escritos Bourdieu afirma que a sociedade está cindida em grupos: elite, pequenos burgueses e populares. Nessa hierarquia os populares ocupariam:

(...) a posição social mais dominada no espaço social das classes sociais, as classes populares caracterizar-se-iam, antes de mais nada, pelo pequeno volume do seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. Suas condições de existência condicionam, assim um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo dos outros (BORDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 70).

Nesse sentido, os populares estão em condições de existência para satisfação imediata das suas necessidades, dificultando o acesso em relação ao mundo dos outros, visto aqui como dos sujeitos abastados. Os capitais categorizados por Bourdieu e Passeron (2015) contribuem para entender como os grupos sociais acessam e se relacionam diferentemente com o saber, quando observada a trajetória escolar dos filhos das famílias sem acesso ao capital econômico e cultural. Vê-se que o direito à educação, viabilizado nos segmentos da educação infantil, ensino fundamental e médio, deu-se através de escolas públicas, que, por vezes, carecem de uma boa estrutura, alimentação balanceada, material didático.

Os filhos da classe mais favorecida desde cedo acessam uma gama de informações e ocupam espaços em escolas com infraestrutura adequada, que favorecem sem dúvida o acesso

à educação superior pública, sendo que cursos de graduação de alto prestígio social dificilmente serão acessados pela classe menos favorecida. Quando acessado pelos filhos dos mais pobres, pelo seu nível de exceção, viram notícias em jornal, estampam a trajetória de renúncias e apoio da família, ou outros grupos de apoio.

O capital cultural em seu estado institucionalizado sob a forma de diploma atribui certa competência ao seu portador, conferindo a ele um reconhecimento institucional, que permite convertibilidade entre os capitais cultural e econômico. O detentor de determinado diploma se diferencia em relação a outros detentores de diplomas pela sua raridade. Vale ressaltar que o “investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido” (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 87).

Historicamente, em nosso país os grupos sub-representados não têm ocupado cargos e posições de autoridade, haja vista seu nível de instrução e seu preparo para ocupar tais posições. Competências e habilidades não são naturais, mas são frutos do acesso ao saber e da cultura. Crianças que têm acesso desde a mais tenra idade a conhecimentos históricos, educacionais e culturais estão em uma situação de vantagem em comparação àquelas que não têm (NOGUEIRA; CATANI, 2015). Quando se reconhece que os sujeitos das ações afirmativas se encontram em condições socioeconômicas menos privilegiadas que dificultaram o acesso ao capital cultural, almeja-se a redistribuição do saber, com a finalidade de promover melhorias de vida destes cidadãos.

O capital econômico e o social funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. No caso do capital econômico, por exemplo, permitindo o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo. O benefício escolar extraído dessas oportunidades depende sempre, no entanto, do capital cultural previamente possuído (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 22).

O acesso ao capital cultural tem influência na trajetória escolar dos estudantes, no tocante ao acesso ao ensino superior; e isso pesa com rigor desigual nos sujeitos de classes sociais diferentes. O sistema de ensino opera transformando privilégios sociais em privilégios naturais, fortalecendo o processo de hierarquias; convence que há a inteligência, o talento ou dom como algo natural, sem levar em conta as vantagens culturais dos sujeitos (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

Bourdieu e Passeron (2015), com o conceito de capital cultural, contribuíram para o entendimento de que as supostas aptidões naturais que propiciam o sucesso escolar da classe

favorecida, na realidade, devem-se ao acesso aos bens culturais desde a mais tenra idade, entre eles, o acesso a costumes, bens culturais e ao diploma. Assim, o processo de exclusão dos grupos sub-representados ao capital cultural tem incidido na perpetuação das desigualdades educacionais.

A dificuldade de acesso ao capital cultural de pessoas negras, quilombolas, indígenas, brancas, expressa que as desigualdades educacionais culminam também em desigualdades de emprego e renda. Isso pode ser visto ao constatar que tais indivíduos acabam ocupando empregos de vínculos precários, ou, ainda, porque mesmo tendo o mesmo nível de escolaridade, encontram-se em posições de pouco prestígio social.

Para Bourdieu e Passeron (2015) a educação é um momento chave para identificar a produção ou a reprodução das desigualdades. Quando não se garante o acesso à educação a todos, não se pode falar em mérito. Os autores formulam três tipos de capitais, econômico, cultural e social, que auxiliam a compreender se de fato existe a necessidade de adoção de cotas na pós-graduação.

Nessa perspectiva o impacto do acesso à formação de alto nível de grupos sub-representados na educação superior não somente traz benefícios no sentido macro em desenvolvimento do país, mas no sentido micro, ao culminar em melhorias nesse acesso ao capital econômico, na medida em que se ocupam funções de alto prestígio e que geralmente se paga melhores salários. Isso resulta no aumento do rendimento e nos padrões de vida de grupos sub-representados.

A teoria de Bourdieu (1989) entende o espaço social como uma arena de lutas onde os indivíduos e grupos elaboram estratégias que possibilitam conservar ou melhorar sua posição social. Essas estratégias estão conectadas com os diferentes tipos de capital. Assim, o processo de inclusão de grupos sub-representados na educação superior não é algo dado, nem tampouco que não sofre mudanças. A teoria contribui para o entendimento de forças e arenas que estão em disputas na discussão da trajetória das ações afirmativas nas universidades, como mecanismo que busca minorar os efeitos das desigualdades sociais, educacionais e econômicas.

Fazendo um paralelo ao processo de adoção na graduação, pode-se observar no informativo da PNAD (IBGE, 2018b) que a maioria de pessoas negras ou pardas nas universidades públicas se deu pela primeira vez na história em 2018; tal dado é atribuído, entre outras políticas, ao processo de políticas inclusivas na graduação.

A representatividade de minorias se refere à participação em espaços de poder e prestígio social, inclusive na academia. A representatividade pode ter dois efeitos relevantes

no combate à discriminação: possibilitar a abertura do espaço político para que as reivindicações das minorias sejam ouvidas e repercutidas, como também para dismantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam as minorias numa posição de subalternidade (ALMEIDA, 2020).

Quando se trata da pós-graduação, essa emerge ligada ao desenvolvimento do país, a formação de alto nível. Possui o objetivo de construir conhecimentos que impactem no crescimento do Brasil, seja educacional, social, econômico, cultural. Logo, é preciso fazer com que grupos que estão sub-representados tenham acesso a essa formação, já que o sistema de ensino tem contribuído para perpetuação de hierarquias em um discurso de neutralidade. Discurso esse que cumpre o papel de reproduzir a estrutura das relações de classe que se perpetuam com o passar dos anos em posições de destaque, ficando para os filhos dos pobres os trabalhos mal pagos, com vínculos empregatícios frágeis (BOURDIEU, 2007).

A teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (2015) contribui no tocante à busca pelo entendimento sobre o percurso escolar dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação. Bourdieu e Passeron (2015) afirmam que o auxílio da família e a transmissão de ensinamentos contribuem para a construção da herança cultural, que antecede a entrada na educação superior, com papel relevante na permanência dos estudantes no ensino.

Assume-se neste estudo a postura que na sociedade as desigualdades educacionais culminam em distribuição desigual de acesso ao poder e a lugares de prestígio social. O espaço social é um campo de forças, campo este que permeia a educação superior, no tocante ao campo científico e acadêmico. Assim, para o enfrentamento às desigualdades educacionais, busca-se o enfrentamento por meio da expansão do acesso da educação superior. Como também o acesso de minorias a pós-graduação, considerando os cursos de mestrado e doutorado como produtor de fomento de pesquisas de alto impacto na sociedade.

Demandas como a flexibilização dos processos seletivos, a fim de garantir o direito à educação superior a determinados grupos sociais e culturais marginalizados desse nível de escolarização se fazem necessários (BORGES, 2011a), tendo em vista que a Lei que orienta a política educacional em nosso país, a Lei nº 9.394/1996, fundamenta-se no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência, da diversidade étnico-racial e da garantia da aprendizagem ao longo da vida.

Quando ocorre o acesso ao capital cultural, colocam-se os diferentes em situação de igualdade, contribuindo, assim, para o acesso à educação superior pública. Desse modo, é rompida a lógica de privilégios socialmente construídos em méritos, aptidões, dons e talentos individuais (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

Bourdieu (1989) conceitua o capital econômico, compreendido sob diferentes formas de produção e conjunto de bens econômicos, é ampliado, reproduzido ou acumulado, possibilitando a manutenção da classe favorecida a vínculos economicamente úteis.

Dessa forma, o pensamento bourdieusiano auxilia a entender as posições ocupadas pelos sujeitos, uma vez que quanto maior o acesso aos capitais, mais facilmente o sujeito ocupará uma posição privilegiada, culminando na perpetuação de hierarquias, em que os filhos dos mais pobres raramente ocupam espaços de *STATUS SOCIAL*.

2.2.2 A categoria justiça com equidade em Rawls

A teoria da justiça construída por John Rawls fornece aparato teórico para compreender e repensar posições políticas. Em sua teoria o autor buscou responder, ao longo do seu estudo, questões ligadas à tradição liberal, a exemplo do arranjo de instituições básicas em uma sociedade democrática (RAWLS, 2011).

Particularmente sua teoria não trata da discriminação e racismo; contudo, autores brasileiros como Feres Júnior e Campos reconhecem, então, que Rawls dá margem para refletir ações afirmativas étnico-raciais em sociedade, nas quais raça, sexo são fatores moralmente arbitrários e determinantes para a piora injustificada da posição social de determinados sujeitos – isto é, em condições não ideais. Isso implica, então, que, embora os autores entendam que não haja lugar para cotas raciais na sociedade bem ordenada pela justiça como equidade, eles admitem que “(...) a interpretação mais razoável [da teoria de Rawls] é de que ações afirmativas de gênero e étnico-raciais são sim justificáveis desde que tenham como horizonte normativo a igualdade” (FERES JR; CAMPOS, 2013, p. 92).

Rawls (2001) apresenta a ideia de estrutura básica da sociedade em que existem bens primários a que todos devem ter acesso de maneira igualitária. Nesta concepção o mais importante é como as instituições que fazem parte da sociedade distribuem direitos e deveres entre os cidadãos.

Nesse sentido, a teoria da justiça com equidade trata das desigualdades de perspectivas de vida dos cidadãos, levando em consideração três tipos de contingências:

- a) Sua classe social de origem: a classe em que nasceram e se desenvolveram antes de atingir a maturidade; b) Seus talentos naturais (em contraposição a seus talentos adquiridos); e as oportunidades que têm de desenvolver esses talentos em função de sua classe social de origem; c) Sua boa ou má sorte ao longo da vida (como são afetados pela doença ou por acidentes; e digamos, por períodos de desemprego involuntário e declínio econômico regional) (RAWLS, 2011, p. 78).

Assim, a teoria da justiça com equidade considera as contingências sociais, naturais e fortuitas na sociedade. A igualdade jurídica de direito à educação assegurado na CF/1988 não é uma igualdade real. Nem todos têm acesso à educação superior no Brasil, já que partem de pontos de partida diferentes e a superação dos obstáculos não se constitui de maneira igualitária para as pessoas de classes sociais diferentes. Assim, o Estado Democrático de Direito deve atuar como provedor de direitos sociais, colocando os sujeitos em posições iguais, no mesmo nível de participação. Só assim haverá mudanças nas hierarquias e socialização de espaços ocupacionais dentro da lógica de que a educação é um direito social de todos os cidadãos.

Prosseguindo com a discussão da teoria Rawls apresenta os bens primários como bens que os sujeitos precisam acessar como pessoas livres e iguais, distinguindo cinco tipos de bens primários: os direitos e liberdades básicos: as liberdades de pensamento e de consciência; as liberdades de movimento e de livre escolha; os poderes e prerrogativas de cargos e posições de autoridade e responsabilidade; renda e riqueza e as bases sociais de autorrespeito (RAWLS, 2011).

Desse modo, observa-se que os bens primários incluem o acesso a cargos e posições de autoridade. Por mais que a teoria da justiça com equidade seja uma teoria ideal, Rawls ressalta que os menos favorecidos possuem distinções em gênero e raça, afirmando que historicamente as desigualdades raciais e de gênero se originaram de desigualdades de poder político e controle de recursos econômicos (RAWLS, 2011). No Brasil, os sujeitos que possuem a marca da diferença está intrinsecamente ligado a fatores de desigualdade econômica, social e educacional em que pessoas negras, indígenas, quilombolas, com deficiência são os que estão a margem do acesso de direitos.

Os menos favorecidos não são, se tudo se passa como deve, os desafortunados e azarados-objeto de nossa caridade e compaixão, ou, pior ainda, de nossa piedade-mas aqueles para quem a reciprocidade é devida por uma questão de justiça política entre aqueles que são cidadãos livres e iguais a todos os outros. Embora controlem menos recursos, eles fazem plenamente jus a sua parte em termos reconhecidos por todos como mutuamente vantajosos e consistentes com auto-respeito de cada um (RAWLS, 2011, p. 197).

Nessa perspectiva o princípio de igualdade equitativa de oportunidades se contrapõe, naturalmente, a todo tipo de desigualdades que possam trabalhar para privar as minorias sociais de aproveitarem as oportunidades em conseguir melhorias quando a igualdade formal de oportunidades não é satisfatória. Diante de condições sociais desfavoráveis, por conta do

baixo nível econômico ou de extrema pobreza, a justiça não se realiza de forma satisfatória. Disso decorre que a igualdade formal de oportunidades para muitas pessoas se constitui uma formalidade vazia (FORTE, 2019).

Assim a situação do mérito alegado por críticos das ações afirmativas só seria possível se todos estivessem na mesma posição de igualdade de oportunidades. Todavia, o que se tem são as condições socioeconômicas interferindo no campo das expectativas dos sujeitos e em seus projetos de vida.

Por isto, Rawls (2001) acredita que se faz necessário dividir de maneira apropriada as vantagens sociais, sendo que o princípio que norteia a justiça é o de equidade. É importante que os membros da sociedade ajam em cooperação, uma vez que a sociedade é uma arena de interesses que tratam de reivindicações conflitantes. O objetivo macro deve ser de ofertar uma estrutura de direitos e oportunidades a todos.

A teoria da justiça em Rawls (2001) auxilia a compreensão das dinâmicas sociais e econômicas que permearam a vida dos sujeitos da política de ações afirmativas e qual a relevância das instituições sociais na mudança desse cenário e na redistribuição do saber.

Particularmente nesta tese, procura-se entender como se têm processado as ações afirmativas na pós-graduação, no tocante à inclusão de grupos sub-representados ou na perpetuação de hierarquias acadêmicas.

Os conceitos abordados servem como aparato teórico para repensar direitos que foram negados historicamente aos menos favorecidos. Assim, elementos que permeiam a categoria de capital cultural nos mostram que o acesso desigual ao capital contribui para a perpetuação das hierarquias sociais. Rawls (2001) atenta para a necessidade de que as instituições primárias se utilizem de equidade, para que só assim se permita que as pessoas vivam em situação de igualdade.

A educação pública na perspectiva de justiça com equidade se assenta como promotora de mudanças que concernem às estruturas sociais, culminando em processos de mobilidade social para os filhos dos pobres. Assim, a educação como política pública tem um papel preponderante neste processo de mudanças e enfrentamento das desigualdades.

Cabe salientar que esse processo de garantia de direitos e percepções do cenário de desigualdades envolve “uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (MANAIRDES, 2006, p. 49). Logo, esse processo é marcado por discursos que ora enxergam as desigualdades como de fato um problema do poder público, ora assumem serem normais as desigualdades dentro da lógica capitalista. Lógica essa de que nem todos de fato podem possuir o direito à educação superior, mas sim aqueles que estão mais aptos pelos

supostos méritos conseguirão chegar, por exemplo, na formação de alto nível. Considera que o exercício da justiça com equidade contribui para o cenário de acesso das minorias a educação superior pública.

2.2.3 Expansão do acesso e permanência na educação superior

A expansão e a democratização do acesso à educação superior estão fundamentadas no entendimento de política pública que está alcançável a todos os cidadãos, independentemente de sua classe social ou econômica, haja vista a história da educação superior que possui traços de seletividade e elitismo. A democratização do acesso à educação superior se processa como fonte de redistribuição cultural e de justiça social, principalmente para os segmentos da camada popular. Logo, a discussão se fundamenta na perspectiva de direito, não de privilégios ou carências.

A democratização do acesso à educação superior contribui para a inclusão de sujeitos marcados pela diferença na sociedade, que ocorre no campo dos direitos. Assim os desiguais alcançam a igualdade, já que o outro nunca é reconhecido como cidadão de direitos. Chauí (2001) defende o pensamento de que ocorreu a massificação do ensino superior, essa expansão do ensino aconteceu sob o viés privado, sem preceituar pela qualidade da educação ofertada nem tampouco ofertar para os educandos o tripé do ensino, pesquisa e extensão, tão relevante para formação social e profissional do discente.

Assim, o processo de democratização do acesso à educação superior não pode ser confundido com uma expansão sob a lógica privada, nem tampouco a um processo de certificação em massa. O processo de democratização do acesso à educação superior ocorre através da oferta da educação pública, gratuita e de qualidade, através do tripé ensino, pesquisa e extensão. Dados do Censo da Educação Superior (IBGE, 2018a) apresentam que a rede privada conta com mais de 6,2 milhões de discentes, o que, na participação na educação superior, representa 75%. Assim, a cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam instituição privada.

A discussão sobre a expansão do acesso ao ensino superior está conectada à da democratização do acesso e os dois agregam as ações de promover a entrada em cursos, ampliar instituições, cursos e vagas e incluir a população, em particular, aquela historicamente desassistida (BASTIANI; ARBAGE, 2018).

Tratar de expansão e de democratização do acesso ao ensino superior pelo viés da política pública é de grande relevância. Como o país apresenta um cenário historicamente

marcado por desigualdades sociais e econômicas, toda e qualquer conquista positivada em lei e em política de Estado significa um passo para a reversão deste cenário (BASTIANI; ARBAGE, 2018).

A importância no acesso à educação superior pública cria possibilidades de redistribuição do saber, melhora o acesso social do sujeito e permite melhorias nas condições socioeconômicas. Filhos das classes mais altas ingressam na educação superior de maneira mais fácil devido à sua trajetória acadêmica com bons professores, acesso a material didático de qualidade, formação em línguas estrangeiras, apoio pedagógico e todo aparato que facilita seu acesso a cursos de graduação, principalmente os de elevado prestígio social. Enquanto isso, a classe menos favorecida fica com uma formação voltada para venda e exploração de mão de obra barata. A compreensão de democratização do acesso à educação superior perpassa por enxergar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais da sociedade, na qual o mérito não pode ser utilizado quando se parte de pontos desiguais.

Considera-se que “acesso democrático” seria uma redundância, em condições plenas de acesso. Entretanto, em face da realidade contraditória, o atributo “democrático” é um reconhecimento de que o acesso precisa ser situado, avaliado. E, porque não é pleno, precisa “democratizar-se (SILVA; VELOSO, 2010, p. 731).

Nesse sentido, enfatiza que a expansão do acesso necessita desse cunho democratizante, à medida que o que está em jogo não é somente promover o acesso, mas também assegurar a permanência e o sucesso de alunos provenientes de grupos sociais discriminados (SANTOS, B., 2011). Já para Veloso (2015) se faz necessário compreender o acesso como permanência e êxito e desenvolver programas específicos para a permanência.

A par disso, entende-se que democratização refere-se aos avanços sociais, que podem engendrar mudanças na direção da democracia (em sentido pleno). Em determinadas condições e motivações, a democratização pode constituir-se em elemento fundamental à construção da democracia, a exemplo de certas iniciativas no campo da educação. Nessa linha, a “democratização referenciada na democracia” reporta e se condiciona ao enfrentamento de elementos causais e projeta embates que põem em questão estruturas enraizadas, ou, no limite, a própria ordem social vigente (SILVA; VELOSO, 2010, p. 732).

Desse modo, a perspectiva de expansão do acesso no tocante à democratização busca enfrentar as estruturas de perpetuação de hierarquias educacionais, incluindo grupos que estão sendo sub-representados na educação superior pública, que por vezes são tratados como minorias, mas numericamente não estão em minorias em termos populacionais e sim em termos de acesso a posições privilegiadas.

Quando se analisa dados de pesquisas no Brasil, observa-se que de acordo com dados da PNAD (IBGE, 2019a), 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos; 46,8% como pardos; 9,4% como pretos; e 1,1% como amarelos ou indígenas. Mesmo a população negra sendo em maior quantidade, esse fato não tem revertido em acesso igualitário na educação superior pública.

Não obstante exceções que são estudadas pelo teórico Constantin Xypas (2017) nas categorias como percurso atípico longo e a sociologia dos improváveis, partindo dos estudos de Bourdieu, tais estudos enfatizam que o processo de transmissão de bens simbólicos não ocorre somente na família, mas também por meio de grupos de convivência, pela motivação dos sujeitos e por razões pessoais em possuir êxito. Xypas (2017) afirma que em países em desenvolvimento, como o Brasil, ao lado da reprodução social, existe outra realidade: a ascensão social através dos estudos da classe menos favorecida. As reflexões realizadas pelo autor apresentam que os alunos de origem popular encontram formas de reconhecimento social dentro ou fora da família. Esse reconhecimento ocorre quando o sujeito é aceito no grupo que ele valoriza e em que também se sente valorizado. Ressalta-se o papel do professor nesse processo de reconhecimento do potencial e dos esforços do aluno e incentivo na continuidade dos estudos.

A construção relacional com o saber se constitui como estratégia de sobrevivência daqueles que foram privados dos bens culturais desde a infância. Para muitos a mudança de vida que tanto é esperada só acontecerá através da educação. Patto (1999) sustenta a afirmação de que a escola passa a ser desejada pela classe trabalhadora quando esta percebe sua situação de desigualdade e tenta escapar do seu destino de pobreza pelo caminho socialmente aceito: a escola.

Essa longevidade escolar da classe desfavorecida na educação superior se deve, por vezes, às relações sociais que atuam como apoio, influência e auxílio que permitem conhecer melhor o funcionamento da universidade. Essa rede de apoio mútuo que os estudantes estabelecem contribui sem dúvida para o processo de permanência nas instituições de ensino superior (ZAGO, 2000). A ideia de igualdade de oportunidades de acesso e permanência perpassa pela preservação de direitos com interlocução entre democracia, justiça social e equidade. A categoria permanência necessita ser discutida e refletida em um processo que se inicia no acesso do aluno ao sistema de ensino e que tem seu encerramento quando este conclui seu curso. A permanência no sistema de ensino com aquisição de conhecimentos é determinante para a obtenção de capital cultural, social, simbólico e – por que não dizer? –

econômico, garantido com a conclusão do curso superior com a qualidade desejada (BRANCO; JEZINE; NAKAMURA, 2017).

Portanto, cabe ressaltar que esse caminho de alcançar significados positivos com o saber e de apoio são recursos dos quais o estudante se vale para conseguir permanecer. Contudo, isso não isenta do Estado o compromisso de ofertar possibilidades frente às desigualdades vivenciadas, a exemplo de concessão de bolsas de estudos na pós-graduação; oferta de infraestrutura de material didático, pedagógico, laboratórios; participação em grupos de pesquisa; apoio dos professores. Esses são elementos que fazem diferença no processo de acesso e permanência.

2.2.4 Categoria ações afirmativas

As políticas afirmativas na educação superior surgem no contexto de minimizar os efeitos da exclusão social dos grupos sub-representados na sociedade. Estas contribuem para o desenvolvimento humano, melhorias educacionais, qualidade de vida e ascensão social. A sociologia das ausências, disposta por Santos (2004), verifica-se que ocorrem as ausências em presenças, quando existe a troca interativa entre o conhecimento científico e as reivindicações dos movimentos sociais na luta em prol do acesso da educação superior.

Para Feres Júnior (2004), quando políticas universais não abarcam a complexidade das expressões da questão social, políticas focalizadas devem ser utilizadas, a fim de enfrentar processos excludentes a grupos menos favorecidos. Assim, as cotas possuem o objetivo de minimizar a reprodução das desigualdades que fogem das ações das políticas universais. Logo, faz-se necessário que os dois tipos de políticas estejam imbricados, não que apenas uma seja adotada em detrimento da outra. Para Feres Júnior e Daflon (2015b) a educação superior precisa ser vista como local aberto ao processo de acesso e permanência, sendo instrumento de promoção de igualdade de oportunidades, com a finalidade de termos uma política de educação superior que proporcione sujeitos críticos, ativos e autônomos.

Nesse sentido, as ações afirmativas emergem como mecanismo de flexibilização de grupos que estão sub-representados na educação superior. Para a reflexão sobre as ações afirmativas, os estudos de Feres Júnior (2003) auxiliam o entendimento das recomendações nacionais e internacionais a respeito da política de cotas. Neles se sustenta a ideia de uma nova visão para educação superior fundamentada na igualdade de acesso e na reorientação da educação superior, que deve promover o acesso, principalmente de grupos excluídos, diversificando assim a educação superior pública. Deste modo a política de reserva de vagas é

vista como uma possibilidade de promoção para a busca de igualdade social que possibilita o usufruto dos bens de consumo e dos serviços.

O preconceito e a discriminação presentes na sociedade, de forma explícita ou velada, continuam vivos, revelando novas funções e formas com a finalidade de manter o sujeito negro, indígena, quilombola, dentre outras minorias fora de espaços acadêmicos que possibilitam algum tipo de ascensão social (GRISA, 2008). A mobilidade social de pessoas com marca da exclusão social provocaria mudanças na sociedade, uma vez que ocupariam posições sociais antes ocupadas pelos filhos da classe dominante, rompendo, assim, com o sistema de perpetuação de hierarquias.

O acesso à formação de alto nível possibilita mudanças no cenário de grupos sub-representados, como melhoria nas condições socioeconômicas. Faz-se necessária a adoção de cotas como mecanismo de enfrentamento à reprodução das desigualdades. O acesso ao capital cultural propicia oportunidades para melhorias no capital econômico.

Compreende-se que o racismo é estrutural e se desdobra em processo político e histórico. A mudança na sociedade não se resume a denúncias ou repúdio moral do racismo, mas envolve a tomada de posturas e a adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2020), que precisam ser efetivadas desde a educação infantil, com recursos materiais, financeiros, educacionais, tanto no campo de políticas preventivas, como de políticas interventivas.

Realizando uma interlocução teórica com a teoria da justiça de Rawls (2001), este sustenta a ideia que pessoas nascidas em condições diferentes possuem expectativas diferentes, determinadas pelo sistema político e pelas condições econômicas e sociais. Assim, pessoas que nasceram em lares em situação de pobreza dificilmente conseguem ascender. De outra maneira, nos termos de Bourdieu e Passeron (2015), pessoas que não possuem acesso a capital cultural têm mais dificuldades em acessar o capital econômico.

Pode-se perceber que as categorias descritas e contextualizadas até o momento estão conectadas e ajudam a refletir a respeito da política de ações afirmativas, numa perspectiva macro, enfocando as questões históricas, culturais e econômicas. Como também se entende que a problemática não pode ser apenas identificada sem se apresentar propostas que alterem as hierarquias e culminem na democratização do acesso à educação superior.

Dessa forma, as políticas afirmativas precisam se orientar nessa perspectiva de democratização do acesso, não se limitando apenas ao entrar pelas portas da universidade, mas também pensando em como permanecer, participar das aulas, integrar grupos de pesquisa, publicar artigos em eventos e revistas, possuir proficiência. Esses aspectos perpassam sem dúvida por fatores internos, a exemplo da relação professor aluno, acesso a

laboratório, biblioteca, bolsas de pesquisa e, ainda, por fatores externos à instituição, a exemplo das relações familiares, descontentamento com o curso e aspectos socioeconômicos. Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2016, p. 261), apontam que:

[...] a mão (do sistema educacional) que, aparentemente, acolhe, é a mesma que expulsa o aluno dos seus bancos escolares, não lhe dando as mínimas condições de acolhimento, de permanência e de formação, sobretudo àquele cujo perfil socioeconômico não lhes favorece a conclusão do curso.

Pensar as ações afirmativas na pós-graduação está assentado no entendimento que não é somente ofertar vagas para os sujeitos, mas englobar a política de permanência, para que assim ocorra de fato democratização do acesso, que é compreendido como lócus de saber e poder, que na medida em que possibilita o acesso, tem potencial de excluir na ausência de políticas de acompanhamento alicerçadas no conceito de democratização.

Dessa forma, é necessário investir em políticas educacionais na base, em escolas públicas com boa estrutura – material e pedagógica –, que ofereça uma formação continuada aos profissionais, para que estes estejam em um processo contínuo de especialização. Isso envolve mudanças culturais, familiares e tecnológicas, mas, também, políticas focalizadas que tragam mudanças positivas a grupos desfavorecidos.

Portanto, as categorias teóricas, capital cultural, justiça com equidade e expansão do acesso; e empíricas, ações afirmativas e permanência; contribuem para o estudo acerca das políticas afirmativas nas instituições, particularmente da pós-graduação. A educação superior pública é entendida neste trabalho como lócus de pluralidade cultural, de diversidade e de inclusão. Dessa forma, estabelecer políticas que promovam processos de democratização do acesso ao ensino superior é viabilizar o direito à educação a segmentos menos favorecidos, ofertando uma educação de qualidade baseada no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

No próximo capítulo busca-se refletir sobre a expansão do acesso à educação superior público e o acesso de grupos sub-representados.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO DIREITO À EQUIDADE

No entanto, é preciso,
Uma coisa mencionar
Inda era os anos vinte,
Quando ela foi estudar
Veja só que grande feito,
Ela estava a desbravar.
(ARRAES, 2020).

O capítulo busca ensejar reflexões, no campo teórico e prático, a respeito da democratização do acesso à educação superior, tendo como foco o processo de inclusão de grupos sub-representados em cursos superiores. Dessa forma, vai se discutir sobre a educação superior na conjuntura neoliberal partindo do marco jurídico da LDB/1996; em seguida, passa-se a fomentar o debate a respeito da democratização do acesso e o reconhecimento das minorias no processo de redistribuição do conhecimento; por fim, discorre-se sobre a atuação dos movimentos sociais no processo de democratização do acesso à educação superior.

3.1 EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Nos anos 1990, Fonseca (1995) já sinalizava que o Banco Mundial mantinha relações com o Brasil desde meados da década de 1950, mas vai ser no final da década de 1960 que o Banco insere pautas, como a educação, saúde e desenvolvimento agrícola no programa. Nesse período a intenção do Banco Mundial era auxiliar com o desenvolvimento econômico e a inserção civil que se daria com o ensino tecnicista. Observa-se que tal modelo se modifica na pós-crise dos anos 1970 e com a inserção do neoliberalismo.

Fonseca (1995) assinala que o ensino técnico vai se expandindo e alcançando novos espaços. Assim, o investimento tecnicista dá ênfase na alfabetização e a educação geral. “A educação primária, que até a metade dos anos 1970 participava com apenas 1% dos créditos do Banco, passa a contar com 43% nos anos 1980 (BIRD, 1980; BIRD, 1990)” (FONSECA, 1995, p. 172).

No que concerne às orientações gerais do Banco Mundial, nota-se que a prescrição de políticas educacionais induz as reformas visando ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo precisa acompanhar a lógica do campo econômico, especialmente, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural (DOURADO, 2002).

Conforme Mainardes (2006) é no contexto da influência que as políticas públicas são originadas e os discursos políticos são arquitetados, em que os grupos de interesse influenciam, disputam e definem as finalidades sociais da educação, idealizam conceitos e elaboram um discurso de base para a política.

Nesse sentido, observa-se que organismos internacionais, como o Banco Mundial, influenciam na dinâmica das políticas educacionais, particularmente na educação superior, orientações do documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995), possuem prescrições no sentido de: privatização desse nível de ensino; estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, orientando a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada; aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; eliminação de gastos com políticas compensatórias; diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias (DOURADO, 2002).

No âmbito político, tem-se a gestão de Fernando Henrique Cardoso, que teve dois mandatos consecutivos, entre os anos de 1995 a 1998 e 1999 a 2002. Nesse governo as políticas públicas são orientadas por meio da Reforma do Estado, que prevê alterações nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional se expressam no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (DOURADO, 2002).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, nota-se que a diferenciação institucional ganha espaço, a não obrigatoriedade nas instituições de educação superior do tripé: ensino, pesquisa e extensão, fazendo com que diferentes modelos de instituições se alastressem com incentivo ao aumento da privatização.

No decorrer dos anos 1990, de modo acentuado nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, foram ofertados os créditos financeiros destinados aos alunos e a flexibilização dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e Instituições de Ensino Superior; foram decisivos para a tendência privatista na educação superior (MARTINS, C., 2009).

Dessa forma, observa-se a opção por uma política de expansão de vagas na educação superior, por meio do contingenciamento dos gastos da União. Assim ocorre a ampliação de

vagas na rede privada, devido à flexibilização das normas de criação de cursos e de instituições que foram autorizadas pelo Conselho Nacional de Educação. Com relação às instituições públicas de ensino superior, verificou-se uma significativa redução de investimentos em infraestrutura e de capital, ao mesmo tempo em que se cobrava maior eficiência e expansão dessas instituições (AMARAL, 2008).

A característica marcante da educação como meta prioritária é o destaque para o papel econômico da educação, como “base do novo estilo de desenvolvimento”, cujo dinamismo e sustentação provêm do progresso científico e tecnológico. Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é essencial para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação em geral. Para se conseguir isso, a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CUNHA, 2003).

Com a chegada à presidência do candidato de esquerda, Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, mudanças são promovidas na educação superior, todavia não se altera a tendência privatista. A política do Governo Lula acomoda a situação gerada nos anos anteriores, todavia freando os ataques contra a universidade pública. Dentre as medidas, estão a criação de novas universidades federais, a contratação de docentes e a liberação de verbas para pesquisadores via agências de fomento. No entanto, tais ações não significam a alteração no sistema de educação superior assumido nos últimos 20 anos e o fortalecimento da hegemonia do mercado privado no setor (CATANI; HEY, 2007).

Notam-se tendências em políticas de ampliação do acesso, tais como as ligadas às ações afirmativas, à criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e ao incremento do crédito educativo. Indicam que a configuração do sistema de educação superior tende a se consolidar com tais políticas, já que atendem à ampliação do acesso com a manutenção da estrutura de oferta de vagas nesse setor (CATANI; HEY, 2007).

Outras ações na educação superior no governo Lula foram: a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), que objetivou a expansão de vagas tanto na rede federal como na rede privada; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Na rede privada, o programa Universidades para Todos (PROUNI) e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (FERREIRA, S., 2019).

Em seu segundo mandato, Lula da Silva, entre os anos 2007 e 2010, no campo da educação superior pública, ganha destaque, a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e teve por finalidade a ampliação do acesso ao ensino superior através de um melhor aproveitamento da infraestrutura física e de pessoal que já havia nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Ressalta-se o forte crescimento da rede privada ocorrido nos governos Lula da Silva, que teve, como projeto para o desenvolvimento do país, a conciliação de crescimento econômico com distribuição de renda. Ocorreu expressivo investimento nos institutos federais tecnológicos e nas universidades federais com a criação de novas instituições, ampliação das existentes com a política de interiorização, criação de novos *campi* e de novos cursos, contratação de professores, bem como da implantação de políticas de ações afirmativas. Todavia, tais políticas não impactaram na concentração majoritária da oferta do ensino superior nas instituições privadas, como também foi conivente com o processo de mercantilização da educação superior (FERREIRA, S., 2019).

Após dois mandatos consecutivos, deixa a presidência Lula da Silva, para passá-la à sua candidata Dilma Rousseff, que tomou posse em 2011. Em seu primeiro mandato deu continuidade às políticas de expansão do sistema de educação superior, por meio da ampliação das universidades federais e dos institutos federais de tecnologia, do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), do PROUNI e do FIES.

A presidenta Dilma iniciou seu governo reafirmando a continuidade do programa de expansão da educação superior com o anúncio da construção de universidades federais, criação de novos *campi* universitários e de novos Institutos Federais. A expansão da educação superior no governo Dilma tinha por objetivo expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, sobretudo nos municípios populosos com baixa receita *per capita*; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, além de estimular a permanência de profissionais no interior do país; potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais (BRASIL, 2011a).

Em relação ao período de 2011 a 2014, o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff guarda algumas particularidades: deu prosseguimento ao REUNI, criando quatro novas universidades federais: Universidade Federal do Oeste da Bahia, Universidade Federal do Sul da Bahia, Universidade Federal do Sul/Sudeste do Pará; Universidade Federal do

Cariri, além da continuidade das práticas gerenciais; avanço na implantação de bacharelados interdisciplinares, que podem ser considerados como uma nova arquitetura acadêmica (CAMARGO, 2018).

Em 2011 foi implantado o programa “Ciência Sem Fronteiras”, que visa estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas estratégicas em universidades estrangeiras. Nota-se que o governo Dilma enfatizou os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior (FERREIRA, S., 2012).

As políticas de expansão do acesso também ganharam evidência com os programas do PROUNI e da Universidade Aberta do Brasil, com o crescimento de cursos à distância, tanto no âmbito privado como no público. Na perspectiva de políticas compensatórias, ganha destaque a Lei nº 12.711, de 2012, que prevê as cotas sociais e raciais para cursos de graduação.

No final do governo Lula e início da gestão Dilma, tem-se o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que passaria a selecionar os candidatos por meio das notas obtidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constitui-se como uma política de acesso ao ensino superior, por meio da nacionalização da prova, uma vez que os alunos poderiam concorrer, com uma única nota, a vagas de qualquer universidade pública do país inscrita no sistema de seleção (ANDRADE, S., 2020).

Apesar de mudanças no cenário da educação superior pública no tocante ao aumento de universidades, *campi*, institutos federais e promoção da Lei nº 12.711, de 2012, dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018) apontam que 87,9% das instituições da educação superior são privadas, o que aponta que esse processo de expansão e oferta de vagas não significa democratização do acesso à educação superior, já que a compreensão do processo de democratização está fortemente ligada, a incluir com qualidade, ofertando uma educação ancorada nos pilares de ensino, pesquisa e extensão.

O segundo mandato da presidenta Dilma Rouseff foi marcado por fortes pressões no cenário político, que levou ao processo de *impeachment* em 2016. Todavia, ressalta-se que antes do *impeachment*, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 13, de 2016, recomendou as ações afirmativas para inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e

doutorado) em todo o país, sendo esse, um importante instrumento de promoção no acesso de minorias à formação de alto nível no país.

Conforme Mancebo (2017), desde o golpe em 2016, o país passa por uma grave crise no cenário político, econômico e social, com alinhamento de uma plataforma programática do neoliberalismo extremado.

No lugar da presidenta Dilma Rousseff, assumiu o seu vice, Michel Temer em 2016. No cenário da educação superior pública, observaram-se as seguintes mudanças, de acordo com Mancebo (2018): o desamparo da infraestrutura física dos *campi*, com interrupção de obras e a deterioração das instalações existentes; o estancamento e a desaceleração do movimento de expansão de matrículas e curso; enxugamento de suas funções, priorizando-se o ensino; o ensino, por seu turno, muitas vezes, tem sido aligeirado, voltado às exigências de mercado e os cortes na produção do conhecimento, são alguns destaques. Após dois anos de governo, Michel Temer deixa a presidência, não possuindo força expressiva no cenário político para concorrer às eleições, não concorre à reeleição.

Observando os dados relativos a dez anos da educação superior, afirma-se que, mesmo com mudanças políticas nos governos que presidiam o país, a orientação privatista permaneceu. Conforme dados divulgados pelo censo da educação superior em outubro de 2020, entre os anos 2009 e 2019, a matrícula na educação superior aumentou 43,7%, sendo que o número de ingressos na graduação pública foi de 15,4%, enquanto na privada foi de 84,6%, ocorrendo o que Chauí (2001) denomina de massificação da educação superior, quando ocorre a expansão do ensino superior, sem estar vinculado ao tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Outros dados que o censo da educação superior (2020) menciona dizem respeito ao número de concluintes da rede pública e privada entre os anos 2009 e 2019. A variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação é maior na rede privada, com 32,7%; enquanto na pública esse crescimento é de 21,5% no mesmo período. Considerando 2018 e 2019 a rede pública apresentou uma queda de -3,1%, já na rede privada a variação negativa é de -0,6%. Somente no ano de 2019, 20,1% dos estudantes concluíram os cursos de graduação na rede pública e 79,9% da rede privada.

Diante desses dados, percebe-se que outras problemáticas permeiam a discussão da democratização do acesso à educação superior. A forma com que se processa o ingresso não ocorre por meio da rede pública, sendo majoritariamente na rede privada. Outras questões também perpassam como evasão, trancamento e conclusão do curso.

Chega ao poder, em 2019, o candidato Jair Messias Bolsonaro, alinhado com discurso de extrema direita, neoconservadora e neoultraliberal. Para o Ministério da Educação, foi nomeado o Ricardo Velez Rodriguez, que permaneceu na pasta de 01 de janeiro de 2019 a abril de 2019; sua saída do ministério foi motivada com a alegação de falta de gestão. Em seu lugar, foi nomeado o economista, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, que passou cerca de um ano no ministério, assumindo seu lugar Milton Ribeiro.

Conforme Manairdes (2006), nota-se que no contexto da influência nas disputas pela direção das políticas de educação superior, propõe-se o projeto de contrarreforma universitária, Future-se. Observa-se no contexto da produção de texto que o Future-se prevê que as organizações sociais e o mercado são mais capazes de prover o desenvolvimento do conhecimento do que o próprio Estado.

De acordo com Gonçalves Filho e Farage (2019), a proposta do Future-se está alinhada à reforma do Estado proposta no governo Fernando Henrique Cardoso:

O que há de comum nas mudanças propostas para as diversas leis? A intenção de aprofundar o caráter privado da educação, que já estava estabelecido no projeto de reforma do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), gerenciado por Bresser Pereira, então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), entre 1995-1998. A fatura desse projeto, mais uma vez, será paga pelos trabalhadores, já que o que está em jogo é uma verdadeira desestruturação do sentido e estrutura pública das universidades e institutos (GONÇALVES FILHO; FARAGE, 2019, p. 41).

O Future-se incidirá sobre a ampliação do adoecimento docente, o projeto desvaloriza a produção do conhecimento no nível da pós-graduação; privilegia algumas áreas de conhecimento, em especial as de interesse do mercado; destitui a educação de seu sentido central, transformando-a, em mercadoria, deixando em último plano a produção do conhecimento como perspectiva para o desenvolvimento social do país (GONÇALVES FILHO; FARAGE, 2019).

Nota-se que está em curso uma nova fase da contrarreforma do Estado e da educação superior, operacionalizando uma dura ofensiva à educação pública em sua dupla face: “o aprofundamento da sua mercantilização e a busca do silenciamento do conhecimento crítico pela captura da subjetividade de professores e estudantes” (LIMA, 2019, p. 16).

Em seu último dia no Ministério da Educação, Abraham Weintraub deixou como ato simbólico a revogação da Portaria nº 13, de 2016, que recomendava a adoção das ações afirmativas para grupos sub-representados na formação de alto nível, em junho de 2020.

Medida que gerou bastante polêmica e reações na mídia, nos movimentos sociais, nas universidades públicas, sendo anulada dias depois. Em seu lugar, foi nomeado Milton Ribeiro.

Ao final desse tópico, observa-se que as políticas para educação superior passaram por fases de continuidades e rupturas, o que aponta para arenas que estão em constantes disputas, que buscam ensejar mudanças ora no horizonte de garantia de direitos, e no tempo presente na destituição desses direitos.

Avança-se na discussão da educação superior, com o próximo tópico que busca no campo teórico fomentar o debate acerca da democratização do acesso, reconhecimento das minorias e redistribuição da produção do conhecimento.

3.2 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO: JUSTIÇA COM EQUIDADE, RECONHECIMENTO DAS MINORIAS E REDISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Pensar em democratização do acesso à educação superior parte da articulação da educação básica à educação superior, principalmente do ensino médio público. Dessa forma, quais as políticas educacionais que estão sendo ou não desenvolvidas nessa transição? Como tem se processado o acompanhamento dos alunos nessa fase de transição de ensino médio para a educação superior? Quais as políticas de permanência? Contemplam acesso e permanência?

Dessa forma, cabem algumas reflexões: Quem ocupa os cursos de alto prestígio social? Para quem estão voltadas as formações técnicas e profissionais? Mesmo, no cenário de ações afirmativas, será que os grupos sub-representados estão tendo acesso aos cursos considerados mais prestigiados no mercado de trabalho?

A finalidade deste tópico é discorrer a respeito da democratização do acesso à educação superior pública, no tocante ao acesso, reconhecimento de grupos sub-representados e redistribuição da produção do conhecimento para esses grupos. Inicialmente a discussão irá abordar conceitos de democratização, para, em seguida, os conceitos de reconhecimento e redistribuição a partir de Fraser (2002).

A democratização da educação superior não se encerra com a expansão do acesso, como visto no tópico anterior, os governos pós-constituinte incentivaram a expansão do acesso que se deu de forma majoritária no ensino superior privado.

O conceito de democratização que orienta este estudo se ancora em Chauí (2003). Para a autora a democratização da educação superior ocorre antes da entrada na instituição, envolve a articulação de escolas públicas da educação básica com as instituições de educação

superior. A oferta da leitura e da pesquisa desde a graduação com bibliotecas, laboratórios, bolsas de estudos, alojamentos, alimentação, atenção à saúde e intercâmbios para os discentes dentro do país e em universidades estrangeiras.

Em consonância com a autora anterior, Dias Sobrinho (2010) afirma que o conceito de democratização perpassa por melhorias e ampliação da educação básica, de modo a elevar a quantidade e a qualidade de concluintes no ensino médio; ampliar e melhorar sucessivamente a formação de professores e a infraestrutura de todo o sistema educativo; assegurar boas condições de permanência do estudante nos cursos; ampliar a participação do Estado no provimento da educação (DIAS SOBRINHO, 2010).

Aponta-se a necessidade da interlocução das instituições de educação superior com o ensino médio, com a promoção de cursinhos pré-vestibulares, cursos de extensão que contribuam para a escolha do curso de graduação, a promoção de eventos em escolas públicas sobre como é o dia a dia em cursos de graduação, estágio de alunos das licenciaturas nas escolas públicas, a formação continuada de professores, são questões que permeiam a discussão sobre democratização.

A democratização concebida em um conceito de justiça visa não somente o desenvolvimento econômico, numa visão de ser humano como meio, que trata o ser humano centrado na relação produção-consumo, mas numa perspectiva do público centrada em solidariedade, equidade e inclusão (DIAS SOBRINHO, 2013).

Repensar a educação como bem comum fomenta a discussão a respeito das funções estritamente econômicas da educação superior, sendo necessário ultrapassar esse fim utilitarista para uma concepção que leve em consideração as necessidades educacionais e as desvantagens dos alunos pobres (UNESCO, 2016a).

Nesse sentido, refletir sobre as desvantagens sociais dos alunos pobres, envolve uma concepção mais ampla de democratização ao acesso e à educação superior, a partir desse diagnóstico das desigualdades de alunos de escolas públicas e privadas, a importância da formulação e implementação de políticas educacionais que estejam fundamentadas como previsto na Constituição Federal de 1988, com igualdade de acesso e permanência.

Nesse cenário de democratização do acesso à educação superior, emergem as políticas afirmativas com o papel de incluir segmentos sub-representados na educação superior pública, e que são alijados de direitos. Diferentes modalidades de ações afirmativas, entre as quais se incluem os sistemas de cotas sociais e raciais, têm sido adotadas por universidades públicas com a finalidade de incluir jovens pertencentes a grupos étnicos tradicionalmente desfavorecidos, notadamente os afrodescendentes. As cotas não necessariamente expandem a

quantidade de vagas, seu objetivo maior é promover a inclusão social de alguns grupos marginalizados (DIAS SOBRINHO, 2010).

As políticas afirmativas são mecanismo de reparação social que objetiva o acesso de segmentos da população que possuem dificuldades em ingressar na educação superior. Promovem melhorias no campo social, econômico, cultural e educacional dos grupos sub-representados na sociedade.

As políticas de ação afirmativa buscam atacar a reprodução da desigualdade que escapa ao alcance de políticas universais. Dessa forma não se faz necessário enfrentar somente uma face das desigualdades, com políticas universalistas para melhoria da educação básica, mas as duas frentes precisam ser combatidas, tanto do investimento da educação básica, como em políticas afirmativas na educação superior (FERES JÚNIOR, 2004).

O estudo do IBGE (2019a) apresenta melhorias no acesso à educação superior da população preta ou parda. Pela primeira vez nas pesquisas esses segmentos representavam 50,3%, nas instituições de ensino superior público. Tal resultado se deve a medidas que foram tomadas para ampliar e promover o acesso à rede pública de educação superior, que perpassa sem dúvida pelo sistema de cotas.

Ressalta-se que as políticas afirmativas precisam ser pensadas fundamentadas em: acesso e permanência, sendo conceitos indissociáveis na construção de políticas afirmativas que de fato promovem melhorias no cenário educacional. Trata-se de uma das formas de se operar a justiça com equidade, uma vez que se pretende garantir o mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos, objetivando enfrentar os obstáculos que surgem no decorrer do processo formativo (DUBET, 2004).

O princípio que guia a discussão de democratização do acesso e as políticas afirmativas é o de justiça com equidade. Nesse princípio se busca pensar em um sistema de direitos básicos iguais para todas as pessoas, em que as posições estejam acessíveis aos sujeitos em condições de justiça e que os que estão em posição desigual tenham maior vantagem na sociedade (RAWLS, 2011).

Ressalta-se que essa discussão de vantagens e desvantagens sociais é permeada por interesses conflitantes, supostos méritos e aptidões, permeiam a discussão, mas a partir do conceito de justiça com equidade, nota-se que tal conceito está ligado ao de reconhecimento; quando se reconhece que não estamos no mesmo patamar, pode-se pensar em mecanismo de redistribuição de saberes (RAWLS, 2001).

Na teoria de Rawls (2011) os sujeitos menos favorecidos são aqueles que não têm acesso aos bens primários. Isso envolve: os direitos e liberdades básicos; as liberdades de

movimento e de livre escolha de ocupação; poderes e prerrogativas de posições de autoridade; renda e riqueza e as bases sociais do autorrespeito. Em sua teoria o autor não faz o recorte étnico-racial. Percebe-se que no Brasil as desigualdades sociais, educacionais e econômicas requerem recorte étnico-racial. Nessa concepção, os menos favorecidos não são identificados por características naturais ou de outro tipo, mas baseado na falta de acesso aos bens primários.

Dessa forma, o princípio de justiça com equidade busca enfrentar as desigualdades existentes em nosso país, desigualdades essas que colocam em posições desiguais os sujeitos com marcas da diferença. O recorte étnico-racial na sociedade brasileira é fator de fossos educacionais, culturais e de emprego e renda.

Nesse perspectiva, cabem considerações a respeito do suposto mérito que ocorre na seleção dos melhores alunos para educação superior pública. Pode-se indagar se o mérito é de fato real, se ele pode ser medido objetivamente, se pode ser aplicado. O ponto de partida implica no processo de favorecimento, nas expectativas sociais e nos projetos de vida? Faz-se necessário identificar as posições sociais que ocupa cada sujeito e como as condições socioeconômicas interferem no acesso à educação superior. A concepção de justiça que guia o pensamento é a de que como as instituições sociais primárias distribuem direitos e deveres fundamentais, isso implica na divisão de vantagens provenientes da cooperação social (RAWLS, 2001).

A cooperação social envolve a divisão de vantagens, a sociedade agindo em prol do enfrentamento das desigualdades, com a finalidade que as instituições primárias operem a justiça com equidade. Azevedo (2013) afirma que o princípio de justiça social foi alcançado por meio da luta de classes, uma vez que não se pode tratar igualmente os desiguais, porque, assim, a desigualdade não é combatida, mas perpetuada. No contexto de desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais da sociedade brasileira, o direito à educação é uma garantia fictícia, por assegurar algo aparente, mas não real devido ao fosso das desigualdades engendradas pelo capitalismo na sua fase ultraliberal.

Com auxílio dos estudos de Fraser (2002), a justiça surge com conceito bidimensional de distribuição e de reconhecimento. Do ponto de vista distributivo, a injustiça se apresenta nas desigualdades semelhantes às da classe, fundamentadas na estrutura econômica da sociedade. Assim, a injustiça está ligada à exploração, má distribuição e ou exclusão dos mercados de trabalho. Dessa forma, o remédio está na redistribuição, com a transferência de rendimentos, reorganização da divisão do trabalho, transformação da estrutura de posse da propriedade e democratização dos processos.

O reconhecimento, por contraponto à injustiça, surge na forma de subordinação do estatuto, assente nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural, com o falso reconhecimento, abarcando a dominação cultural, o não reconhecimento e o desrespeito. O remédio é, assim, o reconhecimento, que abarca as reformas que visam revalorizar as identidades desrespeitadas, produtos culturais de grupos discriminados, os esforços de reconhecimento e valorização da diversidade (FRASER, 2002).

A redistribuição implica em promover mudanças no cenário de exploração, privação e marginalização dos mercados de trabalho e sua transformação da estrutura da posse e propriedade. Já o reconhecimento abarca a dominação cultural, o não reconhecimento e o desrespeito, que só se modifica com a valorização das culturas desrespeitadas e dos grupos discriminados.

Assim, a representação de justiça social foca reduzir as desigualdades de renda, de condições de vida, de acesso aos serviços, de segurança, que estão ligadas às posições sociais. Esta busca pela igualdade de posições possui o objetivo de reduzir a distância entre as posições sociais (DUBET, 2008).

Dada a importância das políticas afirmativas na educação superior, que culminou com acesso de alunos negros, quilombolas, indígenas na universidade, as políticas afirmativas, de forma isolada, não dão conta desse processo de democratizar a educação superior pública, sendo necessária a articulação de políticas de acesso e permanência.

As políticas públicas de expansão de matrículas e inclusão social compõem um passo importante na luta pelo enfrentamento das desigualdades. Entretanto, isoladamente, são insuficientes para romper as hierarquizações e diferenciações de uma sociedade repartida em excluídos e incluídos. Por mais favoráveis e necessárias que sejam as políticas de democratização do acesso à educação superior, por meio do aumento de matrículas e ações afirmativas de inclusão social, apresentam sérios limites que não serão transpostos em curto espaço de tempo. É um fato positivo que elas contribuem para uma mudança de cultura contrária à permanência perversa do elitismo e do racismo e favorável ao abrandamento das assimetrias sociais.

O principal obstáculo para a democratização e expansão da educação superior é a vulnerabilidade de grande parte da população brasileira (DIAS SOBRINHO, 2010). Vulnerabilidade essa que impede muitos jovens de terminarem o ensino médio, que veem no trabalho satisfações imediatas para suas necessidades; como outras problemáticas que permeiam a juventude pobre, tráfico de drogas, gravidez precoce, moradia precária, não

acesso ao saneamento básico, são algumas das expressões da questão social, que permeiam as famílias e a juventude pobre nesse país.

Com o acesso à educação superior surgem demandas no decorrer do processo formativo do discente, de ordem financeira, material, relacional, dentre outros, que se apresentam como obstáculos no dia a dia da universidade. Assim emerge a necessidade de se discutir a permanência dos alunos ingressos por cotas na educação superior. Refletir sobre a permanência, trata-se de analisar os fatores internos da instituição como o financeiro; ações educativas, culturais, de saúde; e também os fatores externos, como o apoio familiar, de amigos, vizinhos, que contribuem para que os alunos consigam concluir seus cursos.

A permanência é “aquela que garante a efetivação dos estudos e qualidade no ensino e todos os elementos que constituem um ambiente apropriado para o êxito no percurso acadêmico até a integralização do curso” (NUNES; VELOSO, 2015, p. 817). Políticas de permanência, a exemplo de programas de iniciação científica e à docência, apoiam a participação de eventos, apoio pedagógico, acesso a tecnologias, saúde mental, além de políticas de assistência estudantil, como: restaurante universitário, residência, que estão voltadas a estudantes em situação de vulnerabilidade social são de suma importância no processo formativo dos alunos (HERINGER, 2018).

Cabe considerar a importância de investimentos no meio de aprendizagem para incentivar no estudante a vontade de aprender, o sentimento de identidade e pertença com a instituição, já que esse ambiente também pode se tornar um obstáculo para aprendizagem (PAIVANDI, 2014). Assim, a relação com o aprender é de suma importância, bem como um meio ambiente que favoreça o desenvolvimento dos aprendentes, para que estes não se tornem excluídos no interior.

Reconhecido aos grupos sub-representados para acesso à educação superior por políticas afirmativas, cabe considerar que muitos sujeitos são oriundos de famílias de baixa renda e portadores de pouco capital cultural e familiar. Nessa ótica, suas trajetórias acadêmicas são constantemente ameaçadas com os riscos de insucesso, de interrupção e de evasão (DIAS SOBRINHO, 2010).

É necessário, dentro da compreensão de democratização do acesso e justiça com equidade às políticas de permanência, que estejam previstas desde a entrada dos discentes na academia, com diagnóstico, perfil do aluno que ingressa na instituição, para que se possa pensar com a comunidade acadêmica estratégias de permanência para os discentes sujeitos das políticas afirmativas.

Não obstante o risco de tornar esses sujeitos excluídos no interior, nos termos de Bourdieu (2001), já que a expansão do acesso não garante o sucesso dentro do sistema e nem a garantia do acesso a posições sociais. Muitas vezes, o que os menos favorecidos conseguem com grandes sacrifícios é um diploma desvalorizado. Isso se denomina de fracasso relativo, uma vez que se teve a conclusão do curso de graduação, mas isso não possibilitou o emprego ou o acesso a posições sociais com *status* na sociedade.

Cabe considerar em quais cursos os alunos ingressos por cotas estão acessando. Em cursos de pouco prestígio social ou em cursos de alto prestígio social? É um questionamento que se coloca à democratização do acesso à educação superior, mas que fazem parte de todo um histórico de injustiças sociais (DIAS SOBRINHO, 2010).

As políticas de democratização do acesso não se encerram somente a criar condições para que todos possam estudar, mas envolvem assegurar igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo. Isso implica, não é qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma. Percebe-se que mesmo entre pessoas com cursos superiores se mantém uma hierarquia, de tons e graus variados, entre os formados em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular (DIAS SOBRINHO, 2010).

Os alunos oriundos de setores sociais desfavorecidos, se conseguirem chegar à educação superior, acessam cursos de menor prestígio social e econômico, em sua maioria da área de humanidades, que se capacitam para postos de trabalho também pouco valorizados. Empregos com alta remuneração e boa reputação nesta sociedade modelada pela economia de mercado solicitam os chamados “conhecimentos úteis”, de base tecnológica, ou seja, aqueles conhecimentos e competências que geram lucro, numa visão utilitária da educação. Esses conhecimentos de elevado apreço comumente são produzidos e ensinados nas instituições de ensino e pesquisa amplamente reconhecidas, que possuem boa infraestrutura, atraem docentes e pesquisadores de renome e estudantes bem selecionados e com boas condições de estudo. A expansão do acesso é um fato a ser considerado, todavia são os grupos já favorecidos que melhor podem aproveitar as novas oportunidades criadas pelas transformações da educação superior e da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2010).

Dubet (2003) diz que uma das causas da injustiça provém de que alguns diplomas têm mais utilidade do que outros, sendo que alguns cursos são difíceis até para conseguir um emprego. Isso se deve pela cultura que privilegiou alguns cursos de graduação, desde a época imperial, como as engenharias, medicina e direito.

Nesse contexto cabe a discussão sobre o acesso de grupos sub-representados na formação de alto nível, uma vez que o acesso aos cursos de pós-graduação impacta em

mudanças no cenário de desigualdades socioeconômicas, sendo que o acesso à pesquisa e à pós-graduação em sua maioria se encontra em universidades públicas.

Seguindo esse princípio, não podemos tratar os sujeitos desiguais de maneira igualitária, mas com equidade buscando tornar a educação superior acessível a todos os sujeitos. Assim as políticas afirmativas emergem como políticas que visam incluir por meio da equidade.

O valor do diploma depende da sua utilidade na sociedade, os tempos e esforços despendidos só são convertidos de maneira rentável pela sua raridade, conferindo assim seu valor econômico (NOGUEIRA; CATANI, 2015). Isso faz com que profissões sejam mais privilegiadas do que outras, mesmo quando se tem o mesmo grau de escolaridade.

Nesse sentido, consideram-se as relações de poder que perpassam pelo processo de democratização da universidade, em que ora os movimentos sociais avançam nas pautas de inclusão, ora o sistema neoliberal opera excluindo as camadas mais pobres da população da educação superior. Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 308) Stephen Ball afirma:

O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom”.

Dessa forma, na sociedade ocorrem as disputas em torno do poder, nas quais ora se reconhecem as desvantagens sociais dos sujeitos desfavorecidos culminando em redistribuição da capital cultural, ora se opera exclusão dentro da própria universidade. É inegável que o acesso à educação dos sujeitos desfavorecidos contribui positivamente para melhorias nas condições de vida, no que diz respeito a emprego e renda, como em melhorias sociais, relacionais e culturais. O sujeito que acessa ao saber sistematizado passa a compreender o mundo de uma forma diferente, pois a educação possui o poder de transformar pessoas.

Tal acesso constitui um momento de bastante relevância, levando em consideração a produção ou reprodução das desigualdades. Quando se democratiza o acesso dos menos favorecidos à educação superior, ensejam-se processos de enfrentamento às desigualdades historicamente estabelecidas na sociedade brasileira. Isso contribui para romper com o ciclo de desigualdades e democratizar bens primários numa sociedade que atua em cooperação.

Deste modo, propicia-se o legado de uma geração para outra. O direito à educação é visto como essencial nesse processo de melhorias para toda a sociedade.

A expansão do acesso e aumento da matrícula estudantil proporciona grande valor como política de inclusão de grupos marcados pelas diferenças. Entretanto, não se deve limitar-se à expansão do acesso a cursos de graduação sem se preocupar de fato com a qualidade da formação e dos conhecimentos. Se a oferta educativa é de baixa qualidade e as condições de permanência são precárias, ocorre uma democratização excludente. Essa expressão paradoxal serve para recuperar o argumento de que todos, independentemente de sua condição social e econômica, possuem direito não a qualquer educação, mas sim a uma educação de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2010). É com a qualidade que se busca a democratização da educação superior como parte da democratização da sociedade, da promoção da justiça social. Ou seja, não se encerra com a expansão do acesso, que está atrelada à ampliação e à elevação qualitativa de todo o sistema educativo e, mais amplamente, de transformações estruturais da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2010).

No caso da educação superior, o conceito de qualidade considera os compromissos públicos e os papéis das instituições e do Estado, tendo em vista as necessidades do conjunto da sociedade. Dias Sobrinho (2019) discutindo sobre qualidade aponta uma distinção sobre os conceitos de qualidade. O conceito de qualidade das corporações de caráter econômico está associado à eficiência, produtividade, custo-benefício, ajuste às necessidades da indústria e do mundo do trabalho, empregabilidade, números e quantidades de alunos e de publicações.

A qualidade que se almeja está integrada aos processos gerais de socialização, da cidadania, das estruturas críticas, intelectuais, éticas, culturais, de responsabilidade pública no desenvolvimento pessoal e na construção de uma nação justa, solidária e radicalmente democrática (DIAS SOBRINHO, 2019).

Nesse sentido cabe ao Estado reforçar o sentido público da educação, com equidade e justiça social. A qualidade da educação precisa buscar a universalização e a permanência de alunos, na medida de suas competências e possibilidades. Não apenas incluir, faz-se necessário oferecer as melhores condições para que os incluídos, até então marginalizados, apresentem as condições básicas, pessoais e estruturais, para frequentarem as salas de aula e laboratórios (DIAS SOBRINHO, 2019).

Avançando com o debate sobre as ações afirmativas, cabe a discussão a respeito da democratização do acesso à educação superior com a luta dos movimentos sociais, particularmente do movimento negro em prol das políticas afirmativas. Salienta-se que as instituições públicas ocupam papel relevante na discussão da democratização, bem como no

processo de ensinar práticas que visem à democratização da educação superior, tanto em sua função, ensino, pesquisa, como extensão, no intuito de promover a formação de sujeitos ativos, críticos e autônomos, visando valores de justiça social, liberdade, solidariedade e sustentabilidade, que atuam na transformação social.

3.3 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM PROL DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

A democratização do acesso à educação superior, na perspectiva de Santos, Sales (2011), abrange em sociedades multinacionais e pluriculturais a adoção de política de ações afirmativas que precisam visar, não somente o acesso como também o acompanhamento. Vale ressaltar que a adoção de políticas afirmativas se deu em resposta à pressão de movimentos sociais pela democratização do acesso, principalmente do movimento negro, sendo o objetivo deste tópico refletir sobre a atuação dos movimentos sociais a partir dos anos 1970, particularmente do movimento negro em favor de políticas afirmativas.

Nos anos de 1970, o movimento negro repensou sua bandeira de luta passando a pauta do preconceito racial para a discriminação racial, sendo essa última o principal alvo da mobilização negra. Essa diferença trouxe o entendimento que a pobreza da população negra estava ligada às desigualdades de tratamento e oportunidades de cunho racial. Em 1978, foi fundado, através da união de diversas organizações políticas e culturais negras, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, tendo como principais bandeiras de luta o acesso à educação e ao trabalho (GUIMARÃES, 2003).

O movimento negro contemporâneo, nos termos de Gomes (2011), pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político, que, em conjunto com outros movimentos sociais, emergiu nos anos de 1970 no cenário brasileiro. Desde as décadas de 1960 a 1970, o movimento negro vem debatendo sobre as ações afirmativas e se organizando politicamente para pressionar sua adoção. Contudo, o Estado se mostrava reticente em aceitar oficialmente a existência do racismo.

O racismo no cenário brasileiro sempre foi um tema bastante polêmico, devido à mistura de raças e à diversidade de cores da população, dito como disfarçado ou até mesmo em situações expostas sendo minimizado, teve um percurso para de fato ser enfrentado e posto como crime na Carta Magna de 1988.

Almeida (2020) traz reflexões sobre as concepções individualista, institucional e estrutural do racismo. Na concepção individualista os indivíduos agem isoladamente ou em grupo; assim, a forma de enfrentamento se dá na educação e na conscientização dos males do

racismo. Na concepção institucional, o racismo é visto como resultado do funcionamento das instituições que passam a atuar, conferindo desvantagens e privilégios; a forma de enfrentamento se dá com as políticas afirmativas que agem com o objetivo de aumentar a representatividade de minorias raciais. O racismo estrutural busca refletir sobre as relações sociais, políticas e econômicas, preceitua a tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Silvério (2002) afirma que no Brasil existiu e existe uma tentativa de negar a importância da raça como fator gerador das desigualdades sociais, econômicas e culturais, por uma parcela significativa dos setores dominantes e traz a reflexão em forma de indagação: como podemos incluir grupos sub-representados historicamente, uma vez que as políticas universalistas não têm tido o sucesso desejado?

O debate a respeito da raça no país e nos diferentes contextos não se faz no isolamento. Mas, articulam-se às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas. Ao politizar a raça, o movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas acerca dos negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira o sujeito negro do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2012).

As políticas universalistas não deram conta de resolver as desigualdades de anos, sendo necessária a criação de políticas de cunho focalizado. No que diz respeito às ações afirmativas, voltadas para o acesso à educação superior, a primeira tentativa das organizações negras de fazer face à obstrução do acesso se deu na forma de criação de cursos de preparação para processos seletivos. Organizados a partir do trabalho voluntário de militantes e simpatizantes, que se dispunham a ensinar gratuitamente, ou a valor simbólico, a jovens negros da periferia do Rio de Janeiro, São Paulo e de outras grandes cidades brasileiras, esses cursos funcionavam, e ainda funcionam, em espaços físicos cedidos por instituições religiosas ou associações comunitárias (GUIMARÃES, 2003).

A organização e a atuação dos movimentos sociais possuem grande importância no campo da luta pela consolidação e garantia dos direitos civis, políticos, culturais e sociais, sendo uma arena valorosa de ação política, onde os sujeitos coletivos demandam por novas e antigas agendas. No que concerne às ações afirmativas, essas são fruto da ação de movimentos sociais e são uma resposta às exigências feitas por diversos grupos sociais como: negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros. Tais movimentos têm

lutado por direitos que historicamente lhes são negados e também pelo reconhecimento de suas especificidades enquanto grupo social (SALVADOR; PAIVA; NEVES, 2017).

A partir dos anos 2000, o movimento negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, que culminou com mudanças internas na estrutura do governo federal, a exemplo da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2003. Em 2004, foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Com melhorias, limites e conflitos, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade, procedente dos movimentos sociais e, particularmente, do movimento negro, ganha visibilidade na estrutura organizacional deste Ministério (GOMES, 2012).

Com a realização da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul, o Brasil passou a ser signatário dos compromissos assumidos na conferência. Dessa forma, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo no país e se comprometeu a construir medidas para sua superação, como as ações afirmativas na educação e no trabalho.

Portanto, até 2001, quando se realiza a Conferência de Durban, o grosso da ação governamental restringiu-se ao combate à pobreza, com programas color-blind, como os programas "Alvorada", "Avança Brasil" e "Comunidade Solidária". Até então, apenas alguns programas específicos do governo federal levavam explicitamente em consideração a identidade racial dos participantes. Estes programas eram conduzidos por ministérios em que quadros negros do partido do governo tinham alguma ascendência: Ministério da Justiça – Programa Nacional de Direitos Humanos; Ministério do Trabalho – o projeto "Brasil: Raça e Gênero" e o Programa de Formação Profissional (Planfor); e Ministério da Cultura – Titulação de Terras de Remanescentes de Quilombos (GUIMARÃES, 2003, p. 202).

A criação dessas secretarias foi importante para a produção de materiais a respeito da educação para relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica, como também as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, como resultado do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social (SILVERIO, 2012).

Sendo assim, a obrigatoriedade de conteúdos que proporcionem o conhecimento de história e cultura afro-brasileira e africana, em toda a educação básica, exige mudanças nos componentes curriculares de todos os cursos superiores do país, além de ser uma oportunidade de uma ressignificação do país e de sua história, levando-se em conta a perspectiva daqueles considerados como o “outro” (SILVERIO, 2012).

No que se refere à educação superior, vale salientar que as ações afirmativas não buscam apenas reparar os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas visões, crenças, atitudes e conhecimentos. Como também, reconhecer que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como imprescindíveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade (GONÇALVES; SILVA, 2003).

As instituições de educação superior que, desde os anos 2000 adotam as ações afirmativas, precisam aprender a lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, diferentes do tipo ideal de aluno universitário idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, dentre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, contudo sempre com grande dificuldade de ser considerados legítimos (GOMES, 2011).

No livro *Epistemologia do Sul*, Boaventura de Sousa Santos e diversos autores (2009) dialogam a respeito do colonialismo do saber-poder, trazendo reflexões a respeito de como o saber dos grupos sub-representados foi inferiorizado diante dos saberes eurocêntricos. Quando se fala em democratização do acesso à educação superior e atuação dos movimentos sociais, considera-se que a democratização também perpassa pela descolonização do poder e as ações afirmativas são mecanismo importante no processo de descolonização de saberes.

Para Santos e Meneses (2009) o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder, que levou ao desaparecimento de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Dessa forma, as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que delatam esse desaparecimento, valorizam e reconhecem os saberes que resistiram e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A epistemologia ocidental dominante foi edificada na base das necessidades de dominação colonial e se alicerça no pensamento abissal. Este pensamento atua pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os sujeitos sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis e os que são inúteis ou perigosos e ininteligíveis. Para enfrentar o pensamento abissal Boaventura de Sousa Santos propõe uma iniciativa epistemológica que se assenta na ecologia dos saberes e na tradução intercultural.

Quijano (2009) auxilia a compreensão da colonialidade do poder e classificação social. A colonialidade é um dos elementos constitutivos e peculiares do padrão mundial do poder

capitalista. Fundamenta-se na classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do aludido padrão de poder e atua em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. A colonialidade durante vasto tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno naturalizou a experiência dos indivíduos neste padrão de poder.

Tal como o conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controlo dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (QUIJANO, 2009, p. 76).

A distribuição dos indivíduos nas relações de poder possui processos de classificação, desclassificação e reclassificação social. Não se trata aqui apenas do fato que as pessoas mudam e possam mudar o seu lugar e os seus papéis num padrão de poder; entretanto, que tal padrão está sempre em questão, uma vez que os sujeitos disputam constantemente o tempo e os recursos, razões e necessidades. Dessa forma, o poder está continuamente em estado de conflito e em processos de distribuição e de redistribuição (QUIJANO, 2009).

A racialização das relações de poder entre as novas identidades sociais foi o sustento e a referência do carácter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Em todas as sociedades onde a colonização provocou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi privada dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão. Foram diminuídas à condição de indivíduos rurais e iletrados. Vale ressaltar, que nas sociedades onde a colonização não conseguiu a total destruição societal, os legados intelectuais e a estética visual não puderam ser destruídos; contudo, foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas com os dominados (QUIJANO, 2009).

As ações afirmativas são mecanismos que contribuem para descolonização do saber e, consequentemente, ensinam mudanças nas relações de poder, o acesso à educação superior e a formação de alto nível, auxilia os sujeitos de grupos sub-representados no processo descolonização saber-poder.

Gomes (2009) afirma que a inserção dos sujeitos negros no campo da pesquisa científica e da produção de conhecimento não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento, faz parte da história das lutas sociais a favor do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pelo enfrentamento ao racismo,

uma vez que produz um conhecimento que tem por objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões.

No capítulo seguinte o foco passa a ser as ações afirmativas na pós-graduação como mecanismo de acesso à formação de alto nível de minorias.

4 A PÓS-GRADUAÇÃO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Esse debate não é sobre capacidade, mas sobre oportunidades — e essa é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer (RIBEIRO, 2019).

O capítulo traz ao debate a expansão da pós-graduação no Brasil com a interlocução das ações afirmativas na pós-graduação. Busca-se refletir sobre as políticas afirmativas entre avanços, com a Lei nº 12.711, e desafios, a exemplo do juridicamente frágil instrumento da Portaria nº 13, de 2016, que recomenda a adoção de cotas na pós-graduação, além de discutir sobre as comissões de heteroidentificação como mecanismo relevante para a garantia dos direitos dos grupos sub-representados.

4.1 A PÓS-GRADUAÇÃO E O ACESSO À FORMAÇÃO DE ALTO NÍVEL

A política de pós-graduação no Brasil possui sua origem durante o regime militar. A formação nos centros de pesquisa se deu de maneira frágil, já que a finalidade era atender ao ensino no que diz respeito às carreiras profissionais. A perseverança de grupos de pesquisadores em contato com instituições internacionais foi de suma importância nesse processo de origem da pós-graduação no Brasil (UNESCO, 2004).

O contexto internacional de segunda guerra mundial possibilitou um aumento da demanda pelo conhecimento científico. No Brasil, essa necessidade surge pelo processo de industrialização iniciada no Governo de Vargas. Assim, a institucionalização da pós-graduação não se deu por fatores isolados, mas pela junção de esforços do Estado e da comunidade docente (UNESCO, 2004).

A pós-graduação surge também como forma de desenvolver a indústria que requisitava a pesquisa para atender aos avanços da produção capitalista. Outro fator importante é a expansão da educação superior, que demandava a formação de professores para essas instituições. A modernização do Brasil, nos anos de 1960, deu-se na integração

entre países periféricos e países centrais. Essa integração implicava a expansão de mercados consumidores nos países subdesenvolvidos e o fomento dos centros produtores de ciência (SANTOS, B., 2003).

O crescimento das matrículas nos cursos de graduação vai organizando a legislação que dá forma ao ensino de pós-graduação, sendo que a pós-graduação já existia antes de 1965, mas de forma livre. Isto é, sem uma legislação que regulamentasse, sem o reconhecimento do Ministério da Educação e, portanto, não conferindo privilégios aos seus diplomados, a não ser em casos muito raros e sempre restritos às universidades. Em 1965, houve o Parecer do Conselho Federal de Educação, que definiu os cursos de pós-graduação. A partir daí se tornou abundante a legislação pertinente, culminando na criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação em janeiro de 1974 (CUNHA, 1974).

A regulamentação possibilitou o crescimento da pós-graduação conferindo aos alunos uma formação de alto nível. Esse aumento se deu não apenas no individual, mas também na perspectiva de atender à expansão das instituições de educação superior e desenvolver a pesquisa de cunho científico em nosso país, que vivenciava o contexto de industrialização. O país avançava a fim de se alinhar à perspectiva internacional da produção capitalista.

Em 1965, já se afirmava que a formação do aluno de nível superior precisava ser complementada, uma vez que os cursos de graduação proviam, como ainda hoje, somente os conceitos básicos da ciência e da profissão. A alternativa, que deveria estar em pauta no século XXI, seria a do aumento da duração dos cursos. Atualmente, entretanto, com a propagação das áreas do saber e do conhecimento disponível, os cursos de graduação passaram a ser somente a base, não só para quem quer seguir a carreira acadêmica, como também para o exercício profissional. Esse é um dos fatores do aumento da demanda por cursos de pós-graduação, não essencialmente *stricto sensu*, mas de *latu sensu* (UNESCO, 2014).

Cunha (1974) contribui para a discussão no sentido do surgimento da pós-graduação nas décadas de 1960 e 1970 como função técnica, mas também existia uma função social que é a de restaurar o valor econômico e simbólico que antes do processo de expansão da graduação era conferido pelo diploma comum do nível superior.

Dessa forma, pode-se notar que dentro da perspectiva de desenvolvimento da pós-graduação também existia a lógica de ofertar prestígio social, deixado de lado pela expansão da graduação. Logo, ter acesso a esse nível acadêmico significava a retomada do *status* na sociedade, tendo assim um valor simbólico para aqueles que tinham acesso.

A política de pós-graduação no Brasil remonta ao período dos governos militares. O Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, surge com a proposta de ofertar condições para uma formação de alto nível. Trata sobre a estruturação, normatização e institucionalização dos cursos de pós-graduação. Dessa forma, nota-se que os cursos *stricto sensu* são de responsabilidade das universidades com intuito de formar pesquisadores e docentes.

Considera-se relevante explicitar sobre o contexto político em que o país vivia e surgia a pós-graduação. O país vivia nesse período o apogeu do autoritarismo estabelecido pela ditadura militar, marcado por reformas institucionais, inclusive no campo da educação. Germano (2011) auxilia no entendimento sobre a conjuntura:

Na verdade, em que pese a força das armas, o Estado Militar necessita de bases de legitimação, da adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social quando, na prática, as suas políticas concorriam para manter ou mesmo aumentar de forma dramática os índices de pobreza relativa - mesmo num contexto de crescimento econômico -, mediante a intensificação da exploração da força de trabalho, da concentração desmedida da renda e da manutenção de um numeroso exército industrial de reserva (GERMANO, 2011, p. 102, 103).

Ocorria a implementação das políticas sociais, enquanto havia a restrição de direitos civis e políticos. Na área da educação ocorria o discurso favorável à erradicação do analfabetismo, a valorização e expansão da educação escolar. Nas universidades ocorria forte repressão política com penalização (GERMANO, 2011).

No campo educacional ocorria a reforma da educação superior em 1968³, salienta-se que a educação era vista como mecanismo de promover consensos, numa estratégia de hegemonia, mas essa reforma não ocorre sem contradições. A correlação de forças acarreta na perseguição de professores e de alunos contrários ao regime militar num forte controle político e ideológico do ensino, almejando a eliminação da crítica social e política, tendo em vista a obtenção de adesão dos segmentos sociais ao projeto hegemônico (GERMANO, 2011). As universidades como espaço crítico se tornam objeto de intervenção militar, com a destituição de reitores, prisão de estudantes e processos administrativos aos professores. “Por outro lado, deve-se também salientar que o Regime encontrou igualmente grande resistência no âmbito universitário, sobretudo, por parte dos estudantes” (GERMANO, 2011, p. 113).

³ Para informações sobre o que propôs a reforma da educação superior de 1968 consultar: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>.

No que concerne ao desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, essa não surgiu de um processo espontâneo de produção acadêmica, mas de uma política de Estado, por parte do governo militar, que culmina com a reforma universitária em 1968 (DURHAM, 1991).

Tinha como objetivo a modernização conservadora, que visava ao crescimento econômico do país, por isso o investimento na universidade como instituição de produção científica e de aperfeiçoamento dos professores que faziam parte da instituição, estabelecendo as universidades como fonte de promoção, criação da ciência, tecnologia e novas descobertas.

A valorização da pós-graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situam-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para o que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como uma área estratégica. Contudo, essa perspectiva foi, também, alimentada pelo projeto de "Brasil grande" ou "Brasil potência", acalentado pelos militares no exercício do poder político (SAVIANI, 2008, p. 306).

O modelo de pós-graduação no Brasil contou tanto com a influência norte-americana, como europeia, com uma estrutura organizacional bastante articulada e o empenho em assegurar um grau satisfatório de densidade teórica (OLIVEIRA, 2014).

A experiência de pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia (SAVIANI, 2008, p. 310).

Dessa forma a pós-graduação visava não somente à iniciação de atividades científicas, mas também ao domínio e adequação da produção do saber, uma vez que este é considerado o local prioritário para a produção, transmissão e devolução do saber (CURY, 1988). A pós-graduação surge com o objetivo de contribuir para a aprendizagem e a produção de conhecimentos daqueles que já estavam integrados à comunidade acadêmica.

No tocante à avaliação e ao reconhecimento dos programas, ficaram a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que classifica os programas em uma escala de 1 a 7, como também o conceito A, pelos comitês acadêmicos (VERHINE, 2008). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada, pelo Decreto nº 29.741/5, de 11 de julho de 1951, durante o segundo Governo de Getúlio Vargas, com a finalidade de garantir mão de obra especializada.

Mesmo que o surgimento da pós-graduação tenha ocorrido no contexto político de regime militar, salienta-se sua importância para produção científica, como também para a tendência crítica contra-hegemônica. Conforme enfatiza Saviani (2008):

Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica. No caso da educação, contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2008, p. 310).

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados por grande efervescência no cenário político, com a luta dos movimentos sociais, partidos políticos e a sociedade civil, que clamava pela abertura política do país e o fim do regime militar. O processo de redemocratização do país foi marcado por intensa mobilização política, como ressalta Klein (1992, p. 18): “O fim dos governos militares, em 1985, foi marcado por uma intensa mobilização política, através da qual partidos políticos e movimentos populares expressavam um anseio generalizado pelo aumento da participação da sociedade civil no processo decisório”, que desencadeou o processo da Constituição Federal de 1988 como grande regimento jurídico do país e, em seguida, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996.

Desencadeada no rastro do debate sobre a educação na Constituinte, a discussão sobre a LDB assumiu rapidamente uma dimensão nacional. Ideias e propostas de diferentes tendências eram debatidas nas universidades, nas associações docentes e divulgadas não só através de publicações especializadas como também da grande imprensa. No início de 1988, foi criado um “fórum” específico para a discussão das diferentes propostas, formalizando a participação dos atores empenhados em influir na elaboração da nova lei: tratava-se da Comissão da Lei de Diretrizes e Bases, que funcionou no âmbito do Legislativo, e era composta, em sua maioria, por parlamentares com alguma tradição de envolvimento com questões ligadas à educação (KLEIN, 1992, p. 20).

Com a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/1996, através do artigo 52, as universidades tiveram que compor seu quadro funcional docente de pelo menos um terço com titulação acadêmica de mestrado e doutorado. Isso propiciou o aumento de pessoas formadas nesse grau de escolaridade. Os dados da CAPES revelam o crescimento de instituições e de cursos *stricto sensu* que contribuem para a compreensão desse processo de expansão, entre os anos de 1996 a 2018⁴.

⁴ Para melhor compreensão, no quadro a correspondência da letra M é “Mestrado”; da letra D, “Doutorado”, das letras MD “Mestrado e Doutorado” e, por fim, das letras MP é “Mestrado Profissionalizante”:

Quadro 2 - Número de Instituições de Ensino Superior com Programas de Pós-graduação

Ano	Instituições	NÍVEL				
		M	D	M/D	M/P	TOTAL
1996	88	564	22	519	0	1105
2018	4291	1281	82	2186	741	4290

Fonte: Ministério da Educação- GEOCAPES.

Como se pode observar, a expansão das instituições de educação superior resultou também no crescimento da pós-graduação. Outra informação relevante é que durante a década de 1990 ocorreu um maior aumento no número de mestrado de forma isolada. Já nos anos 2000, isso muda: o mestrado e o doutorado cresceram concomitantemente. Vale salientar, o aparecimento do mestrado profissional com o objetivo de aperfeiçoar a mão de obra e alcançar maior produtividade e eficiência. Nesse sentido, a ampliação de cursos de mestrado e doutorado, para que ocorra a justiça com equidade precisa ser acompanhado do crescimento de políticas afirmativas.

Ressalta-se que, a partir da década de 1990, a CAPES, através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), passa a organizar e implementar um modelo de avaliação gerencial combinado com os parâmetros de um Estado regulador, no qual a avaliação é uma ação para o direcionamento do investimento em setores com maior racionalidade (CASTRO; OLIVEIRA, 2021).

Nesse sentido, observa-se a articulação dos objetivos da pesquisa nacional e da pós-graduação aos interesses de mercado retratados no modelo de avaliação da CAPES, com a priorização das áreas, cursos e programas que apresentam um perfil mais adequado às novas requisições mercantis. Tal política tem favorecido a disputa histórica dentro das instituições e entre as regiões por recursos financeiros, propendendo atender aos altos graus de exigência da produção de conhecimento. A avaliação da pós-graduação, agregada à internacionalização como estratégia do Estado para se inserir com mais efetividade no cenário mundial, tem provocado a competitividade interna entre os programas por financiamento e o grau de excelência internacional (CASTRO; OLIVEIRA, 2021).

Os dados do sistema de informação da CAPES do ano de 2018, com relação aos programas de pós-graduação no Brasil, revelam que 57,6% estão ligados à rede federal de ensino; 23,2% à rede estadual; 18,5% à rede particular e 0,7% à rede municipal. Observa-se que, entre a década de 1998 a 2008, a rede privada apresentou considerável crescimento,

ofertando cursos de mestrado e doutorado, com a diminuição da rede estadual e o surgimento de instituições na rede municipal de ensino. Abaixo segue o quadro:

Quadro 3 - Expansão da pós-graduação por rede de ensino 1998-2018

1998				2018			
Federal	Estadual	Privada	Municipal	Federal	Estadual	Privada	Municipal
59,3%	31,5%	9,1%	0%	57,6%	23,2%	18,5%	0,7%

Fonte: GEOCAPES.

Observa-se que a medida que ocorre a diminuição da área pública na esfera federal e estadual, ocorre concomitantemente o aumento da área privada.

Tratando-se do crescimento dos cursos *stricto sensu* por regiões no Brasil, percebe-se que mesmo depois de uma década, a maioria dos cursos *stricto sensu* se concentra na região Sudeste e Sul do país, seguida da região Nordeste, depois a Centro-Oeste e, por fim, a região Norte. Ressalta-se que os estados de Alagoas e Piauí possuem de 1 a 40 programas de pós-graduação, sendo os estados do Nordeste com menor acesso a cursos de mestrado e doutorado. Considerando apenas a pós-graduação em educação o estudo recente de Castro e Oliveira (2021) aponta:

Isso posto, o que se pode concluir é que a expansão da pós-graduação em Educação no Brasil não ocorre de forma homogênea. Nas regiões consideradas mais frágeis economicamente, incluindo o Nordeste, a expansão se dá prioritariamente no âmbito público, ficando a depender em grande parte dos incentivos, especialmente federais, para que possa realizar suas atividades de pesquisa, embora já haja um indicativo de que os estados subnacionais vêm aumentando a sua participação na oferta desse nível educacional (CASTRO; OLIVEIRA, 2021, p. 16).

Com relação ao número de discentes que concluíram cursos de mestrado e doutorado, assim como a expansão da oferta de cursos da pós-graduação, ocorreu conseqüentemente um aumento no número de discentes formados entre os anos de 1998 a 2018. Dados de 2018 revelam que os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro concentram o maior número de mestres e doutores variando entre 3.253 e 21.272. São Paulo foi o estado do país com maior número de pessoas mestres e doutores.

Quando se observa o mesmo indicador de distribuição de discentes na pós-graduação no Brasil, titulados no ano de 1998, vê-se que os estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, possuíam o maior número de mestres e doutores, sendo

novamente o estado de São Paulo, com maior número de pessoas com formação de alto nível. Em contrapartida, os estados do Acre, Roraima, Rondônia, Amapá, Tocantins e Piauí aparecem sem nenhuma representatividade no país, o que denota a desigualdade regional e de oferta de educação superior em nosso país.

No que diz respeito à distribuição dos docentes por grande área do saber, os dados 2018 da GEOCAPES mostram que a área das ciências da saúde possui o maior número de professores, seguida da multidisciplinar área das ciências humanas, ciências exatas e da terra, ciências sociais aplicadas, engenharias, ciências agrárias, ciências biológicas, por fim linguística, letras e artes. Essa desigualdade de profissionais formados também acentua a desigualdade regional. Enquanto as regiões Sul e Sudeste concentram maior número de profissionais, sendo as regiões mais desenvolvidas do país, a região Norte padece pela falta de profissionais, acarretando a falta de desenvolvimento. Por essas diferenças, acaba-se por ter brasis, ao invés de Brasil, no sentido das diferenças que marcam as regiões do país, diferenças que acentuam as desigualdades educacionais, culturais, sociais e econômicas.

Diante dessa situação Bortolozzi e Gremski (2004) apontam que se faz necessário um trabalho em parceria com os estados para a criação de programas voltados às políticas de ciência, tecnologia e inovação de cada um dos estados, que precede o planejamento, para construção de diagnóstico a respeito da situação local em termos de ciência, tecnologia e inovação, a competência de apontar as assimetrias a serem corrigidas e saber em quais áreas lhe faltam recursos humanos qualificados. Existiria, assim, uma visão clara em nível nacional, o que orientaria a adoção de políticas em nível macro, respeitando a heterogeneidade do Brasil.

Nesse sentido, Bortolozzi e Gremski (2004) sugerem promoção de planos para reduzir as assimetrias referentes à capacitação dos recursos humanos; estruturar os Fóruns de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação no âmbito dos Estados, com o intuito de definir as prioridades temáticas com o Estado, setores produtivos e Academia.

No âmbito das legislações, observa-se o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), que constitui como documento norteador da educação brasileira, com metas e estratégias que possuem o objetivo de possibilitar melhorias na qualidade da educação do nosso país, nas suas metas 13 e 14 deixa claro a intenção do aumento de pessoas mestres e doutores:

META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de

educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

META 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Por meio do observatório do Plano Nacional de Educação 2014-2024,⁵ nota-se que o objetivo de aumentar a quantidade de pessoas com mestrado até 2024 para 60 mil mestres já foi atingida, sendo que em 2019, o resultado parcial aponta que foram tituladas 68.877 pessoas. No tocante ao objetivo do aumento de doutores, em 2019, o resultado parcial indica 24.290 pessoas tituladas com doutorado. O Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 aponta para o cenário de assimetrias regionais, que identifica os estados das regiões Sul e Sudeste com maiores concentrações de programas de pós-graduação e identifica uma menor concentração nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Todavia, ressalta que os programas de pós-graduação nas regiões metropolitanas de quase todos os estados, estão nas regiões metropolitanas, principalmente as litorâneas. Para o enfrentamento dessas assimetrias o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 recomenda:

Indução de programas de pós-graduação em áreas de interesse nacional e indução de programas de pós-graduação em áreas de interesse nacional e regional, em especial a Amazônia e o Mar (Amazônia Azul); regional, em especial a Amazônia e o Mar (Amazônia Azul); estímulo à formação de centros de excelência e de redes de pesquisa e pós; estímulo à formação de centros de excelência e de redes de pesquisa e pós-graduação, para a formação regional de recursos humanos e aumento da massa crítica de pesquisa, com ênfase no desenvolvimento regional e superação das críticas de pesquisa, com ênfase no desenvolvimento regional e superação das desigualdades socioeconômicas; desigualdades socioeconômicas; atração e fixação de pessoal qualificado nas regiões necessitadas, com programas; atração e fixação de pessoal qualificado nas regiões necessitadas, com programas de “enxoval” e contratação de grupos de pesquisa, e não apenas pesquisadores de “enxoval” e contratação de grupos de pesquisa, e não apenas pesquisadores individuais e formação de pessoal local; individuais e formação de pessoal local; adoção de um conjunto de mecanismos para corrigir as distorções existentes em adoção de um conjunto de mecanismos para corrigir as distorções existentes em regiões geográficas, em áreas do conhecimento e no sistema de ensino; regiões geográficas, em áreas do conhecimento e no sistema de ensino (BRASIL, 2010, p. 297).

Com relação ao sistema de avaliação da pós-graduação, os programas de mestrado e doutorado passam por avaliações de forma quadrienal, o órgão responsável pela avaliação é a CAPES, os parâmetros que constam na avaliação são: planejamento estratégico; processos e procedimentos de autoavaliação; destino, atuação e avaliação dos egressos; impacto e inovação de produção intelectual e internacionalização.

⁵ Conforme o site: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/pos-graduacao>.

Rolim e Ramos (2020) apontam como objetivos da avaliação: a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira; a identificação de assimetrias regionais e a identificação de áreas estratégicas do conhecimento. A certificação da qualidade atribuída é um instrumento de grande importância para as instituições que oferecem cursos de pós-graduação e para o governo federal. As ações de concessão de auxílios, por agências de fomento nacionais e organismos internacionais são norteadas pelos conceitos atribuídos aos programas avaliados.

No segundo momento, passa-se a discutir sobre a adoção de políticas afirmativas, entre avanços e desafios, enquanto política de inclusão à educação superior.

4.2 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS

A política de ações afirmativas na educação superior pública surge, por meio de experiências locais, sendo o estado do Rio de Janeiro o pioneiro nesta política em 2002, através da universidade estadual. Esse processo de reivindicação e atuação do movimento negro possibilitou, em 2012, que as ações afirmativas fossem instituídas em todo o território nacional, fruto dos embates da sociedade que clamava por melhorias nas condições de vida das pessoas negras.

As cotas surgem no contexto de discussão de expansão do acesso à educação superior. Esse processo foi decorrente de reflexões e críticas sobre se os processos seletivos para ingresso nas instituições, operavam-se como instrumento de reprodução de hierarquias sociais. Já que os capitais cultural e econômico possuíam papel significativo na aprovação dos candidatos, logo os resultados legitimavam a formação de elites de classe e cor, nos termos de Feres Júnior e Daflon (2015b).

Conforme Rosa e Fonseca (2016), tramitaram pelo Congresso Nacional, até o final da década de 1990, mais de 25 projetos de lei visando instituir ações afirmativas nas instituições de educação superior brasileiras, sendo que um desses projetos, PL 73/1999, após anos de tramitação e alterações, foi aprovado na forma da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que demonstra o cenário de disputas e jogos de forças.

As ações afirmativas trazem uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes. No caso da educação superior, as políticas afirmativas deveriam ser entendidas como canais profícuos de chegada a cursos superiores, de saberes produzidos não somente pelo movimento negro e pela comunidade negra em geral, mas, principalmente, pela juventude negra (GOMES, 2011).

Os movimentos sociais reivindicaram medidas preventivas e compensatórias que enfrentassem práticas discriminatórias e racistas. Assim, ação afirmativa não possui a meta de racializar a sociedade ou as instituições, mas exatamente iniciar o processo de desracialização das elites. É verdade que, em uma sociedade que não tem refletido sobre a igualdade de oportunidades e, muito menos, com a igualdade de resultados entre seus distintos grupos étnico-raciais, tais medidas causam reações, em especial a elite dominante, controladora do poder desde os tempos imemoriais, que seguramente perderá parte de seus privilégios. Todavia, certamente, a sociedade como um todo ganha com uma elite que represente proporcionalmente a diversidade étnico-racial do país (SILVÉRIO, 2011).

A ação dos movimentos sociais e setores progressistas da sociedade expuseram a desigualdade no ingresso à universidade pública, demandando políticas de acesso para a classe menos favorecida, a fim de que esta fosse um instrumento de mobilidade social, um bem que todos possuem o direito de almejar (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015b).

Percebe-se que a política proposta nas intenções de movimentos sociais e autoridades locais emergiram a política de fato que deu forma ao texto legislativo da Lei nº 12.711, de 2012, legitimando assim a problemática por processos inclusivos na educação superior. O que antes estava instituído em portarias ou em leis estaduais, passou a ser garantido em todas as universidades brasileiras e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, sendo que sua implementação diz respeito à política em uso (BALL, 1992a).

Dessa forma, a partir da aprovação da Lei nº 12.711, de 2012, vê-se o crescimento de estudos a respeito da implementação das ações afirmativas, seus impactos e resultados, como visto no capítulo segundo na revisão literária. Em contrapartida, temos o decréscimo da literatura sobre legalidade da lei e sua constitucionalidade, uma vez que a lei foi outorgada. Isto não quer dizer que as discussões acerca da necessidade de cotas já tenham cessado, mas que as pesquisas científicas têm se voltado em sua maioria para os impactos das ações afirmativas nas instituições públicas de nível superior. Haja vista que, garantidas por Lei, as ações afirmativas precisam ser monitoradas para que se tenha estudos sobre o acesso, permanência e êxito dos grupos sub-representados na educação superior. Observa-se que o cenário político de aprovação da Lei diz respeito à gestão da presidenta, Dilma Rousseff, como visto no tópico de educação superior no contexto neoliberal.

Cabe ressaltar que a própria Lei no artigo sétimo prevê a revisão em dez anos após a promulgação do programa especial de acesso a pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e dos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas

públicas. No caso, 2022, mesmo ano em que irão ocorrer as eleições para deputados, governadores, senadores e presidente.

É de fundamental importância a articulação no interior e no exterior das instituições, com articulação dos movimentos negro, indígena, estudantil, fundamentados em pesquisas científicas e de dados que expressem as desigualdades educacionais e que revelem as contribuições das ações afirmativas nesses dez anos da Lei nº 12.711, de 2012.

Os governos de esquerda (de 2003 a início de 2016) possibilitaram o avanço de uma estrutura ministerial de órgãos responsáveis pelo enfrentamento ao racismo, tais como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, posteriormente, o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (MMIRDH).

Em 2016 com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, assumiu o governo o vice-presidente Michel Temer. Com a agenda regressiva, colocou em prática o desmonte dos direitos sociais e trabalhistas, concluindo a reforma trabalhista e deixando em fase de conclusão a reforma previdenciária.

Em 2018 chega ao poder o presidente Jair Bolsonaro, governo de extrema direita de cunho neoconservador. Tal governo instaurou, junto com os seus seguidores espalhados nas instituições e regiões do país, um clima de ataque a tudo o que pode ser considerado democrático e emancipatório (GOMES, 2020). Observa-se que na então gestão Bolsonaro, há uma troca de lideranças negras em instituições como a Fundação Palmares, a exemplo do diretor Sérgio Camargo, que afirma em frases em redes sociais que é contra cotas raciais, dia da consciência negra⁶. Concorde-se com Almeida (2020), quando se afirma que é preciso conhecer o racismo histórico, estrutural, institucional e adotar uma postura antirracista. Nas palavras de Ribeiro (2019):

No entanto, pessoas negras não são todas iguais, e Fulano, por melhor que seja, não pode representar todos os negros. Dessa forma, é preciso romper com a estratégia do “negro único”: não basta ter uma pessoa negra para considerar que determinado espaço de poder foi “dedetizado contra o racismo” (RIBEIRO, 2019, p. 19).

Ressalva-se o Projeto de Lei nº 1.531, de 2019, de autoria da professora Dayane Pimentel (PSL), deputada federal pelo estado da Bahia. No projeto, a professora sugere mudanças com relação às cotas raciais, na justificativa que a CF/1988 em seu artigo terceiro, inciso IV assegura: “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo,

⁶ Reportagem no site Uol: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/11/27/novo-presidente-da-fundacao-palmares-nega-racismo-e-ataca-negros-famosos.htm>.

cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Segundo ela, as cotas raciais ferem a igualdade jurídica e potencializa conflitos sociais desnecessários e devem ser público-alvo da política afirmativa as pessoas com deficiência e os egressos de escola pública com baixa condição socioeconômica.

O *site* da Câmara dos Deputados, no dia 7 de abril de 2020, possibilita ao usuário expressar a opinião sobre o projeto, através de uma escala que mede a opinião de integrantes da sociedade em cinco opções: concordo totalmente, concordo na maior parte, estou indeciso, discordo na maior parte e discordo totalmente. No tocante aos resultados da pesquisa, temos: 55% concordo totalmente, 8% concorda na maior parte, 1% está indeciso, 2% discordo em parte e 34% discorda totalmente.

Dentre os comentários, há pedidos para que o projeto de lei também englobasse a questão das cotas em concurso públicos, em apelo para retirar essa reserva de vagas. Em contrapartida existe um comentário que afirma que o projeto de lei possui uma justificativa muito frágil no sentido que não contextualiza historicamente o racismo em nosso país, omitindo-o. Assim, consideram-se as forças que estão em disputa nesse cenário de política afirmativa e essas relações de poder são ativas e dinâmicas, apresentando movimentos e alterações na política de ações afirmativas.

Vale considerar o contexto da prática, em que cada instituição pública de nível superior implementou estabelecendo critérios por resoluções, em que algumas abrangeram o público das ações afirmativas, colocando quilombolas, estudantes da zona rural, professores da rede pública. Em outras considerou apenas o público descrito em lei.

Santos e Almeida (2008) afirmam que o processo de democratização da universidade busca enfrentar um histórico de exclusão de grupos sociais e seus saberes. O cenário de desigualdades sociais e econômicas na sociedade brasileira urgia por políticas que visassem à redistribuição do saber e que incluíssem grupos minoritários ao se utilizar do princípio de justiça com equidade nas políticas de ações afirmativas. Nesse processo se estabeleceram novas demandas que não estão contempladas apenas no ingresso à universidade, mas que precisam estar interligadas às políticas de permanência na educação superior.

Conforme o panorama de dados e indicadores para o monitoramento da Lei de Cotas, a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES-2018 possui dados relevantes para esse processo de investigação científica. Pode-se observar crescimento de sujeitos pardos e pretos a partir de 2003 concomitante à diminuição de sujeitos brancos nas universidades, que eram 59,4% e passaram a ser 43,3% em 2018.

Tabela 1 - Graduandos (as) e população brasileira segundo Cor ou Raça – 1996 a 2018 (%)

Cor ou Raça	Pesquisa	1996 ¹	2003 ¹	2010 ¹	2014 ¹	2018
Amarela	IFES	-	4,5	3,1	2,3	2,1
	PNAD/IBGE	0,4	0,4	1,1	0,5	0,4
Branca	IFES	-	59,4	53,9	45,7	43,3
	PNAD/IBGE	55,2	52,0	47,7	45,5	38,6
Parda	IFES	-	28,3	32,1	37,8	39,2
	PNAD/IBGE	38,2	41,5	43,1	45,1	52,5
Preta	IFES	-	5,9	8,7	9,8	12,0*
	PNAD/IBGE	6,0	5,9	7,6	8,6	8,1
Indígena	IFES	-	2,0	0,9	0,6	0,9**
	PNAD/IBGE	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,8	2,5
	PNAD/IBGE	-	-	-	-	-

Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural das(os) graduandas(os) das IFES (2018).

Aponta-se como fator nesse cenário de acesso de grupo sub-representado a adoção de políticas afirmativas nas universidades federais, que mesmo iniciando de maneira residual e autônoma a partir de 2005, na rede federal, foi se espalhando ao passar dos anos, particularmente a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de 2007, e da criação de um programa federal de ação afirmativa obrigatória por meio da Lei nº 12.711, de 2012 (FONAPRACE, 2019).

Destaca-se a importância de pensar sobre a permanência desses sujeitos na educação superior, através da articulação com a comunidade acadêmica ensejar reflexões sobre políticas de acesso que tenham a interlocução com políticas de permanência e de assistência estudantil que visem não somente as condições materiais, como moradia, alimentação e transporte, mas que também busquem contemplar aspectos pedagógicos, de lazer e de saúde mental para estes estudantes. Conforme Castro (2006) se faz necessário ultrapassar o caráter residual da política de reserva de vagas, englobando outros aspectos, como: apoio acadêmico, auxílio financeiro, apoio psicológico, laboratório de informática, alojamentos, restaurantes universitários e bibliotecas.

Dados sobre renda familiar *per capita* e moradia na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES-2018 revelam que 53,5% dos estudantes das IFES estão na faixa de renda mensal familiar *per capita* de até 1 salário mínimo e 70,2% na faixa de renda mensal familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo (FONAPRACE, 2019).

No tocante à autodeclaração de cor ou raça, a proporção dos discentes que não moram no município onde estudam é de 23,4% entre as(os) amarelas(os); 20,5% entre brancas(os); 24,4% entre pardas(os); 27,5% entre pretas(os) quilombolas; 25,1% entre pretas(os) não quilombolas; 32,9% entre as(os) indígenas aldeadas(os); e 24,8% entre indígenas não aldeadas(os) (FONAPRACE, 2019).

Percebe-se pelos dados que sujeitos pardos, pretos, quilombolas, precisam se deslocar para estudar na universidade em maior número do que sujeitos brancos e amarelos. Isso revela a importância de políticas de permanência para esses segmentos, mesmo com o primeiro passo com o ingresso, precisam buscar meios para permanecer.

A região é outro fator na análise. A porcentagem de graduandos que não moram no município onde estudam: 16,2% dos alunos do Norte; 26,0% do Nordeste; 26,9% do Sudeste; 17,5% do Sul; e 18,3% do Centro-Oeste. As proporções são entendidas parcialmente por questões demográficas. Sudeste e Nordeste são, nesta ordem, as regiões de maior população estudantil, apesar de o Sudeste ser seguido pelo Sul (não pelo Nordeste) em termos de maior densidade populacional. O número de *campi* igualmente coopera para explicar esta questão, na medida em que, novamente, o Sudeste e o Nordeste são as regiões com maior número de *campi* universitários (FONAPRACE, 2019).

A renda *per capita* familiar é a que está mais pautada no fato de não morar no mesmo município onde se cursa a graduação. Entre os estudantes inseridos na faixa de renda *per capita* familiar de até 1 e meio salário mínimo, tem-se 24,8% de estudantes que não residem no município onde cursam a graduação. Entre os que recebem de 1 e meio a 3 salários mínimos, este percentual se reduz para 19,4%, e entre os que recebem mais de 3 salários mínimos é de 14,8%. Assim, pode-se afirmar que os alunos que possuem menos recursos financeiros são os que estão mais expostos à migração pendular (FONAPRACE, 2019).

Nesse sentido, emerge a problemática de políticas de permanência, que precisam estar articuladas desde o acesso, mesmo não encontrando dados específicos no Brasil sobre o acesso à conclusão do curso de discentes cotistas, sendo esse monitoramento feito pelo que foi visto na revisão literária em forma de estudo de caso nas universidades. Aponta-se a necessidade de pesquisas nacionais e de monitoramento dos alunos que ingressam por cotas, já que os desafios que se apresentam no cenário macro envolvem os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça e etnia, como também as determinações dos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração de terra e de renda. Os sujeitos que demandam por reconhecimento e redistribuição não são sujeitos passivos, que estão

esperando o reino da igualdade, mas estão buscando mudanças no cenário nacional, sendo que estes são entendidos como sujeitos de direitos (ARROYO, 2010).

De acordo com Santos e Rabelo (2012), a seara de desigualdades historicamente construída no cenário político-econômico solicita do Estado uma intervenção prática, a fim de suscitar mudanças objetivas e subjetivas, como forma de reconhecimento e redistribuição. Bem como o reconhecimento desses grupos sub-representados e redistribuição do conhecimento e de políticas que visem à permanência.

No trabalho de mestrado, intitulado “Assistência estudantil como política de permanência na UFPB” (ALBUQUERQUE, 2017), a autora buscou analisar as ações da universidade para viabilizar o direito de permanecer das(os) estudantes com baixa condição socioeconômica. Verificou-se através de pesquisa de campo e registros fotográficos que, mesmo com uma infraestrutura precária, a universidade dispõe de residência estudantil, restaurante e auxílios de alimentação, moradia e eventos acadêmicos. Mesmo não sendo fatores determinantes de acordo com os discentes entrevistados na pesquisa, eles contribuem para a permanência na universidade. Por meio do processo investigativo, no que diz respeito a ouvir as vozes dos alunos, percebeu-se que para além das estratégias formais, os próprios alunos buscam mecanismos de permanência, como o auxílio de familiares, amigos, outros residentes e vínculos de trabalho precários, com a finalidade de concluírem o curso. O capital social diz respeito à estrutura das relações, à rede que cada sujeito faz seja com a família, amigos, vizinhos, que propicia confiança e reciprocidade. Através dessa participação em grupos ocorrem trocas materiais e simbólicas, que geram benefícios (NOGUEIRA; CATANI, 2015), sendo que, para estes, o grande fator determinante é automotivação para continuar e realizar seus sonhos.

Quando se pensa em incluir segmentos com baixa representatividade na educação superior, faz-se necessário uma visão global do sujeito e de suas necessidades, uma vez que viabilizar o direito ao ingresso não garante a permanência e nem tampouco a conclusão do curso. Ouvir esses alunos e suas demandas precisa ser o primeiro passo para traçar ações que visem à permanência na educação superior, tendo em vista um processo dialógico, horizontal e participativo. Tais mudanças são possíveis na arena das lutas de classes, entre os diversos atores sociais que lutam buscando seus interesses. Cabe destacar o papel dos movimentos estudantis neste processo e sua importância para a garantia das ações afirmativas.

Refletir sobre o processo de adoção de ações afirmativas pelas universidades federais do Nordeste na pós-graduação possui a finalidade de analisar as tensões, análises e reflexões

das instituições a respeito das desigualdades da sociedade e como estão se organizando enquanto instituições para redistribuição do saber.

As instituições operam como redistribuição do saber, no conceito de justiça com equidade. Rawls (2001) afirma que se deve ter uma estrutura básica que ofereça as mesmas condições a todos os segmentos da sociedade. Assim, pensar em ações afirmativas na pós-graduação diz respeito a ofertar a formação de alto nível a grupos que foram excluídos do espaço universitário. “Por estrutura básica entendo as principais instituições políticas, sociais e econômicas de uma sociedade e o modo como se combinam em um sistema único de cooperação social de uma geração às seguintes” (RAWLS, 2011, p. 13).

Considera-se como avanços nas políticas afirmativas a Lei nº 12.711, de 2012. Como desafios, salientam-se ações que visem à permanência dos estudantes cotistas, com monitoramento do acesso até a conclusão do curso, bem como o impacto da graduação na vida dos sujeitos dos grupos sub-representados.

A seguir, reflete-se a fim de aprender o processo de disputas e as contradições argumentativas das políticas afirmativas, a comissão de heteroidentificação como ferramenta de garantia do acesso dos grupos sub-representados na educação superior pública.

No que concerne ao acesso de grupos sub-representados na educação superior pública, merece destaque a comissão de heteroidentificação como instrumento na garantia do acesso de grupos sub-representados na universidade frente a situações de fraudes por sujeitos que não são públicos das ações afirmativas. Mesmo, não sendo o foco de análise desta tese, as reflexões sobre a comissão de heteroidentificação representam importância para o acesso de grupos que possuem marcas da diferença.

As bancas de heteroidentificação produzem pareceres a partir do olhar fenotípico de terceiros para concretizar a continuidade do processo seletivo na universidade. Assim, não deslegitima ou descredencia a autodeclaração, mas realça, para os efeitos, jurídicos e políticos, a destinação das ações afirmativas de candidatos que apresentam uma leitura pública de pertencimento afro-brasileiro, negro, observando que, em que pesem a rica mistura racial do país e a grande miscigenação nacional, as pessoas pretas são identificáveis nas estatísticas das vítimas da discriminação racial, e nas pesquisas sobre dados da desigualdade social em distintos âmbitos da vida brasileira, sobretudo na busca por emprego decente no mundo do trabalho (BRAGA, 2020).

As bancas de heteroidentificação observam as características fenotípicas: cor da pele, traços físicos e cabelo, não como forma de julgar os corpos e sim de acolher aqueles que estão normatizados pelo racismo (BRAGA, 2020).

A Portaria Normativa nº 04, de 06 de abril de 2018, regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, sendo, até o momento, o único dispositivo jurídico que orienta formas procedimentais para monitorar a autodeclaração étnico-racial e, por isso, tem sido usada também por universidades no ingresso através da 12.711/2012.

A questão do processo de heteroidentificação é algo simbólico para o sujeito negro no tocante ao sentimento de inclusão em espaços que, historicamente, apresentaram dominação branca, e ter a certeza dos seus direitos em equidade, promovendo-se a educação para todos, tão ensejada nas atuais políticas educacionais na educação superior. Neste sentido, as concepções de construção, avaliação, descaracterização ou retomada de identidade, inserem vários aspectos que concebem conjuntos de abordagens pictóricas, geográficas, espaciais, sociais e culturais sobre a relação do ser negro com seus habitantes, formando uma relação de identidade em que se corroboram as peculiaridades e as possíveis indiferenças históricas, que fundamentam a ação interventiva do movimento negro em prol da conquista do que lhes é tolhido como direito, diariamente (PINTO, 2020).

A comissão atua na verificação de autodeclaração que justifica a construção de critérios editoriais, metodologias, representatividades e os motivos que desencadeiam este olhar atento às autodeclarações, para que as vagas não sejam ocupadas por quem não faz jus à política e, neste sentido, reedita as tensões de uma sociedade fortemente racializada que se esconde em discursos de democracia racial (NUNES, 2018).

Observa-se que as ações afirmativas possuíam públicos diversos como negros, quilombolas, indígenas, transexuais, alunos de escolas públicas; todavia, questões polêmicas envolvem a cota racial, pois refletem na falta da discussão do racismo estrutural no país e na sua consequente negação, por isso a ênfase nesse tópico no sujeito negro.

A grande incidência daquilo que aqui se denomina fraude no acesso à vaga para ingresso por cotas tem levado as instituições a estabelecerem mecanismos de coibição desta prática por meio de comissões para verificação da autodeclaração étnico-racial. Os procedimentos das comissões de heteroidentificação ocorrem por meio de cronograma de ações, que se iniciam, geralmente, pela comunicação dos alunos assistidos pelas cotas raciais. Dessa forma, as comissões de verificação atuam para concretizar o direito de acesso à educação superior, com enfrentamento à falsidade de autodeclarações raciais. Sem a atuação das comissões, as ações afirmativas são esvaziadas e perdem seus fundamentos, por não

serem adequadas de alcançar o resultado a que se destina, qual seja: o efetivo incremento da representatividade negra nos espaços de poder (PINTO, 2020).

É de responsabilidade da gestão pública a correta ocupação das vagas pelos sujeitos de direito; assim, a responsabilidade procedimental das gestões de ações afirmativas no estabelecimento de práticas que viabilizem o direito de acesso à universidade, alude no reconhecimento de coibir e agir sobre qualquer tentativa, intencional ou não, de usufruto inadequado das vagas (NUNES, 2018).

Ressalta-se que a discussão não se encerra apenas no acesso à educação superior pelos sujeitos dos grupos sub-representados, mas também pela discussão epistêmica e de significação que a diversidade étnica e racial pode resultar, como assinala Boaventura de Sousa Santos:

[...] traduções interculturais fortemente informadas pelos sofrimentos, ressentimentos e linhas abissais forjadas no longo tempo do colonialismo, pela insustentabilidade de um triunfalismo civilizacional e, finalmente, pelo fatalismo de um mundo sem diversidade e sem alternativas de futuro (SANTOS, 2016, p. 53).

Nota-se a relevância das políticas afirmativas para o acesso à universidade, todavia cabe considerar o processo de mudanças nos currículos e nos aspectos simbólicos a serem incluídos na cultura acadêmica que é tão voltada a valores eurocêntricos, uma vez que os mesmos influenciam de forma positiva como negativa. Observa-se a necessidade da quebra da pedagogia decolonial, currículo monocultural e a urgência de repensar um currículo que valorize todas as culturas para mudar a realidade de exclusão no âmbito universitário (MARQUES; RIBEIRO, 2019).

A discussão sobre a identidade se faz necessária, pelo preconceito que marca a diáspora brasileira, no que diz respeito às características como cabelo, formato do nariz, tonalidade da cor, boca que são determinantes para suscitar a discriminação ou não. Enfatiza-se que dar condições de fortalecimento da identidade negra não é tratar os sujeitos como vítima ou mocinho, mas sim trabalhar em todo âmbito da universidade as diversas etnias, suas culturas e valores, inclusive da população negra, difundindo bons exemplos e deixando de lado as imagens negativas que são atreladas ao negro, além de fortalecer a identidade negra, que é a invisibilizada em todos os setores da universidade (MARQUES; RIBEIRO, 2019).

No próximo tópico, a discussão centra-se na pós-graduação com interlocução com as ações afirmativas e o acesso à formação de alto nível.

4.3 AS POLÍTICAS DE COTAS: MOVIMENTOS E DISPUTAS PARA O ACESSO DOS GRUPO SUB-REPRESENTADOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

As ações afirmativas foram adotadas em todo o Brasil na graduação, a partir do ano de 2012, com a instituição da Lei nº 12.711. Já as ações afirmativas na pós-graduação devido à falta de Lei, cabe a cada universidade a adoção ou não adoção das cotas. Desde 2016 existe uma portaria, nº 13, que recomenda adoção de ações afirmativas na pós-graduação. Na conjuntura de democratização do acesso, a expansão do sistema de educação superior público se processou associado às políticas de inclusão na perspectiva das ações afirmativas como um processo de reparação social, que objetiva incluir grupos sub-representados, historicamente excluídos do sistema de educação superior.

No que concerne às ações afirmativas no Brasil, pode-se observar, através do levantamento bibliográfico e da revisão da literatura, que a instituição na pós-graduação, deu-se na mesma época da graduação; todavia, sua amplitude foi devido à Portaria nº 13, de 2016; considera-se que tal instrumento jurídico, mesmo com sua fragilidade, é fruto da luta incessante dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro.

A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) foi a primeira universidade pública a estabelecer, em 2002, uma política de ação afirmativa em cursos de pós-graduação, através da resolução do Conselho Universitário, nº 196, de 2002. Este fato é bastante relevante, pois a UNEB e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foram as primeiras instituições a adotar ações afirmativas de recorte racial no país, o que evidencia que as medidas para a pós-graduação surgiram ao mesmo tempo em que as para graduação, ainda que seu desenvolvimento tenha se dado de forma dessemelhante (VENTURINI, 2018).

No âmbito federal, a Universidade Federal de Goiás foi a primeira a instituir ações afirmativas na pós-graduação, através de resolução do Conselho Universitário, nº 7, de 2015, que institui para pretos, pardos e indígenas. A criação da resolução leva em consideração os princípios constitucionais em reduzir as desigualdades sociais e regionais, em promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, além de atender ao mandamento do estatuto da universidade que preconiza a democratização da educação. As ações afirmativas serão instituídas com a reserva mínima de 20% das vagas para pretos e indígenas. A resolução afirma não somente a inclusão desses sujeitos, mas ações que visem à permanência através de acompanhamento contínuo.

Nota-se que o sistema de reserva de vagas da graduação possui uma diferença em relação ao de pós-graduação. Enquanto nas ações afirmativas da graduação são enfatizadas as

condições econômicas dos sujeitos, sua origem escolar pública, recorte étnico-racial, as cotas na pós-graduação trazem ênfase ao recorte étnico-racial.

A Portaria nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação, dispõe sobre a adoção da reserva de vagas na pós-graduação. A instituição se vale do Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 12.711, de 2012 e a Lei nº 12.990, de 2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos federais para negros, para adoção de cotas na pós-graduação para negros, indígenas e pessoas com deficiência.

A pesquisa de Venturini (2019) assinala que até janeiro de 2018 um total de 737 programas de pós-graduação acadêmico possuíam algum tipo de ação afirmativa, o que representa 26,4% de todos os programas, apontando que 73,6% não adotam nenhum tipo de ação afirmativa na pós-graduação. As políticas de ações afirmativas decorreram de decisões dos próprios programas, enquanto outras foram instituídas por determinação de leis estaduais ou de resoluções do Conselho Universitário, válidas para todos os cursos de pós-graduação da universidade.

Rosemberg (2008) afirma que, no Brasil, existem três grupos de ações afirmativas, no que tange ao acesso de egressos do ensino médio público, negros e indígenas ao ensino superior. Observa-se que o público das ações afirmativas, na pós-graduação, centra-se no perfil étnico-racial na inclusão de minorias à formação de alto nível.

As ações afirmativas na pós-graduação procuram enfrentar a injustiça social de raízes na área socioeconômica, como nos padrões culturais de representação. Isso é feito ao utilizar o conceito de justiça social numa perspectiva bidimensional de reivindicação redistributiva e de reconhecimento, reconhecendo quem são os sujeitos que integram as minorias e redistribuindo o acesso ao conhecimento (FRASER, 2007).

Dessa forma, a formação de alto nível produz para os grupos sub-representados mais acesso a oportunidades de alto prestígio na sociedade, além de contribuir para o arrefecimento das desigualdades sociais em nosso país. Marrara e Gasiola (2011) afirmam que a adoção de ações afirmativas nos programas de pós-graduação contribui para a inclusão social, formação de líderes, mudanças dentro das instituições e para produção de pesquisas responsivas.

Isto representa o direito de igualdade com equidade de grupos que foram marginalizados desse direito, no que diz respeito à formação de alto nível, além de contribuir com o processo de construção do saber do respeito a diferenças e o incentivo à diversidade, numa perspectiva pluricultural do conhecimento. Sendo assim, promove-se a mudança dentro e fora das instituições, com maior representatividade de grupos excluídos, como: negros,

indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, seguindo a carreira docente, com mudanças na sociedade no tocante ao exercício de funções de alto prestígio.

A representatividade de sujeitos que foram e são excluídos do cotidiano da universidade, e também da sociedade como um todo, fortalece práticas inclusivas e possibilitará pesquisas responsivas. Isso porque o sujeito assistido pelas ações afirmativas possui experiências concretas que poderão contribuir para pesquisas de grande impacto social. O exemplo da pessoa negra que por muito tempo foi sujeito de pesquisas, mas não pesquisador, foi entrevistado, mas não ocupava o papel de produtor do conhecimento.

Na perspectiva de disputas e movimentos da adoção de políticas afirmativas na pós-graduação, contribui o conceito de capital cultural no entendimento de perceber que a trajetória até o ingresso na educação superior, dos filhos dos ricos, difere bastante do percurso escolar dos menos favorecidos. Enquanto o filho do rico estuda nos melhores colégios e possui acesso ao capital cultural, o filho do pobre termina o ensino médio cercado de diversas dificuldades, como a falta de uma dieta balanceada, ausência de serviços de saúde, precarização na política educacional no que diz respeito a ter acesso a material didático e infraestrutura das escolas (BOURDIEU; PASSERON, 2015), que se constitui em entraves para o acesso à graduação e, posteriormente, à pós-graduação pública.

Se no primeiro momento as minorias, mesmo com os percalços, conseguem acessar a graduação, logo se veem sujeitas a ingressarem no mundo do trabalho, ficando distante no imaginário a formação de alto nível, que demanda dedicação de tempo e recursos materiais e financeiros, antes mesmo do ingresso, já nos processos seletivos com a preparação para prova escrita, entrevista, projetos, proficiência, avaliação do currículo.

O conceito de mérito, por vezes, permeia essa discussão, se levar em consideração a trajetória para pós-graduação que é dispendiosa, como dito, que os cursos *stricto sensu* exigem dedicação exclusiva, mas ao mesmo tempo não possuem bolsas de pesquisa que atendam à demanda do número de alunos. Mesmo que a formação em alto nível possibilite o crescimento do capital cultural e econômico, o percurso para obtenção do diploma exige recursos, para participação nas aulas, em eventos científicos, reuniões em grupos de pesquisa, publicação em periódicos ou eventos.

Como afirma Bourdieu e Passeron (2015), os privilégios são transformados em méritos, dons e aptidões e o sistema funciona como legitimador desse processo, que é muito mais excludente e seletivo, do que inclusivo. Assim, a adoção de políticas afirmativas minora as desigualdades históricas.

Conforme Marrara e Gasiola (2011), a aprovação de candidatos que possuem experiências diretas com as questões sociais de seu grupo, sejam positivas ou negativas, poderá alterar a maneira pela qual este profissional lidará com o assunto e, possivelmente, levá-lo-á a aplicar seus conhecimentos pessoais para desenvolver uma pesquisa concreta. Isso representa que a familiaridade com a temática que estabelece o objeto de uma pesquisa específica serve para nortear o desenvolvimento da tese, além de representar uma fonte de conhecimento. Dessa forma, as instituições, além de selecionarem candidatos aptos intelectualmente, admitiriam pessoas com experiências para produzir conhecimentos ligados à elaboração de problemas sociais.

Vale ressaltar que a política de pós-graduação está prioritariamente voltada para formação e aperfeiçoamento docente. Dessa forma os estudos do professor José Jorge de Carvalho trazem reflexões importantes para pensar a respeito da própria cor dos professores universitários. No texto “As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras”, Carvalho (2004) faz uma indagação relevante para se pensar a diversidade dentro da própria universidade, agora não a partir dos discentes, mas dos docentes. Isso é de suma importância para percepção de quem são as pessoas que estão formando os sujeitos e que têm acessado a pós-graduação, uma vez que para exercer a função docente na universidade, o requisito mínimo é possuir o curso de mestrado. Daí surge o seguinte questionamento: “como podem nossos pesquisadores teorizar sobre as relações raciais na sociedade brasileira se desconhecem e se recusam a analisar as relações raciais das quais eles fazem parte e que eles mesmos ajudam a reproduzir?” (CARVALHO, 2004, p. 5). O resultado é alarmante. A seguir, os dados em formato de quadro para melhor visualização.

Quadro 4 – Docentes negros nas Universidades do Brasil

Universidade	Quantidade de docentes	Docentes negros
Universidade de Brasília (UnB)	1.500 professores	15 professores negros
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	570 professores	3 professores negros
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2.000 professores	3 negros (um deles africano)
Universidade Federal de Goiânia (UFG)	1.170 professores	15 professores negros
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2.700 professores	20 professores negros
Universidade Federal do Pará	2200 professores	18 professores negros
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	1.700 professores	17 professores negros
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	2.300 professores	30 professores negros
Universidade Estadual de Campinas	1.761 professores	4 professores negros

(Unicamp)		
Universidade de São Paulo (USP)	4.705 professores	5 professores negros
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3.200 professores	20 professores negros

Fonte: CARVALHO (2004, p. 5 e 6).

Esses números contribuem para a reflexão a respeito da representatividade do povo negro na docência, como também sobre o acesso à formação de alto nível, quem são as pessoas que estão ingressando na pós-graduação e, conseqüentemente, formando outros profissionais.

Salienta-se que não foram encontrados trabalhos recentes nessa linha de perfil étnico-racial dos docentes das universidades, aponta-se a necessidade de pesquisas sobre o assunto. A ausência histórica dos pretos em lugares de prestígio social colaborou com a carga ao estado de inferioridade que a sociedade relaciona o sujeito negro.

Estes agravos históricos avigoram o não reconhecimento do negro como formador da ciência e como pessoa dotada de capacidade para conseguir outros estágios, sobretudo aquelas que não estão relacionadas ao aspecto servil (SILVA; SANTOS, 2020).

Nesse sentido, vale ressaltar as instituições de cursos superiores como um lugar não somente de formação, mas também de reprodução dos signos presentes na sociedade. Em alguns momentos, mostra-se mais evidente a reprodução desses signos, por ser um recorte selecionado através da forma de ingresso (SILVA; SANTOS, 2020).

Destaca-se o papel importante de mobilização do movimento negro, como também da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que, dentre seus objetivos gerais, está a organização de:

Congregar os Pesquisadores Negros Brasileiros; congregar os Pesquisadores que trabalham com temas de interesse direto das populações negras no Brasil e possibilitar publicações de teses, dissertações, artigos, revistas de interesse direto das populações negras no Brasil (ABPN, 2018).

Nesse sentido, políticas afirmativas na pós-graduação, busca-se a aplicação do conceito de justiça com equidade na formação de alto nível, como elemento redistributivo, prevê-se a importância de as instituições primárias agirem como fontes de promoção e redistribuição do conhecimento. O conceito pensado dentro da sociedade capitalista de cunho liberal busca promover mudanças no cenário de desigualdades socioeconômicas (RAWLS, 2011).

Na concepção de justiça com equidade, dois princípios são levados em consideração: o de liberdade igual e o de igualdade democrática. O primeiro diz respeito a liberdades básicas iguais que sejam semelhantes a todos; e o segundo princípio orienta que se tragam benefícios para os menos favorecidos (RAWLS, 2011). Seguindo o princípio da igualdade democrática, busca-se tornar a formação de alto nível acessível aos grupos sub-representados, que se encontram no grupo menos favorecido, pelas desigualdades educacionais, culturais e de emprego e renda.

Assim, pode-se observar que a teoria de justiça de Rawls (2011) não almeja uma superação das desigualdades engendradas pelo sistema capitalista e sim pensa mecanismos para que todos estejam usufruindo da liberdade e possuam a mesma igualdade de oportunidades. Quando todos estão no mesmo patamar, com as mesmas condições, então é possível utilizar o princípio da diferença. Caso contrário, supostos dons, competências e habilidades naturais podem ser contestados pelas desigualdades socioeconômicas.

A estrutura básica da sociedade são as principais instituições políticas, sociais e econômicas que operam no sistema único de cooperação social priorizando o acesso aos bens primários, tendo em vista garantir a estabilidade da sociedade (RAWLS, 2011).

Essa concepção de justiça em Rawls (2011) considera que a justiça de um sistema escolar pode ser avaliada pela maneira como trata os mais fracos e não apenas pela criação de uma competição pura. Mais precisamente, ela pondera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos (DUBET, 2004). Ora, os dados do IBGE denotam as desigualdades educacionais do país, no sentido que a falta de acesso à educação superior piora as condições de vida dos grupos sub-representados, tanto em educação, como em emprego e renda.

Os princípios de justiça alicerçam os fundamentos das instituições primárias na sociedade. Estas devem se estabelecer para realizar a divisão das vantagens sociais. Isso implica que os membros da sociedade estejam em cooperação, visando ao bem-estar de todos e as instituições devem operar para ofertar oportunidades a todos. Seguindo essa lógica, o sistema social se organiza de maneira que a distribuição seja justa, independente do que possa ocorrer. Cargos, posições e vantagens devem estar acessíveis a todos, pois a justiça como equidade se aplica à estrutura básica da sociedade. A atuação é preventiva, mas ao mesmo tempo de enfrentamento aos entraves do acesso às posições mais procuradas.

Consideram-se as políticas afirmativas na pós-graduação como uma das formas de democratização da educação superior, já que os sujeitos sub-representados estão em

desvantagem social e cultural na sociedade. Essas políticas fazem com que a instituição universidade pública aja como instrumento de redistribuição e a justiça como equidade.

Além de manter formas básicas de despesas sociais, o governo necessita garantir oportunidades iguais de educação e cultura para pessoas em situações semelhantes, no que diz respeito a prevenir o estabelecimento de medidas monopolizantes que dificultem o acesso a posições privilegiadas (RAWLS, 2011).

A formação de mestrado e doutorado é considerada uma posição privilegiada na sociedade, como de alto nível pelo Ministério da Educação e os órgãos a este vinculados. Assim, o sistema de reserva de vagas opera na redistribuição e no enfrentamento de hierarquias de intelectuais que se perpetuam na universidade. O acesso à pós-graduação contribui no sentido de tornar acessíveis cargos e posições privilegiadas.

Vale ressaltar, que esse processo de adoção de cotas na pós-graduação não é algo linear, mas dinâmico, uma vez que “políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos” (MAGUIRE; BALL, 2011, p. 176).

Para o ex-ministro da Educação do governo de Bolsonaro, Abraham Weintraub, as cotas ferem o princípio de igualdade constitucional. Nesse sentido seu último ato, em 16 de junho de 2020, foi assinar a Portaria nº 545, de 2020, que acabava com o incentivo de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação.

Investido de sua autoridade legal, o ex-ministro operacionalizou seu discurso e do presidente revogando a Portaria nº 13, de 2016, que demonstra a fragilidade jurídica do instrumento. Maguire e Ball (2011, p. 176) afirmam que “os discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras”. Considera-se que tal ato foi um retrocesso nas ações afirmativas como política que busca incluir os sujeitos que são marcados pela diferença e estão em situação de desvantagens sociais, educacionais, culturais e econômicas.

Nesse interstício, a atitude tomada pelo governo gerou grande polêmica na sociedade, sendo noticiada em jornais de circulação nacional. Argumenta-se que a igualdade jurídica constitucional é igualdade fictícia a partir dos dados do IBGE que apresenta os fossos educacionais do país. As universidades que adotam a reserva de vagas na pós-graduação, reafirmaram seu posicionamento em favor das cotas, como é o caso da UFPB⁷ que publicou

⁷ Link da notícia: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-garante-cotas-para-ingresso-em-cursos-de-pos-graduacao>

em seu *site* institucional, em 19 de junho de 2020, que a resolução interna da universidade assegura essa modalidade na pós-graduação.

A câmara dos deputados, os deputados e deputadas federais: Tabata Amaral (PDT/SP), Orlando Silva (PCdoB/SP), Eduardo Bismarck (PDT/CE), Joenia Wapichana (REDE/RR), Felipe Rigoni (PSB/ES), Professor Israel Batista (PV/DF), João H. Campos (PSB/PE), Perpétua Almeida (PCdoB/AC) e Áurea Carolina (PSOL/MG) apresentaram, em 19 de junho de 2020, o Projeto de Lei nº 3425, de 2020, que dispõe sobre a inclusão de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.

Esse movimento na sociedade forçou o Ministério da Educação a retroagir e tornar sem efeito a Portaria nº 545, de 2020, em publicação feita no Diário Oficial da União nº 118, de 23 de junho de 2020, através da Portaria nº 559, de 22 de junho de 2020, assinada pelo representante interino do MEC, Antônio Paulo Vogel de Medeiros.

A categoria justiça como equidade (RAWLS, 2011) propõe a compreensão de um acordo mútuo que se assenta em direitos e liberdades básicas e em que são admitidas desigualdades econômicas, desde que sejam mais vantajosas aos menos favorecidos. Dessa forma, as desigualdades são aceitas, desde que cargos e posições estejam acessíveis a todos e que exista um beneficiamento aos menos favorecidos. Esse é o princípio da diferença.

A educação se encontra no rol dos bens primários a que todos precisam ter acesso, independentemente de sua renda familiar, origem social, sexo, raça ou religião. Nesse processo de cooperação devem ser garantidas oportunidades iguais a todos. A educação faz parte dos bens primários, pois sua oferta é capaz de proporcionar melhorias de vida para a população assistida, além de contribuir para o acesso à posição de privilégio na sociedade.

Conclui-se que a educação superior pública que se almeja visa à inserção da diversidade que nos cerca, promove a pluralidade de ideias, forma sujeitos capazes de analisar criticamente a sociedade em que se vive, principalmente e intentar processos de transformação e de justiça com equidade. A formação de alto nível com a adoção de políticas afirmativas promove o acesso à pós-graduação de grupos que estão marcados pelas diferenças, culminando em melhorias educacionais desses grupos.

Percebe-se que os avanços nas políticas afirmativas refere-se as leis estaduais e a Lei 12.711/2012 que ampliou o acesso de minorias na educação superior, todavia observa-se a necessidade de políticas afirmativas para que opere a justiça com equidade.

Ressalta que nesse ano, 2022, ocorrerá a avaliação da Lei 12.711 de 2012, sendo necessário a articulação dos movimentos sociais, dos setores progressistas da universidade e

do movimento estudantil na luta pela políticas afirmativas, como fonte de redistribuição do saber.

No próximo capítulo abordam-se as ações afirmativas nas universidades federais do Nordeste, com dados da pesquisa teórica e empírica.

5 AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE

O capítulo busca ensinar discussões sobre as ações afirmativas nas universidades federais da região Nordeste, apresentando um panorama para adoção das políticas afirmativas na pós-graduação. Possui como finalidade apresentar e analisar os dados da pesquisa teórica e empírica, através dos questionários aplicados com os coordenadores dos programas de pós-graduação em educação das universidades federais do Nordeste. Em seguida, realiza-se o estudo de caso na UFPB, discorrendo sobre os processos de demanda e seleção na pós-graduação, ao final têm-se as entrevistas com dois membros da comissão de cotas da UFPB.

5.1 PANORAMA DA ADOÇÃO DE COTAS

O tópico, trata-se da análise documental, de como vem se processando a adoção de políticas afirmativas na pós-graduação em educação no Nordeste brasileiro. A escolha pela região Nordeste se deu pela vinculação ao Programa de pós-graduação em Educação da UFPB, no intuito de analisar sobre a política de cotas na região onde estamos inseridos, a fim de inicialmente identificar se as nove universidades federais possuem políticas afirmativas na pós-graduação, no segundo momento qual o público-alvo dessa política e, por fim, saber como estão garantidas as cotas, se por resolução, por lei estadual ou outro tipo de mecanismo.

As análises realizadas partem da pesquisa documental, feita nas resoluções dos conselhos das universidades e a partir das respostas obtidas, por meio do sistema de informação de cada universidade. Os dados apresentados dizem respeito à pós-graduação em seu todo em cada instituição; em seguida, o foco se processa na pós-graduação em educação das nove instituições analisadas. Sabendo que políticas introduzem ambientes de recursos diferentes, instituições possuem histórias singulares, edifícios e infraestrutura, perfis de pessoal, situações orçamentais e desafios de ensino-aprendizagem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O ciclo de políticas de Ball (1992a) é utilizado como ferramenta metodológica que auxilia nas análises realizadas a partir de Yin (2016), no que concerne à sistematização dos dados, composição, decomposição, interpretação e análises.

Os atores que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos de políticas como leitores ingênuos ou meros implementadores; eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos, que são diversos e produzem outros textos e outra discursividade. Por isso, as políticas são constructos sociais e locais. Por esse motivo, a interpretação dos textos de políticas é sempre uma questão de disputa, no

limite, pelo sentido de justiça social que permeia a ideia de sociedade justa (BATISTA; FIGUEIREDO, 2020, p. 873).

Ilustração 3 - Mapa região Nordeste



O mapa acima mostra os estados que fazem parte da região Nordeste: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Não se constitui objetivo realizar uma historiografia da região, mas para situar a região em que as universidades federais estão inseridas. Considerando os aspectos culturais, sociais e educacionais desse povo, a expressão região Nordeste tem, atualmente, significados já muito cristalizados que evocam uma série de representações, tanto das suas características geográficas, quanto culturais, sociais e econômicas. Entre as primeiras, podem-se aludir elementos da paisagem que abarcam desde o recorte litorâneo com suas praias e seus remanescentes coqueirais, até a paisagem mais seca do agreste e, sobretudo, a do sertão, com sua vegetação símbolo, desenvolvida pelas cactáceas (BERNADES, 2007).

As representações podem ser estereótipos, mas fazem parte do complexo jogo das identidades, erigidas numa teia de relações entre os de fora e os de dentro da região. Tais identidades são peças fundamentais na afirmação de interesses políticos, econômicos e de reconhecimento cultural (BERNADES, 2007).

Nos dados da PNAD contínua (2018), no tocante à educação básica, é apresentado o percentual de pessoas com 25 anos de idade ou mais que concluíram o ensino médio por

regiões. A região Sudeste apresenta os melhores índices do país, 53,6%; seguido de 48,7% Centro-Oeste; 45,7% Sul; 43,6% Norte e, por fim, o Nordeste com 38,9%. No que diz respeito à cor e à raça, o índice de pessoas brancas que terminaram o ensino médio é de 55,8%, quanto às pessoas pretas ou pardas o número é de 40,3%.

Sobre o mercado de trabalho brasileiro, a PNAD contínua (2018) apresenta os índices de desocupação das pessoas com 14 anos ou mais de idade, sendo que dessas pessoas desocupadas no Brasil, 64,1% eram pretos ou pardos enquanto os brancos representavam 35,0%. Os estados com menores taxas de desocupados são: Santa Catarina (6,5%), Mato Grosso do Sul (7,6%), Rondônia (8,2%), Rio Grande do Sul (8,3%) e Mato Grosso (8,5%). Os índices de desocupação dos estados nordestinos: Alagoas (17,3%), Pernambuco (16,9%), Sergipe (16,8%), Bahia (16,5%), Maranhão (14,2%), Piauí (13,3%), Rio Grande do Norte (13,1%), Ceará (11,7%) e Paraíba (11%).

Vale ressaltar nos estados: Alagoas (17,3%), Pernambuco (16,9%), Sergipe (16,8%) e Bahia (16,5%), encontram-se as taxas mais altas de desocupação do Brasil.

Quanto ao Produto Interno Bruto (PIB), dados do IBGE de 2017 da região Nordeste demonstram pouco desenvolvimento econômico: Bahia (R\$ 268.661); Pernambuco (R\$ 181.551); Ceará (R\$ 147.890); Maranhão (R\$ 89.524); Rio Grande do Norte (R\$ 64.295); Paraíba (R\$ 62.387); Alagoas (R\$ 52.843); Piauí (R\$ 45.359) e Sergipe (R\$ 40.704).

No tocante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino médio, do ano de 2019, os estados da região Nordeste, do maior para o menor, tem-se: Pernambuco 4.4; Ceará 4.2; Alagoas 3.6; Maranhão 3.7; Paraíba 3.6; Piauí 3.7; Rio Grande do Norte 3.2; Bahia 3.2; e Sergipe 3.2. O IDEB estadual representa a avaliação realizada de língua portuguesa e matemática dos alunos do terceiro ano do ensino médio, como também o índice de reprovação/aprovação dos alunos e evasão escolar. Levando em consideração os outros estados brasileiros, percebe-se que o maior índice no ensino médio se encontra em Goiás com 4.7. Entre o estado de Pernambuco e Goiás, não há uma diferença grande em termos percentuais e isso ocorre quando se observa os outros estados.

No que diz respeito à educação superior, a rede federal (presencial), o censo da educação superior (2019) aponta que na população de 18 a 24 anos, a região Sudeste lidera o número de matrículas, com 40,1%, o Nordeste segue com 28,5%, a região Sul 13, 4%, o Norte 10,1% e, por fim, o Centro-Oeste com 7,9%. Em síntese, esses dados apresentam as assimetrias entre regiões e o quanto urge políticas públicas que ajam em favor do arrefecimento das desigualdades regionais, seja em educação, no mercado de trabalho ou em outras políticas públicas.

No que concerne às universidades pesquisadas e os programas de pós-graduação em educação, a avaliação quadrienal de 2017, da CAPES, aponta os seguintes conceitos de cada programa: UFPB conceito 4 (mestrado e doutorado); UFAL conceito 3 (mestrado e doutorado); UFBA conceito 5 (mestrado e doutorado); UFC conceito 4 (mestrado e doutorado); UFMA conceito 4 (mestrado e doutorado); UFPE conceito 5 (mestrado e doutorado); UFRN conceito 5 (mestrado e doutorado); UFPI conceito 5 (mestrado e doutorado) e UFS conceito 4 (mestrado e doutorado).

Nos *sites* oficiais das UFAL, UFBA, UFC, UFMA, UFPB, UFPE, UFPI, UFS e UFRN, buscaram-se as resoluções sobre as ações afirmativas na pós-graduação. Inicialmente, em todos os *sites* das universidades apareceram notícias sobre cotas, sendo que a maioria se referia à graduação, haja vista que a política de ação afirmativa se iniciou na graduação. Encontrou-se nos *sites* da UFAL, UFBA, UFPB, UFPI e UFS resoluções sobre ações afirmativas na pós-graduação. Nas demais instituições, tem-se como hipótese o não aparecimento de notícias nessa seara, devido a falta de articulação de grupos de pesquisas sobre negritude, educação superior e movimentos sociais.

Considera-se que o cenário das ações afirmativas não é algo linear, mas possui disputas e embates que envolvem articulações internas e externas à universidade para a garantia de conquistas. Nesse processo, agendas e influências são consideradas legítimas, outras não, por isso se faz necessário entender como se processam as cotas na pós-graduação (MANAIRDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Ressalta-se que a falta de pesquisadores negros tem reflexo nas deliberações dos círculos de poder. Observa-se que temáticas como a educação e a saúde dos afrodescendentes só advieram para a pauta do país depois que os movimentos negros desenvolveram uma centena de especialistas e pesquisadores nessas áreas e produziram um número acentuado de trabalhos científicos. Nesse sentido, concorda-se que quem possui o poder detém a primazia da ciência e decide quais temas são parte ou não da ciência. Nota-se que o mesmo universalismo científico fez com que todas as teorias racistas fossem produzidas, divulgadas e aplicadas pelos corpos científicos. Dessa forma, o argumento da universalidade da ciência não serve como científico, em face da própria história da sua construção eurocêntrica (CUNHA JÚNIOR, 2003).

O processo de disputas para a política afirmativa dentro e fora da universidade pressiona a universidade a perceber a diversidade que a cerca, abarcando grupos sub-representados na educação superior. Ao mesmo tempo em que inclui estes grupos na instituição com seu elevado prestígio social, não inclui necessariamente nos cursos de maior

rentabilidade e prestígio. Mainardes (2006, p. 50) aponta que se faz necessário “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.”. Isso será observado nesse panorama da adoção de cotas nas universidades federais da Paraíba (UFPB), Pernambuco (UFPE), Rio Grande do Norte (UFRN), Ceará (UFC), Bahia (UFBA), Piauí (UFPI), Alagoas (UFAL), Maranhão (UFMA) e Sergipe (UFS). Segue quadro síntese das instituições e das cidades abarcadas por esta pesquisa:

Quadro 5 - Universidades pesquisadas

UNIVERSIDADES	CAMPUS/CIDADE
UFAL	Maceió / Rio Largo / Arapiraca / Delmiro Gouveia
UFBA	Salvador / Vitória da Conquista/Camaçari
UFC	Fortaleza / Sobral / Quixadá / Crateús / Russas
UFMA	São Luís / Bacabal / Codó / Pinheiro / São Bernardo / Chapadinha / Grajaú / Imperatriz / Balsas
UFPB	João Pessoa / Areia / Bananeiras / Rio Tinto / Mamanguape
UFPE	Recife / Caruaru / Vitória
UFPI	Teresina / Bom Jesus / Parnaíba / Floriano / Picos
UFS	Aracaju / São Cristóvão / Itabaiana / Laranjeiras / Lagarto / Nossa Senhora da Glória
UFRN	Natal / Caicó / Currais Novos / Macaíba / Santa Cruz

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos sites das universidades.

No segundo momento, foi feita a seleção e análise preliminar das resoluções encontradas que serão analisadas a partir de Yin (2016). Na primeira fase do ciclo analítico é feita a criação da base de dados; em seguida, decompõem-se os dados em fragmentos, para que assim possa reorganizar os fragmentos e interpretar os dados recompostos dando significado próprio. Por fim, tem-se a conclusão: “uma conclusão é algum tipo de declaração abrangente ou uma série de declarações que elevam os resultados de um estudo a um nível conceitual mais elevado ou conjunto mais amplo de ideias” (YIN, 2016, p. 198).

Dentro do universo das nove universidades, cinco possuem ações afirmativas na pós-graduação, uma está em fase de debate com a comunidade acadêmica para a implantação e três não possuem o sistema de cotas. Para melhor entendimento, optou-se por fazer um quadro síntese com os nomes das instituições e se há ou não cotas em nível de mestrado e doutorado:

Quadro 6 - Síntese da adoção de cotas na pós-graduação nas UFs do Nordeste

UF	Adoção do sistema de reserva de vagas
UFAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	Resolução nº 86/2018 de 10/12/2018 regulamenta a implementação de políticas de ações afirmativas (PAA) nos cursos e programas de pós-graduação lato sensu (inclusive as residências) e <i>stricto sensu</i> da UFAL.
UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Resolução nº 01/2017 Institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da UFBA.
UFC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Em resposta obtida em 15 de janeiro de 2020, a ouvidoria afirmou que a instituição não adota cotas na pós-graduação.
UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	Criação de Grupo de Trabalho em 2017 visando debater sobre Ações Afirmativas na Pós-Graduação da UFMA, que visa à integração do <i>campus</i> da Universidade Federal do Maranhão no processo de construção de ações afirmativas para negros, indígenas, quilombolas, ciganos, quebradeiras de coco babaçu, pessoas trans e pessoas com deficiência.
UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	Resolução nº 58, de 2016, dispõe sobre ações afirmativas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> na UFPB para candidatos autodeclarados e oriundos da população negra, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e pessoas com deficiência.
UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Em resposta obtida em 15 de janeiro de 2020, a ouvidoria afirmou que a instituição não adota cotas na pós-graduação.
UFPI – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	Resolução nº 059 de 2015 Aprova o Programa de inclusão das pessoas com deficiência nos Programas de pós-graduação da UFPI.
UFRN – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Em resposta obtida em 27 de dezembro de 2019, a ouvidoria afirmou que a instituição não adota cotas na pós-graduação.
UFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Em atendimento à resolução 59/2017/CONEPE, que estabelece a adoção de ações afirmativas na Pós-Graduação da UFS, este edital reservará 20% das vagas para inclusão e permanência, em seu corpo discente regular, da população negra (pretos e pardos), e indígena.

Fonte: Elaborada pela autora a partir das resoluções das universidades.

A leitura das resoluções das cinco universidades que adotam ações afirmativas nas seleções de pós-graduação (UFPI, UFPB, UFAL, UFS e UFBA) contribuiu para a compreensão do contexto de influência e da produção de texto nessas universidades. Viu-se que o perfil a que estão voltadas as ações afirmativas diz respeito a um recorte étnico-racial, a pessoa com deficiência, a pessoas trans e estrangeiros. As ações afirmativas são conceituadas como medidas redistributivas que tendem a alocar bens para grupos específicos, isto é, os

discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica passada ou presente (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006).

Na Universidade do Maranhão, que ainda não estabeleceu as cotas na pós-graduação, existe o debate para incluir o público trans no sistema de reserva de vagas, além da reserva de vagas para indígenas, quilombolas, pessoa com deficiência e negros. Esse dado é relevante ao apontar para inclusão de outros grupos sub-representados na pós-graduação. Isso se constitui como um avanço no debate sobre cotas porque a literatura mostra predominantemente as cotas da graduação para o recorte étnico-racial e de baixa condição socioeconômica. Ball (2001) afirma que o contexto da produção de texto é marcado por disputas de arenas que colocam suas ideias, pensamentos e fundamentos para a constituição da política.

No contexto da produção compreende a materialização do texto da política, abarcando os conceitos-chaves, as inconsistências e ambiguidades presentes no texto (SANTOS; FERNANDES, 2021). As discussões e articulações que ocorrem nos bastidores, no contexto da produção de texto, têm sua materialidade para o acesso ao público. Mesmo que a materialidade em texto não garanta, por si, a efetividade, não se pode descartar a importância em avançar e garantir, por meio de resolução, as cotas na pós-graduação da UFMA.

Conforme Venturini (2018), diferentemente das medidas adotadas na graduação, em que os sujeitos são os educandos formados na rede pública e que se afirmam pretos, pardos e indígenas, nas medidas de pós-graduação é infrequente ver iniciativas que atrelam o benefício à conclusão do ensino médio no sistema público ou à baixa condição socioeconômica.

Optou-se por fazer a análise do documento em cada Resolução das cinco universidades, observando quais os fatores que contribuíram para instituição das cotas e o que está garantido. As ações afirmativas estão asseguradas em Resoluções pelos conselhos das universidades, o que leva à reflexão sobre as lutas de poder que ocorrem internamente dentro das instituições.

As políticas são formadas através de disputas, em termos de vantagens e legitimidade social (MANAIRDES; MARCONDES, 2009). Assim, os textos situados nas resoluções das universidades são representantes da política adotada pelas instituições, evidenciando as obscuridades e as controvérsias. “A produção dos textos se faz mediante grande negociação entre vários setores envolvidos e nem sempre todas as vozes são ouvidas, além disso, é comum que mais de um texto represente a mesma política sendo impossível esse controle” (CARRIJO, 2021, p. 1221). O processo é dinâmico e perpassa pelas relações de poder tanto como dentro da instituição, como por fatores externos à instituição. Dessa forma, cada

universidade será analisada a partir da Resolução da instituição, pois cada instituição possui sua singularidade nesse processo.

Na Universidade Federal do Alagoas, as ações afirmativas estão asseguradas, por meio da Resolução nº 86/2018, sendo que as cotas estão voltadas para cursos de especialização, residência, mestrado e doutorado, o que oportuniza outras formas de aperfeiçoamento para os grupos sub-representados. Viu-se que a portaria do MEC nº 13, de 2016, aponta para o cenário de ações afirmativas para cursos *stricto sensu*. Dessa forma, pode-se compreender que a política vai ganhando novas interpretações no contexto da prática. A Resolução considera como justificativa para a adoção de cotas: o Estatuto da Igualdade Racial (12.888 de 2010); a Lei de Cotas nº 12.711, de 2012; a Portaria Normativa do MEC nº 13, de 2016 e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

Essas legislações influenciam na produção do texto da universidade. No que diz respeito à distribuição das vagas, a resolução orienta: 20% das vagas para candidatos negros, 10% das vagas para candidatos indígenas e 10% para candidatos com deficiência. Os candidatos que se encontram neste perfil concorrem em um mesmo edital dos candidatos de ampla concorrência e estão sujeitos aos mesmos procedimentos ou etapas dos processos. A Resolução apresenta a exigência aos candidatos cotistas de um memorial descritivo ou um vídeo de até três minutos, a depender da especificidade do candidato, relacionando sua trajetória de vida e a contribuição desse nível de formação para sua inserção social. Compreende-se como excelente iniciativa haja vista formar um banco de dados que poderá subsidiar novas pesquisas no campo das ações afirmativas. Além disso, trata-se de ouvir a voz do candidato e compreender qual o impacto do acesso à formação de alto nível para sua trajetória de vida. Outros pontos que merecem destaque são: a reserva de vagas para pós-graduandos cotistas nos cursos de língua estrangeira da UFAL, tendo em vista promover melhorias no desempenho acadêmico nos exames de proficiência; e a reserva de vagas de 40% das bolsas de estudo, visando ofertar mecanismos de permanência aos alunos ingressos por cotas.

Vale ressaltar a crítica feita por Venturini (2018), em que a maioria dos programas de pós-graduação que adotaram a ação afirmativa, a reserva de vagas não isenta das fases do processo de admissão. Contudo, se a ação afirmativa tem como objetivo final incluir sujeitos de grupos desfavorecidos em cursos de pós-graduação, algumas dessas etapas tradicionais dos processos seletivos têm alto potencial de exclusão e podem afetar diretamente a eficácia das medidas. Como por exemplo, os estudantes economicamente desfavorecidos ou indígenas são

frequentemente eliminados nos estágios iniciais dos processos de admissão, devido à exigência de proficiência em um ou dois idiomas estrangeiros.

Nesse sentido, observa-se que nas instituições pesquisadas todas as que adotam cotas, possuem os mesmos critérios para seleção para o público de cotas, como para as vagas de ampla concorrência. Ressaltando que os sujeitos com deficiência, são os que possuem suporte voltadas para atender suas condições físicas, mas não isentando de apresentar proficiência de língua estrangeira.

Torna-se importante, portanto, pensar em políticas que oportunizem a transição escolar de grupos sub-representados da graduação, a pós-graduação envolve a oferta de cursos de línguas, apoio pedagógico para elaboração de projetos de pesquisa, inserção em grupos de pesquisa que promovam o acesso à iniciação em pesquisa e a construção de artigos para submissão em revistas científicas.

Na Universidade Federal da Bahia, as ações afirmativas são regulamentadas pela Resolução nº 01/2017, são voltadas para os cursos *stricto sensu* e o público-alvo das ações afirmativas são: negros (pretos e pardos), optantes por esta modalidade; indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) e estrangeiros. Para candidatos negros serão ofertadas no mínimo 30% das vagas e para outras modalidades está assegurada a reserva de uma vaga. Na resolução não se encontram medidas que visem à permanência desses estudantes ou outros mecanismos que possibilitem o acompanhamento desses alunos, como no caso da UFAL. Como justificativa para a adoção das ações afirmativas, a Resolução considera: o Estatuto da Igualdade Racial (12.888, de 2010); a Lei de Cotas nº 12.711, de 2012 e a Portaria Normativa do MEC nº 13, de 2016.

Na Universidade Federal da Paraíba, a Resolução 58, de 2016, considera para instituição das ações afirmativas cinco fatores: a Portaria nº 13, de 2016 do MEC; a Súmula do STF que torna constitucional a adoção de cotas nas universidades; a Lei 12.711, de 2012; ainda, a adoção de cotas desde 2010 pela UFPB para os cursos de graduação; e, por último, o fato de outras instituições do Brasil estarem adotando o sistema de reserva de vagas na pós-graduação. As cotas estão voltadas para os cursos de mestrado e doutorado. Os sujeitos das ações são as pessoas negras, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência. Em cada processo seletivo se reservará no mínimo 20% das vagas e no máximo 50% das vagas oferecidas em cada processo seletivo. No que concerne a medidas de permanência, a resolução preconiza que a distribuição de bolsas deve considerar as ações afirmativas. Todavia, não deixa claro o percentual ou como se dará tal processo. Ao final, afirma-se a instituição de uma Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas, formada por três

docentes membros dos programas de pós-graduação, um membro do Comitê de Inclusão e Acessibilidade e dois discentes de pós-graduação oriundos da política de ações afirmativas.

Na Universidade Federal do Piauí, a Resolução nº 059, de 2015, do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão, instituiu a reserva de no mínimo 5% e máximo 20% para pessoa com deficiência em cada processo seletivo de mestrado ou doutorado na instituição. A resolução não traz formas de acompanhamento das ações afirmativas nem políticas de permanência para esse grupo.

A Universidade Federal do Sergipe, por meio da Resolução nº 59, de 2017, aprovou ações afirmativas para inclusão e permanência, em seu corpo discente regular, da população negra (pretos e pardos), indígena e com deficiência (PCD), nos cursos de pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*), sendo que, no mínimo, 20% das vagas são para candidatos negros (pretos e pardos) e indígenas mediante decisão do seu colegiado ou órgão equivalente. Além disso, em cada processo seletivo será instituída a reserva de uma vaga extra para pessoas com deficiência (PCD). A Resolução afirma que o Acompanhamento de Políticas de Ação Afirmativa na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe será realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) juntamente com a Divisão de Ações Inclusivas (DAIN). No que diz respeito a ações de permanência, a instituição deixa a cargo das Coordenações dos Programas de Pós-Graduação ações e atividades complementares que maximizem a possibilidade de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente, realizando um acompanhamento contínuo de todas as suas atividades no programa. Ressalta-se que a concessão de bolsas dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* precisa considerar os candidatos aprovados pelo sistema de cotas, observadas as normas dos órgãos de fomento e de acompanhamento e avaliação.

Observa-se que o quantitativo de vagas não possui homogeneidade nas universidades, mas sim cada instituição apresenta sua singularidade a partir do conselho da própria universidade.

Na Universidade Federal do Maranhão, uma notícia de julho de 2017, no *site* da instituição, fala sobre a criação de um grupo de trabalho que visa à construção de ações afirmativas para negros, indígenas, quilombolas, ciganos, quebradeiras de coco babaçu, pessoas trans e pessoas com deficiência. Não se achou mais notícias de ações afirmativas na pós-graduação.

Nos *sites* das universidades federais do Ceará (UFC), Pernambuco (UFPE) e Rio Grande do Norte (UFRN) não foi encontrada notícia ou resolução que tratasse sobre as ações afirmativas na pós-graduação; mesmo assim, foi feita a verificação através do sistema de

informação das instituições, buscou-se identificar se de fato as universidades ainda não possuem cotas na formação de alto nível. O mesmo procedimento foi tomado para a UFMA.

Para as cinco universidades federais da região Nordeste, que possuem as ações afirmativas, buscou-se no segundo momento investigar quais as políticas de permanência que estão sendo realizadas na garantia não só do acesso aos grupos sub-representados, mas tendo em vista sua permanência, bem como a quantidade de alunos que estão na condição de cotistas na pós-graduação.

Em 27 de dezembro de 2019 a UFRN respondeu à solicitação feita a partir do questionamento se a universidade adotava ações afirmativas na pós-graduação, pedido feito também para a UFC, UFPE e UFMA. A instituição alega não possuir um sistema de vagas além daquelas destinadas ao aperfeiçoamento dos servidores, que destina no mínimo 10% das vagas aos servidores da UFRN, observando a capacidade do programa, conforme a Resolução 197/2013, artigo 17, parágrafo 2, que visa atender às necessidades de qualificação dos servidores (docentes/técnicos) da instituição.

A UFPE, considerando a solicitação feita, respondeu em 3 de janeiro de 2020 que existem demandas para a modalidade de reserva de vagas para os cursos de mestrado e doutorado. Todavia a instituição não possui nenhuma normativa que ampare as cotas.

Em 7 de janeiro de 2020, a UFC respondeu através, de sua ouvidoria que até a presente data não há resolução que estabeleça o sistema de cotas emitido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou pelo Conselho Universitário.

A UFMA respondeu que o processo de adoção de cotas na pós-graduação ainda está em fase de debate com a comunidade acadêmica.

Pelo levantamento feito no *site* da Universidade Federal do Piauí, notou-se que existe uma Resolução que trata da modalidade de ações afirmativas para pessoas com deficiência. Contudo, em 21 de janeiro de 2020, a resposta da ouvidoria da instituição alega não existirem cotas para o ingresso no mestrado ou doutorado. Abaixo segue na íntegra a informação concedida pela instituição:

A Universidade Federal do Piauí ainda não dispõe de regulamentação para reserva de vagas para cotistas e nem políticas de permanência de alunos de pós-graduação. As bolsas disponibilizadas pelos órgãos de fomento são atribuídas aos alunos por mérito (COORDENADORIA DE PLANEJAMENTO ADMINISTRATIVO/PROPLAN. **Mensagem pelo SIC.** Recebida em 21 de janeiro de 2020).

Dessa forma, recorreu-se ao pedido com base na Resolução nº 059, de 2015, do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão da instituição que assegura no mínimo 5% e no máximo 20% para pessoa com deficiência em cada processo seletivo de mestrado ou doutorado na instituição. A fim de saber se houve um equívoco na informação concedida, por ora se resolveu consultar editais de seleção do ano de 2019. Observou-se que todos faziam menção de tal resolução. O pedido em segunda instância foi respondido apenas com o anexo do quantitativo dos cursos de pós-graduação ofertado pela instituição, que no caso são 75. Todavia, não consta na resposta quantas pessoas com deficiência estão realizando mestrado e doutorado na UFPI.

A Universidade Federal da Bahia solicitou a prorrogação do prazo, justificando que a ferramenta disponibilizada pela instituição não está programada para extração das informações. Além disso, informaram que a UFBA possui 89 cursos de pós-graduação, sendo que apenas 32 responderam se comprometendo, até o final de março de 2020, a conceder a informação precisa. Vale considerar que mesmo reiterando o pedido, não se obteve resposta.

A Universidade Federal do Sergipe possui 61 programas de cursos *stricto sensu*. Dos 2.344 alunos na pós-graduação, 193 alunos ingressaram por meio das cotas.

A instituição do Alagoas (UFAL) possui 72 cursos de mestrado e doutorado. O total de alunos na pós-graduação constitui o número de 1.967. Desses, 104 são cotistas, conforme o sistema de informação da universidade no ano de 2020.

Em 12 de fevereiro de 2020 a UFPB, através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, respondeu, por meio de mensagem no portal de informação, que o sistema de gerência não possui como identificar o total de alunos ingressos por cotas na pós-graduação, somente o total de alunos regulares que são 4.791 discentes. A respeito das políticas de permanência afirmou-se que, desde 2018, a PRPG lança editais com vagas para auxílio moradia no valor de R\$ 560,00 mensais para alunos que não possuem núcleo familiar na região da grande da João Pessoa-PB. Além disso concede acesso ao restaurante universitário para almoço ou jantar – a depender do horário das aulas do discente – e 5% das vagas da residência universitária, com acesso completo ao restaurante universitário, junto a um valor para as refeições aos finais de semana. Esses auxílios estão voltados a alunos que não possuem vínculo empregatício e nem bolsa pelas instituições científicas, além de apresentarem baixo rendimento socioeconômico. Ao final, a Pró-Reitoria salienta que todos esses auxílios são custeados por recursos próprios da PRPG, já que pelo decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) esses benefícios são apenas para discentes da graduação. Por fim, ressalta:

Assim, a assistência ao estudante de Pós-Graduação da UFPB se dá basicamente pela garantia de acesso à moradia e alimentação. Reafirmamos que a garantia desses auxílios estudantis para o corpo discente da pós-graduação possibilita a estes (as) estudantes permanência, trazendo resultados positivos para os Programas com repercussão na sua consolidação e aumento de conceito, fortalecendo, assim, a Pós-Graduação da UFPB. Contudo, diante das diversas dificuldades socioeconômicas que impactam nas condições de vida e de trabalho dos (as) estudantes de Pós-Graduação, incluindo-se a permanência com qualidade nos cursos de Mestrado ou Doutorado, entendemos a necessidade urgente de uma política institucional de assistência estudantil para os (as) estudantes de Pós-Graduação da UFPB que assegure acesso a outros serviços e benefícios (saúde, atenção às pessoas com deficiência, atendimento psicológico, dentre outros) (PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO **Mensagem pelo SIC**. Recebida em 12 de fevereiro de 2020).

Dessa forma, nota-se que existem ações práticas voltadas para as condições materiais dos alunos na pós-graduação, mas não se sabe se esses alunos estão nas condições de cotistas. Ainda nesse capítulo, em outro tópico, aprofundar-se-á mais esse tema no contexto da UFPB, uma vez que nesse tópico a intenção foi de realizar um panorama da adoção de cotas na pós-graduação e apresentar as políticas de permanência voltadas a esse público.

Viu-se também no panorama da adoção de ações afirmativas das universidades federais do Nordeste que, das cinco universidades, as que responderam prontamente foram as universidades de Sergipe e do Alagoas. Como hipótese, pode-se refletir sobre a falta de sistematização dos dados da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Piauí e a Universidade Federal da Bahia. Vale ressaltar que essas informações são de suma importância para o acompanhamento do acesso (processos seletivos) e da permanência dos cotistas nos cursos de mestrado e doutorado, na busca do enfrentamento das desigualdades educacionais do nosso país.

Portanto, aponta-se como possibilidade o acompanhamento dos alunos ingressos por cotas, a fim de identificar se estes concluem o curso. Além disso, após o término, ressalta-se o acompanhamento de egressos, para que se possa identificar a importância da pesquisa científica e seu impacto tanto no contexto societário como no individual do discente. Outra sugestão: caberia não somente ao quantitativo dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação, mas no perfil acadêmico deste discente para saber suas condições socioeconômicas, se possui trajetória na política de cotas, quais os cursos *stricto sensu* que possuem maior número de cotistas e os menos procurados. Essas são possibilidades para a gestão das universidades e futuras pesquisas científicas.

5.2 PERCEPÇÕES SOBRE AS COTAS: O QUE DIZEM OS COORDENADORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO?

O tópico possui a finalidade de refletir sobre as ações afirmativas a partir das respostas ao questionário semiestruturado direcionado aos coordenadores da pós-graduação em educação das universidades federais da região Nordeste, a saber: UFC, UFS, UFMA, UFPB, UFPI, UFPE, UFRN, UFAL e UFBA. As análises foram realizadas tendo como fundamento metodológico o Ciclo de Políticas em Ball (1992a), no tocante ao contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, e os cinco passos descritos por Yin (2016) no que diz respeito à sistematização dos dados, composição, decomposição, interpretação e análises, considerando as categorias empíricas: ações afirmativas e permanência. Segundo Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Em um segundo momento, compreende-se a necessidade de traçar o perfil discente no que diz respeito à raça/etnia e ao quantitativo de alunos com deficiência na pós-graduação em educação das nove universidades federais estudadas, com intuito de identificar os sujeitos dos grupos sub-representados nos cursos *stricto sensu* em dados, observando o acesso das minorias na pós-graduação. Tal levantamento foi feito a partir da plataforma Sucupira no tópico discente, considerando o ano 2021, os programas de pós-graduação em educação das universidades: UFMA, UFPB, UFC, UFRN, UFPI, UFS, UFPE, UFAL e UFBA, na situação do matriculado.

O ciclo de políticas nos auxilia a compreender a complexidade das políticas educacionais, as arenas, as forças e as relações de poder que permeiam o contexto macro e micro das políticas, sabendo que as instituições possuem “conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo e que incidem respostas políticas de forma particular” (BALL; MANGUIRE; BRAUN, 2016, p. 45).

Neste tópico se enfatiza a política no contexto da prática com suas interpretações e traduções produzidas pelos sujeitos envolvidos, no caso em tela os coordenadores da pós-graduação em educação. A interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política, uma decodificação que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva (BALL; MANGUIRE; BRAUN, 2016).

Quadro 7- Porcentagem de vagas de ações afirmativas na UFs –
Programas de Pós-graduação em Educação

UFPB	UFS	UFPI	UFAL	UFBA
43 vagas mestrado 39 doutorado	35 vagas mestrado 23 doutorado	44vagas mestrado 26 doutorado	48 vagas mestrado 25 doutorado	40 vagas mestrado 30 doutorado
12 vagas mestrado (ações afirmativas) 10 vagas doutorado (ações afirmativas)	13 vagas mestrado (ações afirmativas) 06 vagas doutorado (ações afirmativas)	10 vagas mestrado (ações afirmativas) 06 vagas doutorado (ações afirmativas)	18 vagas mestrado (ações afirmativas) 08 vagas doutorado (ações afirmativas)	17 vagas mestrado (ações afirmativas) 13 vagas doutorado (ações afirmativas)

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos editais de seleção de mestrado e doutorado/2020.

O questionário foi enviado e reenviado por *e-mail* entre os meses de maio, junho e julho de 2020. Obteve-se resposta de cinco representantes de instituições: UFPB, UFAL, UFBA, UFPE e UFMA, o que representa 55,55% da amostra de pesquisa. Vale ressaltar que das universidades que adotam as cotas, apenas duas não responderam, a UFPI e a UFS. Considera-se que mesmo que a UFPE e UFMA não adotem as ações afirmativas, os questionamentos que foram feitos, a partir do questionário, não dizem respeito apenas às universidades que adotam as cotas na pós-graduação, haja vista a importância das concepções dos coordenadores, enquanto sujeitos que ocupam espaço estratégico na arena de disputa das ações afirmativas. Resolve-se ampliar o envio do questionário, não apenas aos coordenadores dos programas de pós-graduação em educação que adotam as ações afirmativas nas seleções dos cursos *stricto sensu*, mas a todos os que integram as nove universidades supracitadas no estudo. As respostas foram obtidas, pelos coordenadores de pós-graduação em educação das universidades federais do Nordeste.

Os sujeitos são dotados de voz, possuem liberdade para expressar suas concepções. Estes, enquanto coordenadores estão em posição para atuar nas relações de poder dentro e fora da universidade (BALL, 2011b).

“Interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática (...)” (BALL; MANGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72). Assim, por mais que haja o mecanismo “pela qual o autor tenta controlar os sentidos, direcionando a leituras possíveis, esse controle é sempre parcial” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258).

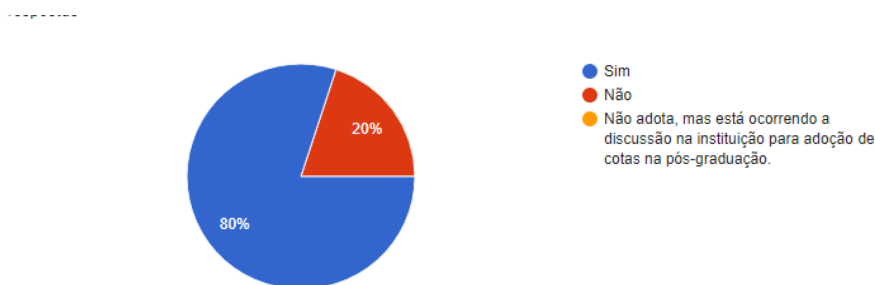
As nove questões contemplam: a instituição que representa; a adoção ou não de reserva de vagas pelo programa; o sujeito das ações afirmativas; as cotas enquanto mecanismo de acesso para grupos sub-representados na formação de alto nível; acompanhamento no que

diz respeito ao acesso, permanência e conclusão do curso *stricto sensu* para os alunos ingressos por cotas; se os alunos são egressos da graduação da instituição; a linha mais procurada pelos alunos ingressos por cotas; e a concepção de cotas na pós-graduação.

No contexto da prática observa-se que “as políticas são também discursos, ou seja, práticas que constituem o objeto de que falam que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 200). Por isso, o questionário foi enviado para as universidades que adotam as cotas, como também para as que não adotam, uma vez que ouvir os coordenadores das instituições faz parte desse entendimento que as políticas possuem interpretações.

Na pergunta de identificação da instituição questionou-se: “O programa de pós-graduação em que está vinculado adota a modalidade de reserva de vagas? Caso a universidade não adote, por favor, pule para as questões 4 e 9”. A partir disso, abaixo se tem um gráfico da adoção de cotas nas seleções de pós-graduação de acordo com as respostas:

Ilustração 4 - Adoção de cotas nas seleções de pós-graduação



Fonte: Elaborada pela autora a partir do questionário aplicado.

Optou-se por colocar um item que apresentasse se está ocorrendo a discussão na universidade. Assim, temos três universidades que adotam: UFPB, UFAL e UFBA; uma que não adota, a saber, a UFPE e UFMA que está em processo de adoção de cotas na pós-graduação em toda a universidade. Todavia, a coordenação do curso de pós-graduação em educação assinalou que adota as cotas nas seleções para as pessoas com deficiência. O dado demonstra que, por mais que tenha uma recomendação do Ministério da Educação na adoção de ações afirmativas na pós-graduação, esse fato isolado não gera de maneira automática a discussão na universidade pela adoção das ações afirmativas, sendo também importantes as disputas locais acerca do tema proposto.

A UFMA, através do serviço de ouvidoria, afirmou que a universidade não adota a modalidade de cotas; todavia, a coordenação do programa de pós-graduação em educação

afirmou que adota para as pessoas com deficiência. Isso mostra a importância da autonomia dos programas para este debate. Esses coordenadores ocupam posições privilegiadas nas relações de poder; portanto, é importante sua atuação enquanto gestores para políticas que visem à inclusão. Assim, concorda-se com Ball, Manguire e Braun (2016, p. 46): “atores das políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de onde figurativa e literalmente estamos”.

Essa forma heterogênea das ações afirmativas também ocorria na graduação. Conforme aponta o estudo de Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), a dificuldade em traçar um panorama das ações afirmativas diz respeito ao caráter fragmentado das políticas em voga na educação superior brasileira. Até a aprovação da Lei Federal nº 12.711, de 2012, a ação afirmativa se disseminou pelo país de maneira heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários. Esse mesmo processo ocorre na pós-graduação, uma vez que a Portaria nº 13, de 2016, recomenda a adoção de cotas na pós-graduação, mas não possui força jurídica de lei, portanto, faz-se necessária a discussão sobre o assunto.

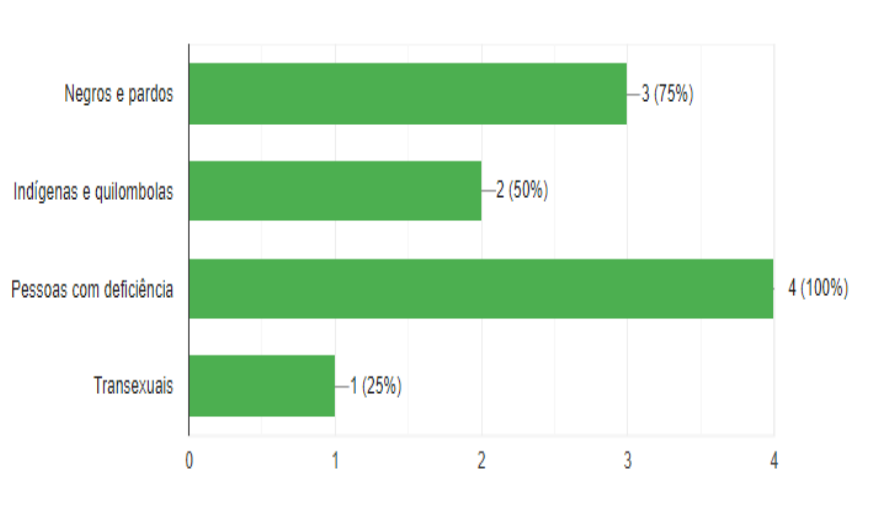
A Portaria nº 13, de 2016, deu o prazo de 90 dias para que instituições federais apresentassem propostas de inclusão e criassem comissões próprias com o objetivo de aperfeiçoarem a discussão. O prazo de envio das propostas, iniciado na data da publicação, encerrava-se no dia 11 de agosto. Todavia, antes mesmo de terminar o mês de maio de 2016, a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) foi surpreendida com a notificação sobre a suspensão do Grupo de Trabalho (GT) “Inclusão Social na Pós-Graduação”, da Capes, que possuía a finalidade, ao longo de três meses, de avaliar e propor mecanismos de inclusão de alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado e doutorado (VANALI; SILVA, 2019).

Esse GT seria a comissão permanente para acompanhar os avanços provenientes dessa portaria. A ANPG solicitou, ao lado de outras entidades como a Educafro e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), diálogo com a Capes para tratar do retorno do GT, mas os trabalhos não foram retomados (ANPG, 2016).

Os recursos e oportunidades disseminados pela ação afirmativa abarcam participação política, acesso à educação, ingresso em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de trabalho, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON; VENTURINI, 2018).

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball afirma que as políticas são formadas a partir de disputas em termos de vantagens sociais e legitimidade, o que pode ser considerado uma “boa” política e quais os interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom”. Nesse contexto de influência, os grupos disputam para que suas ideias sejam ratificadas no contexto da produção de texto. Cabe aos movimentos sociais, estudantis, à sociedade de uma forma geral, a discussão a respeito da justiça com equidade. Com relação aos sujeitos contemplados pelas ações afirmativas da UFPB, UFAL, UFMA e UFBA:

Ilustração 5 - Público-alvo das ações afirmativas



Fonte: Elaborada pela autora a partir do questionário aplicado.

As três instituições informaram que adotam as ações afirmativas para a pessoa com deficiência, já os programas de pós-graduação em educação da UFPB e UFAL informaram que adotam a reserva de vagas indígenas e quilombolas, além da pessoa com deficiência.

Há um fato a se destacar. A UFBA não assinalou essa opção, negando a adoção de cotas. Contudo, a Resolução nº 01, de 2017, do Conselho Acadêmico de Ensino, afirma a adoção de vagas para indígenas e quilombolas, bem como consta a reserva de vagas para esse segmento nos editais de seleção de mestrado e doutorado anteriores. Isso leva a acreditar que houve equívoco por parte da coordenação, sendo que a UFBA também adota as cotas para transexuais, transgêneros e travestis.

Diferente do que ocorre nas cotas na graduação com relação à discussão sobre a inclusão pelo indicador classe social/renda, as cotas na pós-graduação possuem o viés de enfrentamento às desigualdades educacionais das minorias. Nesse sentido, concorda-se com

Mello e Resende (2020) que as ações afirmativas com base em raça/cor não constituem, *a priori*, política de redistribuição de renda, mas de combate ao racismo.

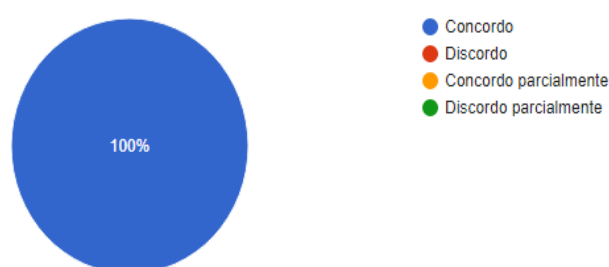
Considera-se a inclusão do grupo (transexuais, transgêneros e travestis) na ação afirmativa, fato relevante, no sentido de abarcar os grupos que estão sub-representados na educação superior. As conquistas do movimento trans resultaram no ingresso em cursos universitários buscando, pela via da qualificação universitária, o reconhecimento humano e a aceitação enquanto futuros profissionais. Entre essas conquistas, sobressai: o direito de utilização do nome social para travestis e transexuais em instituições de ensino, que aderiram à legislação e nas avaliações nacionais como o ENEM; as políticas de inclusão governamentais ao acesso a minorias étnicas e raciais em situação de vulnerabilidade social, o oferecimento de vagas em universidades públicas federais e estaduais, através do sistema SISU; e o oferecimento de bolsas de estudos em universidades privadas e confessionais, pelo PROUNI (SCOTE; GARCIA, 2020).

Mesmo com essas conquistas, ressalta-se a importância de políticas de acesso e permanência à educação superior de transexuais, transgêneros e travestis. O direito à educação de qualidade é um aspecto essencial e tem como prioridade a construção de uma sociedade inclusiva e, por isso, assegurar adequadamente esse direito é um dever do Estado. Nesse sentido, acredita-se que as políticas de democratização do ensino demandam não somente oferecer condições para que todos e todas possam estudar, mas também assegurar a igualdade de oportunidades (SCOTE; GARCIA, 2020).

Cabe considerar, nesse percurso, que o programa de pós-graduação em educação da UFPB da seleção 2021, traz a reserva de vagas também para pessoas transexuais, ressaltando a dinamicidade desse processo de políticas afirmativas na pós-graduação.

O próximo questionamento aborda se as cotas são mecanismos de acesso para grupos sub-representados na formação de alto nível. Essa questão tem quatro opções:

Ilustração 6 - Cotas são mecanismos de acesso à formação de alto nível



Fonte: Elaborada pela autora a partir do questionário aplicado.

De acordo com a amostra, 100% concorda que as cotas são mecanismo de acesso à formação de alto nível. A ação afirmativa se distingue das políticas antidiscriminatórias por agir preventivamente em favor de sujeitos que potencialmente são discriminados. Isso pode ser percebido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas puramente antidiscriminatórias, por outro lado, atuam somente por meio da repressão aos discriminadores ou da conscientização das pessoas que podem vir a praticar atos discriminatórios. A opção pode parecer justa se considerar que, apesar de o Estado brasileiro garantir a educação pública gratuita aos cidadãos, o sistema educacional do país é marcado por uma perversidade fundamental: enquanto as melhores instituições de ensino básico são privadas, as instituições de educação superior de maior qualidade são gratuitas e estatais. Tal situação diminui as oportunidades aos estudantes pobres, uma vez que a educação básica pública não os prepara para a concorrência intensa com as classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014).

Quando se pensa no acesso à formação de alto nível, outros entraves se apresentam nesse percurso, como o requisito de exames de proficiência, geralmente de língua inglesa e espanhola. A maioria dos alunos oriundos da educação pública tiveram acesso apenas a uma língua estrangeira, ressaltando que esse acesso muitas vezes não contempla o nível para o bom desempenho nesse exame. Isso se constitui como apenas uma das desigualdades que se expressam no caminho dos filhos dos mais pobres no ingresso na formação de alto nível. Outro ponto que merece destaque diz respeito à solicitação de publicações em periódicos, eventos nacionais e internacionais. Isso requer, além de tempo, recursos financeiros e condições materiais. Vale ressaltar que se parte da percepção de que nem todos estão em posição de igualdade para se urgir o discurso do mérito. Mesmo que a graduação na universidade pública ofereça projetos de extensão, iniciação científica, monitoria, as vagas não são para todos, nem tampouco as bolsas na graduação, que contribuiria sem dúvidas para o acesso à pós-graduação.

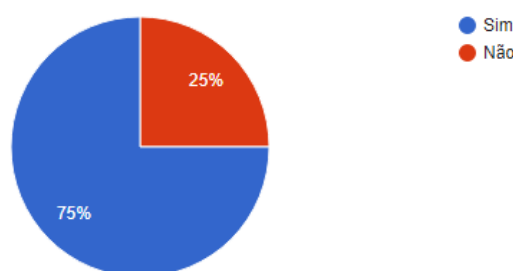
Além de necessidade de ingressar no mercado de trabalho, após a graduação, para o sustento pessoal, dificuldade em conciliar trabalho com os estudos da pós-graduação, mesmo que a conclusão na pós-graduação possibilite ascensão profissional, as necessidades imediatas materiais se apresentam como percalços na permanência.

Na realidade, como o próprio termo usado pelos programas de pós-graduação “edital de processo seletivo”, o que ocorre é uma seleção para acesso à formação de alto nível, mas as indagações que surgem são: quem tem acessado historicamente essa formação? Ela atua como reprodutora das hierarquias do saber? Ou como fonte de redistribuição do saber? Quem faz

pesquisa no nosso país? E essas pesquisas contribuem para melhorias nas condições de vida da população? A finalidade com esses questionamentos não é de trazer respostas prontas e acabadas, mas sim suscitar reflexões sobre o acesso à pós-graduação. As respostas não são dadas, mas são construídas pelos sujeitos. A escolha nesta pesquisa, como já esboçado no decorrer dos capítulos, é por uma educação superior, pública, de qualidade e inclusiva.

No que diz respeito ao acompanhamento dos alunos, perguntou-se: O programa de pós-graduação possui algum acompanhamento, no que diz respeito ao acesso, permanência e conclusão do curso *stricto sensu* para os alunos ingressos por cotas?

Ilustração 7 - Acompanhamento dos alunos ingressos por cotas

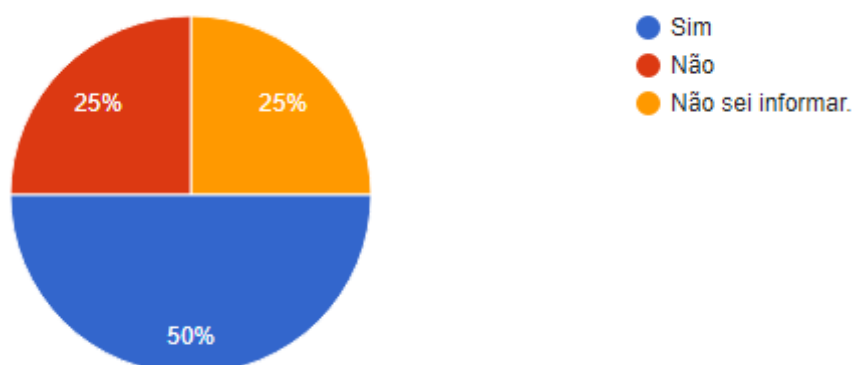


Fonte: Elaborada pela autora a partir do questionário aplicado.

Dentre os quatro programas que possuem as cotas, apenas um respondeu que não possui esse tipo de acompanhamento, a saber, a UFAL. Jezine, Farias e Felinto (2018) contribuem na discussão sobre acesso e permanência ao elucidar que o acesso sem a garantia das condições para o sucesso pode limitar a materialização da permanência inclusiva, ou seja, a conquista da conclusão e do sucesso. Esse fato remete a novos desafios para a universidade acerca da permanência dos discentes, a fim de se evitar situação de trancamento ou abandono do curso.

A próxima questão é: a instituição oferta algum tipo de política de permanência para os cotistas na pós-graduação?

Ilustração 8 - Política de Permanência da instituição



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A respeito da política de permanência para alunos ingressos por cotas, a UFAL e UFBA, afirmaram que as universidades ofertam tal política. A UFPB informou que não adota e a coordenação de pós-graduação em educação da UFMA afirmou que não sabe informar. A permanência dá sentido ao acesso, possibilitando a continuidade da trajetória de formação. A expansão tem relação com o acesso na proporção do crescimento quantitativo e das suas características. Podem-se mencionar também outros fenômenos distintos, mas a ela articulados, como financiamento e evasão. Tais afirmações convergem para a afirmação de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada (SILVA; VELOSO, 2010).

As cotas incidem em estratégia desenvolvida nos últimos anos para favorecer o acesso; entretanto, a condição que gera tal dificuldade de acesso e permanência continua na sociedade. Ao mesmo tempo em que oportunizam acesso à educação superior, faz-se necessário investir na educação básica, como forma de se combater os abismos educacionais entre o público e o privado (VELOSO, 2015).

Quando se pensa em política de acesso a grupos sub-representados, compreende-se que a democratização na educação superior só ocorre com a conexão do acesso e permanência. Possibilitar o acesso não assegura que o discente terá condições de permanecer e concluir o curso, principalmente porque muitos cursos *stricto sensu* demandam dedicação exclusiva do estudante, ao passo que não oferece bolsas de pesquisa para todos. Quando oferece, devido ao baixo quantitativo de bolsas em comparação ao número de alunos, opera uma dupla seletividade. Deste modo, vencida a etapa para o ingresso no programa de pós-graduação, o aluno passa a concorrer com os demais alunos por uma bolsa, o que faz refletir a respeito de uma educação que está voltada para poucos. Considera-se importante a pesquisa

dentro dos próprios programas de pós-graduação do perfil discente que está acessando o programa, a fim de conhecer as particularidades desses estudantes. Outrossim, registra-se que a pandemia causada pela Covid-19 nos anos 2020 e 2021, possui efeitos deletérios para os alunos da pós-graduação, já que as dificuldades que já existiam foram amplificadas tanto em recursos materiais, como financeiros e de ordem pessoal.

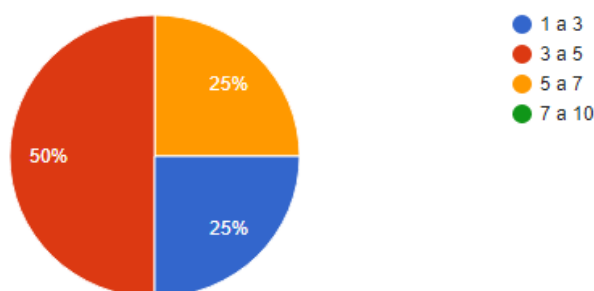
Dessa forma, entrar em um sistema de ensino, de educação superior, não é sinônimo de ampliação de capital cultural, social e simbólico, nem tampouco garantia aos alunos em situação de vulnerabilidade de sua mudança de padrão social, cultural e econômico, haja vista a necessidade de políticas de permanência (CASTELO BRANCO, 2020).

Resta ao educando criar meios para sua permanência na pós-graduação, procurando por empregos, aprovação em concurso público, rede de apoio de amigos e familiares. Essas são estratégias comumente utilizadas para se conseguir concluir o curso. Contudo, resta a reflexão: e quanto aos alunos que não conseguem a bolsa e nem emprego que possibilite a conciliação estudos e trabalho? E os que são de origem familiar com baixa condição socioeconômica? O que fazer para conseguir permanecer? Quais as condições para a produção do conhecimento? Somente a condição motivacional sem as condições materiais e financeiras possibilita essa conclusão no curso?

São inquietações que movem a pesquisa no sentido do projeto educacional que orienta a oferta da educação assentada na democracia, na igualdade, no respeito à diversidade, que vise à promoção de sujeitos críticos, ativos e autônomos na sociedade.

Com relação à transição escolar da graduação para o mestrado/doutorado, indagou-se: os alunos ingressos por cotas da pós-graduação são egressos da graduação da instituição?

Ilustração 9 - Origem escolar dos alunos ingressos por cotas



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A UFPB e UFAL possuem entre 3 e 5 alunos egressos da graduação da instituição por cotas, a UFMA de 1 a 3 discentes advindos da graduação da própria universidade. A UFBA possui o maior número: de 5 a 7 alunos de origem da graduação da instituição. Vale ressaltar, que a UFPB, em 2020, ofertou, no programa de educação, 40 vagas de mestrado e 24 vagas de doutorado. O programa de pós-graduação em educação da UFAL ofertou 21 vagas para o mestrado e 20 vagas para o doutorado. A UFMA ofertou, em seu programa de pós-graduação em educação, 35 vagas no mestrado e 13 vagas para o doutorado.

A transição escolar da graduação para a formação de alto nível aponta que as cotas funcionam como mecanismo de acesso, possibilitam a formação em cursos de mestrado e doutorado e, ainda, o acesso à pesquisa científica de alto impacto na sociedade.

Nessa concepção, para além dos resultados, as políticas possuem efeitos. Precisam ser analisadas em termos de impacto e interações com desigualdades existentes (MANAIRDES, 2006). Avalia-se que os efeitos das ações afirmativas na pós-graduação possibilitam o acesso a grupos sub-representados na formação de alto nível, que contribui para o processo de democratização do acesso à educação superior, mas que não se encerra com o acesso. Isso porque se faz necessário, como visto no capítulo segundo sobre democratização da educação superior, contemplar o acesso, a permanência e o êxito. Assim, não se pode deixar de enfatizar que as cotas na pós-graduação possuem impactos, que precisam ser investigados. Por ora essa tese se detém a considerar o Ciclo de Ball (1992a) como ferramenta metodológica que auxilia a compreensão da estrutura conceitual de políticas, a partir do contexto da influência, produção de texto e prática.

No que se refere à linha mais procurada nos programas de pós-graduação, nota-se segundo o quadro síntese:

Quadro 8 - Linha de pesquisa dos discentes cotistas

INSTITUIÇÃO	LINHAS DE PESQUISA E PROGRAMA	LINHA QUE MAIS APRESENTA ALUNOS- COTAS
UFAL	1 - História e política da educação; 2 - Educação e linguagem; 3 - Tecnologias da informação e comunicação na educação; 4 - Educação e inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico; 5 - Educação em ciências e matemática; 6 - Educação, culturas e currículos.	História e política da educação, mas também para as demais linhas.
UFBA	1- Currículo e (IN) formação; 2 - Educação e diversidade; 3 - Linguagem subjetivações e práxis pedagógica;	Todas

	4 - Política e gestão da educação.	
UFPB	1 - Processos de ensino e aprendizagem; 2 - História da educação; 3 - Estudos culturais; 4 - Educação popular; 5 - Políticas educacionais.	Educação popular
UFMA	1 - História, políticas educacionais, trabalho e formação humana; 2 - Instituições educativas, currículo, formação e trabalho docente; 3 - Diversidade, cultura e inclusão social.	A vaga é ofertada na linha de pesquisa Diversidade, cultura e inclusão social.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário aplicado.

Através desse questionamento, buscou-se identificar para que área de aprofundamento os alunos que acessam cotas estão se interessando, quais as temáticas que estão voltadas às produções científicas. Observaram-se nos *sites* dos programas as ementas das linhas que estão entre as mais acessadas pelos alunos ingressos por cotas. Na UFAL a linha de “história e política educacional” tem como ementa:

Estudo das teorias sobre a História da Educação e o Estado moderno e suas repercussões no campo das políticas educacionais do cenário brasileiro e alagoano, bem como suas implicações para a prática e a formação docente, a partir dos temas da análise dos discursos de sustentação das referidas políticas; os impactos do ajuste neoliberal sobre o ensino superior; trabalho e educação no Brasil e no Nordeste; políticas curriculares nacionais e locais e impactos na profissão docente; Educação de Jovens e Adultos.

Na UFPB, a linha de pesquisa de “educação popular” possui como ementa: “Processos de educação popular nas políticas sociais e nos movimentos sociais, com ênfase na educação de jovens e adultos, saúde, economia solidária e extensão universitária”.

Já com relação à UFMA, a linha de pesquisa de “diversidade, cultura e inclusão social” apresenta:

Esta Linha de Pesquisa permite pensar e refletir sobre o estatuto do outro, sempre em uma perspectiva relacionada com a diferença e centrada na diversidade. As pesquisas vinculadas nesta Linha elegem como objeto de análise a cultura, o imaginário, a educação especial/inclusiva e as relações de gênero, evidenciando a mulher, como sujeito e objeto de estudo. Só assim a construção de novos conhecimentos possibilitará superar preconceitos, em uma aparente realidade contraditória e múltipla, apreendendo-a com o outro, de maneira que o lugar da diferença e da diversidade, não faça desaparecer as identidades, dando ensejo a inclusão no espaço acadêmico e, por conseguinte, social. Também, valoriza cultura em seu duplo sentido antropológico (conjunto das representações e dos comportamentos do homem, enquanto ser social; e processo dinâmico de socialização, pelo qual todos os fatos da cultura se comunicam e se impõem em determinada sociedade) e tem sua disseminação pelos processos educacionais ou

pela difusão de informações em todas as estruturas sociais, através dos meios de comunicação de massa.

Ressalta-se a importância dos pesquisadores, sujeitos das ações afirmativas, nas diversas linhas da área da educação, numa posição de produtores do conhecimento, não como meros reprodutores, mas pensando, refletindo e criando conhecimento sobre as variadas temáticas que perpassam o campo da educação.

Conforme Godoi e Santos (2021), com o processo de inclusão e presença de sujeitos negros na academia, permite-se o aparecimento do espaço de diálogo e tensionamento de relações, que emergem dilemas socioeconômicos, intelectuais, metodológicos e epistemológicos. A academia vista como a fronteira (material e imaterial) com outros espaços que são de domínio colonial.

Registra-se a afirmação de Santos, B. (2011) de que intelectuais negros sempre existiram na academia brasileira, negros intelectuais que eram raros, sujeitos que portavam um *ethos* acadêmico-científico ativo, posicionado pró-igualdade racial e pró-políticas de promoção da igualdade racial, *ethos* este procedente da interatividade dessa ética com o conhecimento acadêmico-científico obtido de cursos universitários de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, participando do debate acadêmico no interior das universidades, interagindo com outros intelectuais negros e não negros a respeito da luta por justiça e igualdade racial, posicionando-se a favor das ações afirmativas para alunos negros ingressarem e permanecerem nas universidades, especialmente as públicas, os negros intelectuais começaram a intervir na produção do conhecimento acerca da população negra brasileira e passaram a ser agentes que se reconhecem como sujeitos na e da produção do conhecimento sobre relações raciais no Brasil (SANTOS, B., 2011).

Prosseguindo com o questionário aplicado aos coordenadores de pós-graduação em educação das universidades federais do Nordeste, indagou-se aos coordenadores qual a concepção a respeito das ações afirmativas na pós-graduação.

Quadro 9 - Concepção de ações afirmativas na pós-graduação

INSTITUIÇÃO	Concepção sobre ações afirmativas
UFAL	Meio formal de tentativa de diminuição das desigualdades históricas.
UFBA	Plenamente favorável.
UFPB	As cotas são fundamentais para o acesso aos programas de pós-graduação, tendo em vista uma maior equidade e ampliação das possibilidades de continuidade dos estudos, ainda tão restrita na perspectiva das ações afirmativas.

UFMA	As cotas são formas de discriminação positiva que tem se manifestado por meio de reserva de vagas para amenizar ou esconder as desigualdades estruturais presentes na inserção no mundo do trabalho e reduzir conflitos e lutas organizadas de determinadas categorias sociais pelo acesso a políticas públicas na perspectiva de garantia de direitos humanos. Considerando existir na sociedade brasileira vários segmentos humanos excluídos de participação social, especialmente no estado do Maranhão, torna-se difícil contemplar todas as demandas. Dessa forma, o PPGE/UFMA procurou contemplar de modo especial numa inclusão discriminada positivamente aquela categoria social que teve registro de maior ausência entre os estudantes: Pessoa com Deficiência. A categoria negros e pardos tem considerável visibilidade entre os estudantes do PPGE. Mas, ainda não há presença de indígena.
------	--

Fonte: Elaborada pela autora a partir do questionário aplicado.

Observou-se que a UFAL e a UFBA, através das coordenações de pós-graduação em educação, entendem que as cotas atuam como reparação social das desigualdades educacionais históricas.

Observa-se que o argumento da reparação provoca alguns problemas de ordem prática em relação a direitos e privilégios, por meio de políticas públicas de Estado. Se por um lado ele recomenda, um direito especial, por outro, esse direito se torna cada vez mais difuso à medida que os crimes do passado se distanciam no tempo. A concepção liberal possui forte influência na sociedade na medida, são os indivíduos que possuem direitos. Deste modo, a reparação é mais fluentemente transformada em direito de fato quando as vítimas de crimes do passado ainda estão vivas. O mesmo pode ser dito em alusão à imputação de responsabilidade aos perpetradores, pois direitos e culpabilidade não são simplesmente transferíveis aos descendentes. Mesmo se a cessão fosse possível, teríamos como fator de complicação, no caso da raça, o alto grau de miscigenação da população brasileira. Logo, simplesmente pelo critério da reparação, seria difícil estabelecer se um filho de branco com índia ou negra deve ser punido ou premiado (FERES JÚNIOR, 2007).

Concorda-se que as ações afirmativas não são apenas de ordem reparatória, mas são mecanismos do tempo presente, para incluir sujeitos que são vistos enquanto minoritários, dentro do espaço de alto prestígio social, mas que na realidade são sub-representados, por ser maioria na população, como no caso, das pessoas negras. “Esse é um processo social reprodutível e reprodutor, que não pode ser revertido individualmente ou por meio de um ato isolado” (DEVULSKY, 2021, p. 35).

O entendimento que se tem não é de apenas uma reparação passada, mas centrada também no presente. Já que no mesmo nível de escolaridade, pessoas brancas ocupam funções

de alto prestígio, mais do que pessoas negras. Esse fato revela apenas uma face do racismo estrutural que existe no país.

Reforçam essa afirmação os dados apresentados por Campos, Franco e Feres Júnior (2018) sobre a distribuição racial por categorias socioocupacionais, observam-se os resultados de profissionais e administradores de alto nível: 11,5% são brancos, 4,2% são pardos e 3,4% são pretos. Em contraponto, nas categorias de trabalhadores de baixo nível, os trabalhadores manuais, os dados revelam que 21,8 são pretos, 18,7 são pardos e 11,9 são brancos. Os resultados explicitam a tamanha desproporção da representatividade de brancos nas classes mais altas e de não brancos nas classes mais baixas.

Nesse sentido, “ser rico, diplomado, servidor público ou um atleta reconhecido não protege o indivíduo de ser escrutinado segundo os critérios preestabelecidos socialmente pelo colorismo” (DEVULSKY, 2021, p. 35). Dessa forma, a concepção de ações afirmativas não se limita à reserva de vagas, mas possui amplitude, na medida em que abarca faces da cultura, educação e economia no seio da sociedade.

Com relação à discriminação positiva, essa opera em favor da promoção de um maior bem-estar de grupos discriminados. Contudo, vale ressaltar que a própria perspectiva apresentada pela coordenação da UFMA considera os conflitos sociais como legítimos para melhorias em políticas públicas voltadas a grupos sub-representados. O contexto da influência é reconhecido como importante nesse processo de produção de texto de políticas inclusivas. Nota-se que mesmo em sua resposta afirmando que o programa possibilita o acesso à pessoa com deficiência, grupo com menor representatividade, a instituição reconhece que não há nenhum indígena no programa de pós-graduação em educação.

Essa informação é assustadora, haja vista que o Censo Demográfico dos povos indígenas (IBGE, 2010) mostra que no Brasil vivem 896.917 pessoas autodeclaradas indígenas. É na região Nordeste que as áreas urbanas obtiveram a maior porcentagem indígena (33,7%). Já a região Norte historicamente mantém a maior concentração nas áreas rurais (48,6%). Cabe ressaltar que o estado do Maranhão ocupa o 9º lugar com maior número de pessoas que se declaram indígena, com 35.272 pessoas.

A coordenação da pós-graduação em educação da UFPB apresenta o conceito de equidade quando indagada sobre sua concepção de ações afirmativas, sendo que equidade não está apenas atrelada ao acesso, mas a medidas de apoio e acompanhamento para auxiliar os alunos, principalmente as de origem socioeconômica. Assegurar o acesso é importante, mas também a permanência com qualidade. Dessa forma, a equidade concebe a intensidade em que os alunos podem se favorecer da educação e da formação, por meio do acesso,

oportunidades, acompanhamentos e resultados. Em vista disso, quando as implicações da educação e da formação dos discentes não dependerem de fatores geradores de “características iniciais” e quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades singulares, pode-se dizer que o sistema educacional estará sendo equitativo (FELICITTI; MOROSINI, 2009).

Pode-se concluir que existe um longo trajeto a se percorrer em prol de políticas democráticas e inclusivas na educação superior. Salienta-se que o processo já foi iniciado, mas que o caminho é marcado por continuidades e descontinuidades que precisam de organização dos movimentos (negro, pessoa com deficiência, indígena) que lutam a favor da diversidade e do arrefecimento das desigualdades educacionais. Salienta-se o cenário político do governo Jair Bolsonaro que se coloca contrário às ações afirmativas, particularmente as cotas raciais.

O momento atual representa um dos períodos de maior desmonte de políticas sociais, sendo as ações afirmativas, especialmente, as cotas raciais para acesso ao ensino superior, alvo de intensos ataques. Sendo assim, há urgência no fortalecimento de reflexões e iniciativas que demonstrem a necessidade das políticas de ação afirmativa como um dos mecanismos de enfrentamento às ofensivas conservadoras, e até mesmo reacionárias, que têm colocado em risco o projeto de igualdade racial que começou a ser empreendido no país (SALVADOR *et al.*, 2021, p. 04).

As políticas de inclusão ainda se baseiam nos limites do modelo meritocrático que individualiza o desempenho acadêmico no processo de aceitação, continuidade e conclusão da carreira, sem contextualizar os obstáculos que estão implicados na trajetória de vida das minorias (SILVA; CARVALHO, 2021).

Pesquisas como essa contribuem para a discussão e reflexão na sociedade no intuito de fortalecer o debate em prol da educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva.

A fim de traçar o perfil discente dos alunos da pós-graduação das nove universidades federais do Nordeste estudadas, apresenta-se, a partir dos dados da Plataforma Sucupira, o quantitativo de alunos do mestrado e doutorado, raça/cor e sujeito com deficiência como forma de alicerçar a pesquisa em tela. Acredita-se que a sistematização dos dados auxilia a compreensão da importância das ações afirmativas na pós-graduação. O levantamento foi feito, através da Plataforma Sucupira, durante o mês de maio de 2021, considerando os alunos matriculados das universidades: UFMA, UFPB, UFC, UFRN, UFPI, UFS, UFPE, UFAL e UFBA. Seguem-se os passos indicados por Yin (2016) para análise: sistematização dos dados, fragmentação dos elementos, recomposição, interpretação e conclusões.

Quadro 10 - Alunos da pós-graduação em educação UFs NE- Perfil Discente

UF	MATRICU- LADOS MESTRADO	MATRICU- LADOS DOUTORADO	TOTAL ALUNOS	RAÇA/COR					PCD
				Branca	Preta	Parda	Indígena	Não declarado	
UFMA	70	13	83	30	23	24	00	06	01
UFPB	98	147	245	24	10	45	01	165	00
UFC	59	174	233	12	09	68	00	144	00
UFRN	77	149	226	69	11	83	02	61	00
UFPI	95	78	173	31	32	64	01	45	00
UFS	70	108	178	10	07	88	00	73	00
UFPE	157	166	323	22	14	22	00	265	00
UFAL	74	97	171	14	18	72	01	66	00
UFBA	75	178	253	16	20	12	04	201	00

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Plataforma Sucupira/ Discentes em maio/2021.

Pode-se perceber pelo quadro 10 que a Plataforma Sucupira/Discente carece de informações, disponibilizadas pelos programas de pós-graduação em educação, no tocante à raça/cor, uma vez que a maior parte do quantitativo se refere a “não declarado”. Todavia, nota-se, pelo levantamento feito, que mesmo as universidades que adotam as ações afirmativas na pós-graduação em educação, não possuem pessoas com deficiência dentre seus alunos, sendo a única UFMA. No que se refere aos indígenas, apresentam em seus quadros alunos indígenas a: UFPB, UFRN, UFPI, UFAL e UFBA, ressaltando que, de acordo com a pesquisa e análise documental, a UFRN não adota nenhum tipo de ação afirmativa na seleção dos cursos *stricto sensu* em educação, já a UFPI, na sua resolução elenca apenas as pessoas com deficiência como sujeito das cotas.

Conforme os dados descritos no quadro, observa-se que grande parte dos alunos da pós-graduação em educação das universidades federais do Nordeste é composta de pessoas brancas e pardas, sendo o sujeito preto minoria, mesmo nas instituições que adotam as ações afirmativas para pretos, como se percebe na UFPB, UFAL, UFBA e UFS.

As ações afirmativas possuem papel redistributivo, pois auxiliam na ocupação dos espaços de poder por parte dos sujeitos que foram e são excluídos, sendo instrumento redutor de desigualdades. As cotas expressam o pluralismo, pela necessidade de se construir uma

sociedade que represente todos os grupos transitando pelos espaços públicos e privados, de modo a simplificar os ditames da diversidade e do multiculturalismo (CARDOSO, 2020).

Enfocando os sujeitos com deficiência que, pelo quadro exposto acima, é o grupo que se encontra em maior desvantagem de acesso à educação superior, segue-se a compreensão que os espaços que se baseiam numa materialidade inclusiva constituem como ferramenta contra-hegemônica de luta, para a construção de ambientes favoráveis à consecução de igualdade de condições e oportunidades para acessibilidade do conhecimento historicamente produzido às pessoas com deficiência. Dessa maneira, as dificuldades em relação à contradição inclusão e exclusão extrapolam a questão da deficiência, dado que a relação direta é com o modelo de sociedade existente (OLIVEIRA; MELO; SILVA, 2020).

Boaventura de Sousa Santos (2020), no livro *A Cruel Pedagogia do Vírus*, afirma que as pessoas com deficiência são vítimas para além do capitalismo, colonialismo e do patriarcado: do capacitismo, no sentido que a sociedade se apresenta não reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes promovendo acesso à mobilidade e às condições que lhes deixariam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. Assim, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente.

Sociedade regida pelo ideário neoliberal e capitalista, que visa ao lucro, mais do que o sujeito, que enaltece os saberes eurocêtricos, numa suposta ideia de igualdade jurídica de acesso à educação, mas que, de fato, pelo que se viu em dados e na discussão teórica, trata-se de uma igualdade fictícia.

Esses dados cooperam para a observação que a construção social estrutura as relações de poder, determinando qual o lugar que o indivíduo pode ocupar dentro de várias hierarquias sociais e políticas. Concorde-se com Devulsky (2021), na medida em que, mesmo com boas condições financeiras, diploma de graduação, ocupante de cargo de prestígio social ou atleta mundialmente conhecido, não protege o sujeito de ser discriminado segundo os critérios do colorismo.

Isto, porque medidas isoladas não dão conta do enfrentamento do racismo estrutural que perpassa por simbolismos, mas também por aspectos sociais, culturais, educacionais, políticos e econômicos. Nesse sentido, nota-se que “as construções que reproduzem a noção de superioridade moral das pessoas brancas operam como ego ideal, como um ideal moral a que a pessoa aspira, a negritude está ligada a uma série infinita de significações de caráter negativo do qual as pessoas procuram se afastar” (MOREIRA, 2020, p. 48).

Para além do lugar de fala, da libertação da voz daqueles que não são permitidos falar, vencidas as barreiras dos discursos, “enfrentam-se ouvidos moucos, corações impermeáveis e mentes reacionárias curricularmente pelo epistemicídio” (DEVULSKY, 2021, p. 167).

Portanto, assume-se a postura de totalidade e de ações conjuntas para inserção de grupos sub-representados na pós-graduação e de ações afirmativas na perspectiva mais ampla de sociedade. Avança-se, na discussão a seguir, com o estudo de caso e a pesquisa documental feita na UFPB.

5.3 ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFPB

O tópico possui a finalidade de realizar estudo de caso na UFPB, no intuito de investigar os processos de seleção e demanda nos cursos *stricto sensu*, criação da pós-graduação na UFPB, expansão da pós-graduação, conceitos dos cursos, quantidade de alunos matriculados e concluintes. Por fim, são elaboradas as reflexões a partir das entrevistas realizadas *on-line* com os membros da comissão de cotas da UFPB, como também identificar a produção do conhecimento dos alunos egressos e matriculados no programa de pós-graduação em educação da UFPB, por meio das ações afirmativas.

Conforme Yin (2015) o estudo de caso é usado para contribuir para o conhecimento de situações individuais, grupais, sociais e políticas. Como técnicas para o estudo de caso foram usadas entrevistas e pesquisa em documentos. As entrevistas são perceptíveis, fornecem explicações, bem como visões pessoais e a documentação possui como pontos fortes a ampla cobertura e a fonte possui estabilidade.

Para situar o estudo de caso feito na UFPB, aborda-se o surgimento da universidade, sua expansão a partir das informações contidas no próprio *site* da universidade e no Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (PDI), além da Resolução nº 58/2016, do CONSEPE, que trata da instituição de ações afirmativas na pós-graduação, relacionando-as ao processo de demanda e seleção.

Apresentam-se reflexões a partir de entrevistas realizadas com dois membros da comissão de cotas da universidade, sendo os dois entrevistados, um estudante do mestrado e uma professora vinculada ao departamento de ciências econômicas. Ao final se apresenta a produção do conhecimento de cotistas na pós-graduação em educação.

A UFPB foi criada pela Lei Estadual nº 1366, de 02 de dezembro de 1955, através da junção das escolas superiores. Sua federalização somente ocorreu em 1960, ano em que recebeu o nome de Universidade Federal da Paraíba, com uma estrutura *multicampi* nas

cidades de João Pessoa e Campina Grande. Ainda na década de 1960 incorporou, à sua estrutura, um *campus* na cidade de Areia e outro em Bananeiras.

Nas décadas de 1970 e 1980 as atividades de ensino, pesquisa e extensão avançaram de maneira significativa, incorporando mais três *campi*, nas cidades de Sousa, Cajazeiras e Patos. Devido aos custos operacionais elevados, optou-se em 2002 pelo desmembramento da UFPB. Por meio da Lei nº 10.419, de 2002, foi criada a Universidade Federal de Campina Grande que ficou com os *campi* de Campina Grande, Cajazeiras e Patos.

A UFPB ficou composta pelos *campi* de João Pessoa, Areia e Bananeiras. Em 2006, pela política de interiorização e expansão do acesso à educação superior, foi criado um novo *campus*, abrangendo as cidades de Mamanguape e Rio Tinto.

A Universidade possui sete pró-reitorias: Pró-Reitoria administrativa, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, Pró-Reitoria de Promoção e Assistência ao Estudante, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, Pró-Reitoria de Planejamento, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pró-reitoria de Pesquisa.

De acordo com o relatório de gestão de 2019, no que diz respeito à infraestrutura física, considerando os quatro *campi* que compõem a UFPB, as instalações acadêmicas disponíveis nos 16 Centros de Ensino totalizam 724 salas de aula, 50 auditórios, 18 bibliotecas, 537 laboratórios, 92 salas de departamentos, 868 salas para docentes, 130 salas de coordenações e 78 áreas de lazer.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2019-2023, consta como missão da universidade: “Gerar e difundir conhecimento e inovação por meio de ensino, pesquisa e extensão para contribuir com o desenvolvimento da sociedade de forma sustentável, assegurando uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade” (UFPB, 2019, p. 38).

No tocante à adoção de ações afirmativas pela UFPB, foi publicado em 2013 o “Dossiê Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012)”. Nele se aponta que as discussões sobre as ações afirmativas na educação superior partiram de movimentos da sociedade, como a Pastoral do Negro, o Movimento Negro da Paraíba e grupos de capoeira entre os anos de 1999 a 2002. O debate chegou à Pró-Reitoria de Graduação entre os anos 2007 e 2009. A então Pró-Reitoria elaborou um projeto sobre cotas na UFPB e o enviou aos conselhos de centros, para que estes emitissem sua opinião, sendo que a maioria destes se posicionou contrária à instituição de cotas na UFPB, exceto o Centro de Educação (NEABI/UFPB, 2013).

Em 2009 o Ministério Público Federal encaminha uma recomendação nº 09, que solicita à UFPB que emita parecer para implantação do sistema de reserva de vagas, sob a alegação que a universidade é uma das raras no Brasil a não adotar nenhum tipo de mecanismo de ação afirmativa. Assim, pode-se observar que o processo de cotas na UFPB foi marcado por embates e pressões externas e internas, que solicitavam o posicionamento da universidade e de sua função social de incluir segmentos desfavorecidos na educação superior.

A inclusão de vagas por cotas teve início no antigo Processo Seletivo Seriado (PSS), no ano de 2011. Na ocasião foram ocupadas 1.447 vagas por alunos ingressos por cotas. Após o ingresso desses estudantes, houve a solicitação do acompanhamento destes e por políticas de permanência desses estudantes. A respeito das ações afirmativas na pós-graduação, a Resolução número 58, de 2016, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão prevê ações afirmativas na pós-graduação para candidatos autodeclarados e oriundos da população negra, povos indígenas, povos de comunidades tradicionais e pessoas com deficiência. Trata-se da reserva de, no mínimo, 20% das vagas e, no máximo, 50% para os segmentos descritos no processo seletivo de cada programa.

No próximo tópico, fazem-se reflexões sobre a pós-graduação da UFPB, através de seus processos de seleção.

5.3.1 Processos de seleção na pós-graduação: demanda e oferta

Os relatórios de gestão da pós-graduação da UFPB dos anos 2017, 2018 e 2019 foram essenciais na construção deste tópico, para o estudo da história da pós-graduação da universidade, seus cursos e processos de seleção. O primeiro mestrado/doutorado da universidade data de 1973. Trata-se do curso de Física, seguido dos cursos *stricto sensu* em Engenharia Mecânica e de Engenharia de Produção nos anos de 1975. Em 1976, institui-se o de Administração.

A pós-graduação *stricto sensu* se apresenta sob a forma de mestrado, mestrado profissionalizante, doutorado e pós-doutorado. O mestrado é o primeiro nível da titulação acadêmica. Possui a finalidade de aprofundar a formação científica ou profissional. O tempo de duração é de dois anos, adiáveis por mais um, dependendo das regras das instituições. Em regra, exige 24 créditos.

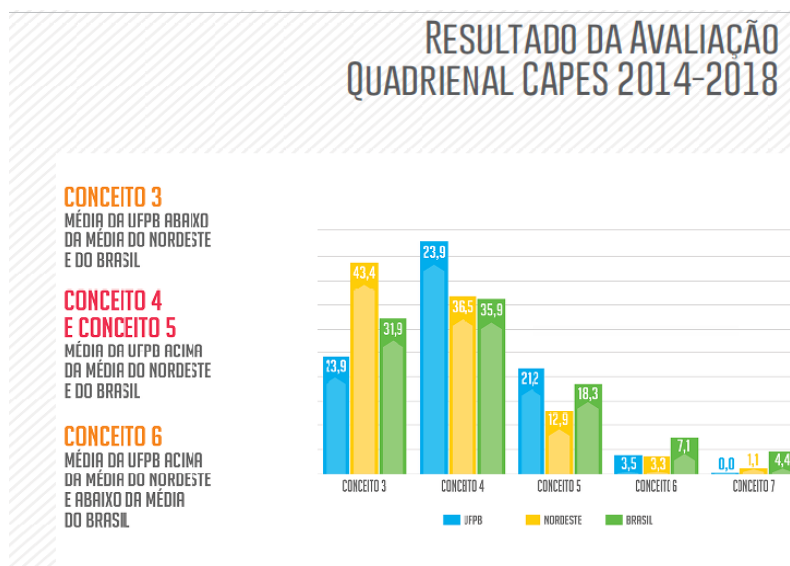
Todos os que têm diploma de graduação podem ingressar em um programa de mestrado. Como pré-requisito, exige-se proficiência em uma língua estrangeira. As provas de

ingresso são preparadas sobre assuntos previamente indicados por edital ou sobre uma bibliografia também previamente publicada àqueles que se matriculam no processo seletivo. As entrevistas e a apresentação de um projeto são outras formas de avaliação do candidato que geralmente estão presentes nas seleções. A aquisição do título está condicionada, entre outras coisas, pela apresentação de uma dissertação a uma banca examinadora (ROMEÔ; ROMEÔ, 2004).

O doutor é formado para a docência superior, assim como para as atividades de pesquisa. E dele se espera autonomia acadêmica e intelectual. A seleção inclui prova, análise curricular, entrevista e proficiência em duas línguas estrangeiras. O prazo de duração é de quatro anos, o candidato deve defender, perante banca examinadora, tese inédita que contribua para a sua área de conhecimento. O pós-doutorado não está definido na legislação atual. Esse nível de estudo almeja a abertura de novas linhas de pesquisa ou ainda o desenvolvimento dos temas escolhidos anteriormente. Para isso, o pós-doutorando precisa construir um projeto, procurar um orientador e submeter a ele seu planejamento. A instituição da qual o orientador faz parte também deve acolher o projeto. Os doutores já titulados podem ingressar nessa modalidade. Ao fim de um ano, eles devem apresentar um relatório das suas pesquisas, em geral ao publicá-la (ROMEÔ; ROMEÔ, 2004).

Entre 2013 e 2019, o número de programas de pós-graduação *stricto sensu* cresceu em torno de 30,6% na UFPB, que conta hoje com 81 programas e 113 cursos de Pós-graduação, sendo 73 mestrados (60 acadêmicos e 13 profissionais) e 40 doutorados, 5 dos quais em associação e 1 doutorado profissional. Das 49 áreas do conhecimento estabelecidas pela Capes, a universidade possui cursos de pós-graduação em 42 delas, revelando o crescimento horizontal da pós-graduação na UFPB.

Ilustração 10 – Resultado da avaliação CAPES (2014-2018) Mestrado e Doutorado UFPB



Fonte: Relatório UFPB em números 2012-2019.

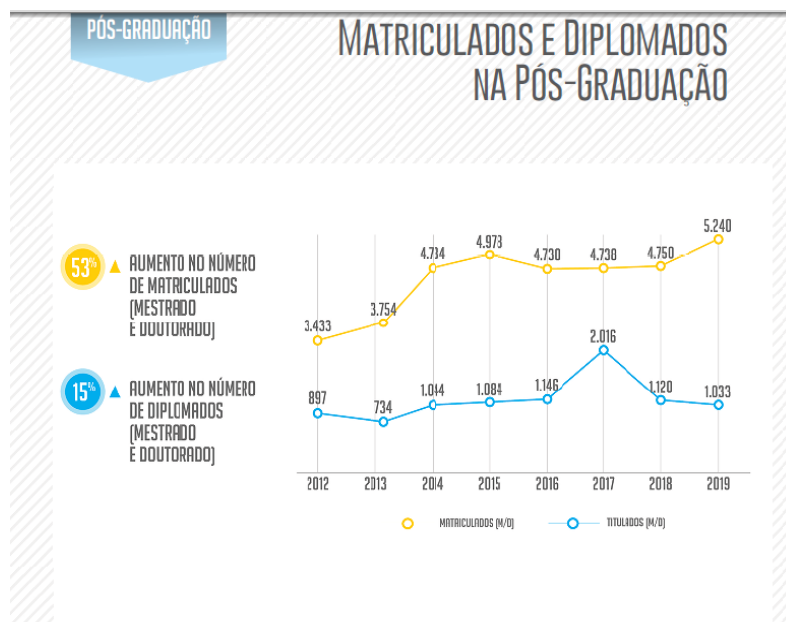
A UFPB possui 112 cursos de pós-graduação. São 72 mestrados e 40 doutorados, dos quais 5 são em associação com outras instituições de ensino superior. No que diz respeito à avaliação do conceito da CAPES, a maioria dos cursos possui conceito 4 (47,8%); 23,9% têm conceito 3; 21,2% com o conceito 5; e, por fim, 5,35% alcançam o conceito 6.

Em 2019, a UFPB teve quatro novos cursos de pós-graduação aprovados, tendo o seu primeiro doutorado profissional aprovado. O Doutorado Profissional em Saúde da Família (RENASF) é um programa estabelecido em rede, aprovado com a nota 4.

A Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) da UFPB atua no planejamento, coordenação e controle das atividades relacionadas à pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Foram concretizadas atividades pautadas ao aumento de parcerias externas com capacidade de geração de recursos, internacionalização da produção científica, diminuição do índice de evasão na pós-graduação e melhoria nos conceitos dos cursos. A pós-graduação possui o número de 5.240 discentes matriculados e 1.033 diplomados.

O relatório UFPB em números não aponta as taxas de evasão e trancamento na pós-graduação, nem apresenta o que se tem feito para a permanência dos discentes, apenas cita que promoveu ações para a diminuição da evasão na pós-graduação. Veja-se gráfico que aponta o crescimento nas matrículas de mestrado e doutorado e um tímido aumento no número de diplomados:

Ilustração 11 - Discentes matriculados e diplomados na pós-graduação



Fonte: Relatório UFPB em números 2012-2019.

Já nos relatórios de gestão 2017, 2018 e 2019, observa-se que para além das bolsas estudantis fornecidas pela CAPES, a UFPB oferta, através da política de assistência estudantil, vagas nas residências universitárias para os alunos da pós-graduação, bem como refeições fornecidas pelo restaurante universitário, cabendo ao discente passar por uma seleção socioeconômica para ter acesso à política. A instituição oferta o custeio de passagens, inscrição de eventos e transporte para os discentes mediante solicitação junto ao programa ou a Pró-reitoria.

Conforme apresentado no panorama das UFs do Nordeste, a UFPB não informou o quantitativo de alunos que são cotistas. Logo, não se pode apresentar dados que informem sobre o processo de acesso e permanência desses discentes. As informações sobre ações de permanência possuem caráter generalista, não apresentando o perfil desses alunos.

Ao passo que aumenta o quantitativo dos alunos ingressos por cotas, seria de suma importância que com esses dados os cursos pudessem pensar em políticas de permanência para esses segmentos sub-representados na formação de alto nível.

5.3.2 Percepções sobre as cotas: o que dizem os membros da comissão de cotas da UFPB?

As entrevistas foram realizadas na primeira quinzena do mês de agosto de 2020. O período se deu devido ao distanciamento social aconselhado pelos órgãos da política da saúde, causado pela pandemia da Covid-19. Foi utilizado o aplicativo *Google Meet* para a realização das entrevistas, estas não foram gravadas, optou-se por fazer anotações com as respostas dos entrevistados. As entrevistas foram feitas com um representante discente e uma representante docente. O representante dos alunos cursou o mestrado em políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior (MPPGAV), já a representante dos professores, está vinculada ao departamento de economia.

As entrevistas são uma fonte ativa de evidência do estudo de caso, sendo uma das mais importantes fontes de informação para o estudo de caso. As entrevistas são conversas guiadas, que são conduzidas de maneira perceptiva, tendo o cuidado com as influências interpessoais. No estudo de caso a entrevista objetiva conhecer determinada realidade em profundidade (YIN, 2015).

A primeira entrevista foi feita com o representante discente, sendo indagado a respeito da trajetória escolar do representante discente. Este afirmou que cursou a educação básica em escolas públicas do município de Cabedelo – Paraíba. “Estudei na Escola Estadual São Judas Tadeu e na Escola Estadual José Guedes Cavalcante”. Na educação superior, estudou em instituição privada do município de João Pessoa – Paraíba. Alegou que o curso que desejava realizar, Engenharia Ambiental, tinha uma alta concorrência, o que inviabilizou seu ingresso na universidade pública. Após o término da graduação se voltou para estudos em concursos públicos, atualmente é servidor público da UFPB. “Ainda na graduação, comecei a me dedicar a fazer concursos, sendo aprovado no concurso da UFPB para a vaga de técnico-administrativo”. Ingressou por via de cotas no mestrado profissional, devido ser pessoa com deficiência.

Xypas e Santos (2014) afirmam que o sucesso escolar dos improváveis pode ocorrer devido ao aluno encontrar formas de reconhecimento social fora ou dentro da família, através do amor e da solidariedade. O reconhecimento ocorre quando o sujeito foi aceito no grupo que valoriza e em que também é valorizado. Esse é o papel do professor que reconhece o potencial e os esforços do educando e incentiva a continuidade dos estudos.

A respeito da criação da comissão de cotas, como ocorreu, a que levou essa formação, o discente não soube responder a essa pergunta, já que não participou desse processo. Sua entrada na comissão foi em novembro de 2017. Com relação à frequência de reuniões este respondeu: “Anualmente ocorrem cerca de duas a três reuniões da comissão de acompanhamento de cotas, no período do ano 2020”.

Observa-se que a comissão de cotas está proposta na Resolução nº 58, de 2016, CONSEPE/UFPB no artigo 8: “Será instituída uma Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas, no âmbito da PRPG, formada por três docentes membros de programas de pós-graduação, um membro do Comitê de Inclusão e Acessibilidade e dois discentes de pós-graduação oriundos da política de ações afirmativas”.

Com relação aos temas abordados nas reuniões o discente informou “que as reuniões foram para tratar denúncias nos processos seletivos dos programas de pós-graduação”. Nesse sentido, indagamos qual o procedimento que a comissão adota nesses casos de fraudes: “o protocolo para essas situações envolve o envio de questionário para coordenação do programa. Em caso de fraude comprovada, a situação é encaminhada para área jurídica da universidade, cabendo à comissão o acompanhamento dos casos”.

Questionou-se a respeito da sistematização dos dados das ações afirmativas na pós-graduação. O membro discente respondeu que “a UFPB não possui esse quantitativo com o número de ingressos nos programas de pós-graduação por meio das políticas afirmativas, mas que já foi sugerido ao setor de informação da universidade colocar opções no sistema da instituição (SIGAA⁸) que contemple o público-alvo das cotas”. Até o momento não há o monitoramento para identificação da conclusão dos cursos dos alunos, ingressos por cotas, bem como dados sobre evasão.

Segundo Castro (2006), as políticas de cotas, ao intervirem no acesso seletivo da universidade, acionam mecanismos de apoio aos discriminados, sem romper, no entanto, com estruturas que reproduzem as desigualdades. Esse processo envolve uma articulação da educação básica com a concentração de renda. A resposta que estes segmentos e grupos sociais anseiam não é somente o ingresso, mas a permanência na universidade. Para isso se faz necessária uma política de assistência aos alunos de cotas com monitoramento e acompanhamento de suas trajetórias acadêmicas, auxiliando-os com bolsas de estudo, cursos suplementares, alojamento e alimentação. Seria o mínimo para que as cotas não procedam em meros arroubos políticos de caráter populista.

No tocante ao acesso para a pessoa com deficiência, foi questionado como se dá o procedimento em caso de necessidade desse sujeito de direito. O representante informou que “o programa faz a solicitação ao comitê de inclusão e acessibilidade (CIA), que por sua vez, envia o profissional de acordo com a necessidade do sujeito com deficiência”.

⁸ Link disponível do manual de acesso do SIGAA: <https://www.sti.ufpb.br/sti/contents/documentos/manuais-sigaa/manual-de-acesso-ao-sigaa.pdf>

A educação se apresenta como papel relevante na sociedade. Por vezes, a instituição de ensino é o espaço social onde o sujeito passa mais tempo durante toda sua vida. Assim, ao se falar da educação como mecanismo de democratização social, é importante observar que essa democratização depende do acesso que os indivíduos têm a ela, que deve ser igual para todos, com a finalidade de equalizar as oportunidades, atenuar as desigualdades e vulnerabilidades sociais (CASTRO; AMARAL; SILVA, 2017).

A respeito da permanência de representante das(os) alunas(os) em sua particularidade no programa de pós-graduação, afirmou que não teve grandes problemáticas; “Conseguir conciliar estudos com trabalho e não passei por nenhuma situação de preconceito por ser cotista ou pessoa com deficiência”. Foi indagado se ele acreditava que ser servidor da universidade contribuiu para a ausência de dificuldades em permanecer e concluir o curso: “acredito que sim, pois sei que outros estudantes cotistas não possuem as mesmas condições”.

Ao final, questionou-se sobre políticas para permanência dos alunos ingressos por cotas. Ele afirmou que considera relevante, “mas que de fato a universidade não possui nenhuma ação consolidada para alunos ingressos por cotas, mas sim para o público em situação de vulnerabilidade social”.

Passa-se, agora, para a entrevista realizada com a representante docente; como dito anteriormente, a professora está vinculada ao departamento de economia. Indagou-se como foi o processo para a efetivação das cotas na pós-graduação. Ela afirmou que foi um processo longo e com muitos embates, com a judicialização e o pedido do Ministério Público para adoção de cotas na pós-graduação. E ressaltou: “até hoje tem gente que não gosta”.

Mesmo com a Resolução aprovada, os embates ainda persistem e as tensões continuam, dentro e fora da universidade. Ressalta-se que o contexto político do país tem em sua direção um governo de extrema direita ultraliberal, que em seus discursos e ações demonstra ser contrário às ações afirmativas, particularmente as de cunho étnico-racial, sabendo que as ações afirmativas compreendidas como fenômeno amplo na sociedade interagem com fatores objetivos e subjetivos. Nos termos de Rosa (2020, p. 08), as ações afirmativas são “como um fenômeno no qual interagem fatores objetivos (materiais, culturais, contextuais) e subjetivos (valores, visões de mundo, histórias de formação dos sujeitos) impregnados nas práticas discursivas e não discursivas dos atores envolvidos” (ROSA, 2020, p. 8).

Assim, os fatores envolvem a influência e todo o processo até o contexto da prática das políticas educacionais. “Os textos legais e normativos passam então a ser vistos como definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto de influência –

marcos ideológicos e definições internacionais – quanto com o contexto da prática” (LOPES, 2006, p. 38).

Foi questionado, ainda, sobre a adoção de cotas em cursos *lato sensu* e na residência em saúde, se já ocorreu essa discussão: “está em pauta no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), em futuras discussões”.

Sobre o acesso das pessoas com deficiência, a professora entrevistada afirmou que o processo de acesso é acompanhado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da universidade, que disponibiliza profissionais para atender à necessidade do sujeito com deficiência. Vale ressaltar que conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 61,1% das pessoas com deficiência não têm instrução ou têm apenas o nível fundamental completo; 14,2%, o fundamental completo e o médio incompleto; e somente 6,7% têm formação superior. O ingresso na educação superior é uma realidade distante para as pessoas com deficiência. Inúmeras barreiras atuam dificultando esse acesso, de ordem material, econômica, atitudinal, comunicacional e pedagógica. Promover o acesso à formação de alto nível de pessoas com deficiência contribui para o processo de rompimento de séculos de histórias de exclusão desse segmento que busca efetivar direitos, muitas vezes estão em documentos legais, mas não são efetivados.

No processo de inclusão e exclusão dos sujeitos com deficiência na educação superior, considera-se a cultura de maximização da produção e do lucro em que a percepção da deficiência pela sociedade é formada a partir dos valores da classe hegemônica, para a realização dos seus objetivos, para a conquista e a manutenção das relações de dominação, separando aqueles que não atendam às suas demandas, os ditos improdutivos (OLIVEIRA; MELO; SILVA, 2020).

A respeito da percepção enquanto integrante da equipe da Pró-reitoria de pós-graduação das cotas para o fomento à pesquisa, esta afirmou ser “fator relevante de avaliação dos programas, que promove o acesso de minorias na pós-graduação”.

Questionaram-se quais os desafios para o avanço das cotas na pós-graduação. Ela respondeu: “o mapeamento de alunos ingressos por cotas, o acesso de alunos com transtornos, evasão, dados sobre as condições financeiras dos alunos, inserção da proficiência em libras e língua portuguesa para alunos com deficiência auditiva”. Cabe considerar que a solicitação da proficiência em língua estrangeira se constitui mais um entrave para os alunos com deficiência auditiva. O processo de alfabetização em língua portuguesa e em libras por si só já se constitui um enorme desafio para alunos e a comunidade escolar.

Acessar a educação superior implica passar por diversas etapas e níveis educacionais e, no caso do discente surdo, implica enfrentar barreiras de comunicação, pedagógicas, atitudinais e sociais de toda ordem. É ao longo da escolaridade que se apropria de saberes que foram construídos historicamente, permitindo, desta forma, prosseguir na aprendizagem. É sabido que nem sempre isto acontece de forma adequada, de modo a afiançar a qualidade da formação, haja vista que muitos surdos veem negado seu direito de se comunicar em sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais, pela falta de escolas bilíngues para surdos e de tradutores intérpretes de Libras em escolas regulares/inclusivas. Chegar à universidade se constitui, portanto, uma exceção, algo para poucos estudantes surdos e com outros tipos de necessidades educacionais especiais. Sobre isso, Moreira, Ansay e Fernandes (2016) discorrem:

A falta de garantias de que criança surda tenha o direito humano básico a adquirir a Libras como língua materna, até os cinco anos, demarca uma lacuna no processo de aprendizagem e desenvolvimento que se estende ao longo da vida da pessoa surda, que muitas vezes só aprende a língua de sinais na adolescência, caracterizando um processo de aquisição tardia que implica graves prejuízos ao desenvolvimento, à formação das funções psicológicas superiores, ao processo de identificação cultural e, conseqüentemente ao pleno exercício da cidadania (MOREIRA; ANSAY; FERNANDES, 2016, p. 52).

Indagou-se sobre as possibilidades e avanços das políticas de cotas na UFPB. Esta afirmou que o avanço “foi custear com recursos da PRPG o aluno apoiador”. Quanto às possibilidades, têm-se a renovação da comissão de cotas e a inserção de opções no sistema SIGAA para coleta de dados de alunos ingressos por cotas na pós-graduação.

O aluno apoiador se constitui uma ação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade que oferta bolsa para alunos da universidade para acompanhar alunos com deficiência em suas necessidades, contribuindo para o processo de inclusão na universidade.

Diante das entrevistas e dos dados analisados no tópico que versa sobre o panorama da adoção de cotas na pós-graduação nas UFs do Nordeste, cabem sugestões no tocante à sistematização dos dados sobre cotas na pós-graduação da UFPB. E são elas: envio à coordenação dos programas solicitando o quantitativo de alunos que ingressaram via cotas, bem como aqueles que concluíram seus cursos, no intuito de construir banco de dados sobre o acesso, permanência e conclusão desses sujeitos; envio de questionário para os alunos ingressos por cotas visando identificação das condições socioeconômicas e articulação com grupos de pesquisa da instituição para a sistematização de dados e produção científica de políticas afirmativas na pós-graduação da UFPB.

Além de acompanhamento após o término da pós-graduação para avaliar o impacto das ações afirmativas na trajetória pessoal, acadêmica e profissional desses sujeitos abarcados nas cotas, são medidas de suma importância para a continuidade das políticas afirmativas, como também para o delineamento e implementação.

5.3.3 Sobre o quê pesquisam os alunos ingressos por cotas do programa de pós-graduação em educação da UFPB?

O tópico possui a finalidade de identificar a produção discente de dissertações e teses de alunos ingressos por cotas no programa de pós-graduação em educação da UFPB, considera-se o resultado final homologado dos anos 2020 e 2021, sendo que no recorte de ano feito parte da constatação que as demais relações homologadas não aparecem quais os nomes dos alunos que ingressaram por cotas.

Dessa forma, através dos resultados finais do programa supracitado, identificam-se os nomes dos alunos e se buscou, através do currículo *Lattes*, os temas estudados pelos discentes, a fim de observar os assuntos que perpassam o público atendido pelas ações afirmativas.

Conforme resultado final da seleção 2020, observou-se o quantitativo de cinco alunos que ingressaram via ações afirmativas. No quadro abaixo se encontram os títulos das pesquisas que estão em andamento pelos discentes:

Quadro 11- Pesquisas em andamento pelos alunos ingressos por cotas do PPGE-UFPB/2020

TÍTULO	TIPO DE PESQUISA	DEFESA
Histórias de Formação: Entre Memoriais Acadêmicos e Memórias do curso de Pedagogia	Mestrado	Defesa concluída em 09/12/2021
Limolaygo Toype: nossa educação é nossa resistência. Educação indígena e a pedagogia decolonial na aldeia Cana Brava, povo Xukuru do Ororubá - PE	Mestrado	Qualificação em 16/12/2021
Morombo'Esara Nhebo'e: o aprender e o ensinar do professor indígena potiguara na Baía da Traição-PB	Mestrado	Defesa concluída em 10/12/2021
Motivações e expectativas de estudantes adultos que ingressaram na Universidade Federal da Paraíba	Doutorado	-
Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Doutorado	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir do currículo *lattes* - dezembro 2021.

Observa-se que os assuntos abordados nas pesquisas em andamento estão ligados a temáticas que perpassam os sujeitos das ações afirmativas, como estudo sobre questões indígenas e pessoa com deficiência. As pesquisas contribuem para a descolonização de saberes e produção de conhecimentos a partir dos sujeitos públicos das políticas afirmativas. Nota-se que os alunos que ingressaram, através das cotas, dois já conseguiram concluir o mestrado, um terceiro está em processo de defesa de dissertação, já aprovada em qualificação conforme informações do *site* do programa de Educação-UFPB. As duas alunas que estão no doutorado, estão dentro do período de cursar disciplinas obrigatórias. Concorde-se com Zago (2006, p. 233): “Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes “uma vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso”.

Quijano (2005) afirma que a construção intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva e um modo de produzir conhecimento que expressam o caráter do padrão mundial: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva de conhecimento se reconhece como eurocentrismo.

Hegemonicamente, dentro e fora dos meios acadêmicos, sobressai o padrão da modernidade eurocêntrica, colocado como parâmetro de conhecimento que se autodefiniu como superior e universal, com a decorrente desclassificação dos saberes do Sul (STRECK; ADAMS, 2012).

No Brasil, os saberes dos povos indígenas e negros foram inferiorizados, dada sua condição de dominados, pelos colonizadores europeus; assim, devido à sua condição socioeconômica, não ocupava lugares de prestígio social. Esse padrão eurocêntrico domina até os dias atuais a produção de conhecimento, sendo que as políticas afirmativas também agem como forma de descolonização da produção de conhecimento. Conforme Quijano (2005), os povos conquistados e dominados foram postos em situação natural de inferioridade, bem como seus traços fenotípicos, descobertas mentais e culturais. Dessa maneira, converteu-se em primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis; lugares e papéis na estrutura de poder.

El término descolonización implica necesariamente una politización y supone mucho más que los procesos clásicos de concientización. Es la tensión entre novedad y repetición, una irrupción de lo nuevo que va a poner en jaque la identidad impuesta. Una subjetividad fundada y producida por la politización de la lucha anticolonial y descolonizadora que “(ha) encontrado una narrativa de las tramas de la subjetividad de otro modo que el colonialismo, aun cuando sus efectos concretos estén vigentes (MOUJAN, 2015, p. 05).

O padrão eurocêntrico ainda domina a produção do conhecimento, agindo numa perspectiva de dominação e colonização, inviabilizando outros saberes, como das pessoas negras, quilombolas e indígenas. O acesso desses grupos na pós-graduação possibilita o enfrentamento desse domínio na produção de conhecimento, ofertando a esses sujeitos o acesso ao capital cultural, contribuindo o acesso ao capital econômico.

Quadro 12 - Pesquisas em andamento pelos alunos ingressos por cotas do PPGE-UFPB/2021

TÍTULO/APRESENTAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação das Relações Étnico-raciais, Movimento Negro, mulheres negras, Educação Quilombola e Educação do Campo. (Título de dissertação não cadastrado no lattes, ressalta-se a apresentação da aluna)	Mestrado
O trabalho do preso na perspectiva da sua função ressocializadora.	Mestrado
Pesquisa sobre as implicações e as interfaces inerentes aos processos de Ensino-Aprendizagem. Sobretudo, sobre os fatores que promovem e desencadeiam o fracasso de aprendizagem produzido na e/ou pela escola pública. (Título de dissertação não cadastrado no lattes, ressalta-se a apresentação da aluna)	Mestrado
Gerente Operacional em Políticas de Ações Afirmativas, da Gerência Executiva de Equidade Racial - Secretaria da Mulher e da Diversidade Humana - SEMDH, Governo do Estado da Paraíba; Participo na condição de Suplente do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial - CEPRI. (2015 até o presente momento); Participo na condição de Titular do Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional da Paraíba - CONSEA - PB (2015 até o presente momento). (Título de dissertação não cadastrado no lattes, ressalta-se a apresentação da aluna)	Mestrado
Atua principalmente nos seguintes temas: Educação física escolar, percepção de imagem corporal. (Título de dissertação não cadastrado no lattes, ressalta-se a apresentação da aluna)	Mestrado
Relações de gênero na Educação Infantil: significações de crianças de cinco anos de idade sobre masculinidades e feminilidades.	Tese
Possui experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Infantil e Educação a Distância. (Título de tese não cadastrado no lattes, ressalta-se a apresentação da aluna)	Tese
A política do Programa Criança Alfabetizada e o currículo: uma análise das controvérsias existentes entre os contextos do texto e da prática na Rede Municipal de Ensino de São Lourenço da Mata/PE.	Tese
Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido: Caso do Programa Cisterna nas Escolas.	Tese
Tem experiência na área da Educação, Gestão Escolar e no ensino da Arte. (Título de tese não cadastrado no lattes, ressalta-se a apresentação da aluna)	Tese

Fonte: Elaborado pela autora a partir do currículo *lattes*- dezembro 2021.

Observa-se que dos dez, os alunos que ingressaram em 2021, apenas quatro cadastraram os títulos dos trabalhos; desses quatro, observa-se um trabalho que envolve

relações de gênero dentro de temáticas das políticas afirmativas, os demais versam sobre outros assuntos do campo da educação. Ressalta-se que na apresentação dos currículos dos discentes, foram observadas experiências e atuações profissionais, em que se nota a relação de duas discentes com as temática relações étnico-raciais.

Em estudo recente, Nogueira (2021, p. 12) comenta que “o papel do capital cultural continua sendo decisivo no contexto atual, desde que concebido em seu sentido amplo, que incorpora as novas dinâmicas culturais em curso e a importante mobilização parental contemporânea em favor da transmissão da herança cultural”. Nesse sentido, as disposições culturais, relação com os bens da cultura, são favoráveis para constituição de disposições cognitivas, linguísticas e comportamentais, que influenciam no sucesso escolar dos educandos.

Nessa perspectiva, acredita-se que o acesso aos programas de pós-graduação das universidades brasileiras possibilita aos grupos sub-representados (negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, transexuais) a possibilidade de adquirir o conhecimento acadêmico-científico, que também é condição necessária, mas não suficiente, para a formação de intelectuais, haja vista a produção de conhecimento.

Salienta-se a importância de pesquisadores na área das relações étnico-raciais, uma vez que os estudantes argumentam que o corpo docente atual das universidades brasileiras, além de apresentar flagrante desigualdade por cor. Favorecendo explicitamente pesquisadores brancos, não possui formação apropriada para trabalhar assuntos que emergem do problema de pesquisa do novo alunado (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020).

Considera-se a importância da pesquisa como mediadora de processos educativos emancipatórios, através de sujeitos participantes, concomitantemente com a reflexão coletiva e consequente incidência sobre a prática, a fim da reconstrução e descolonização de conhecimentos (STRECK; ADAMS, 2012).

Ao final deste capítulo enfatiza-se a afirmação de Godoi e Santos (2021, p. 13): “À medida que se aproxima o prazo legal para a revisão dessa política pública tão relevante, cabe também à doutrina e à academia contribuir para o processo legislativo, sopesando as conquistas e os malogros da legislação, bem como sugerindo concretamente correções e aperfeiçoamentos”, tendo em vista uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese buscou ensinar reflexões sobre as ações afirmativas na pós-graduação, partindo dos seguintes questionamentos: Como tem ocorrido o processo de implementação das cotas na pós-graduação nas universidades federais do Nordeste? Quais as universidades que já utilizam essa forma de reserva de vagas? Quais os procedimentos e critérios para a seleção? Quem são os sujeitos dessa política?

Como objetivo geral, buscou-se investigar o processo de adoção de cotas nas universidades federais do Nordeste nas resoluções das universidades; como objetivos específicos: analisar as condições de acesso e permanência dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação em educação; reconhecer indicativos da produção do conhecimento (dissertações e teses) dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação em educação da UFPB e identificar os fatores que contribuem para implementação das políticas de cotas na pós-graduação em educação no Nordeste. As categorias teóricas da tese foram: justiça com equidade e capital cultural; já as categorias empíricas, ações afirmativas; expansão do acesso à educação superior e permanência.

A categoria justiça com equidade contribuiu para a reflexão do entendimento que quando se está na sociedade desigual, às minorias só conseguem o acesso utilizando da equidade, tratar os desiguais de forma desigual para que venha opera-se a justiça com equidade. Sabendo que o acesso ao capital cultural contribui para o enfrentamento das hierarquias acadêmicas. Nesse sentido, no decorrer do trabalho as ações afirmativas foram apresentadas como políticas de acesso a grupo sub-representados na educação superior, particularmente em cursos de mestrado e doutorado. Mesmo com a recomendação em Portaria nº 13 de 2016 do Ministério da Educação, observou que nem todas as universidades contempladas nesse estudam adotam as cotas nos processos de seleção de mestrado e doutorado, e as que adotam possuem lacunas no que diz respeito a políticas de permanência para os alunos ingressos por cotas.

Para a construção deste estudo, foi fundamental a pesquisa bibliográfica sobre a temática da educação superior, democratização, pós-graduação e políticas afirmativas, contribuindo para a formulação do problema de pesquisa, delimitação do objetivo geral e objetivos específicos.

Observou-se, a partir do problema de pesquisa, que as ações afirmativas na pós-graduação surgiram ao mesmo tempo em que na graduação; todavia, sua efetivação nas universidades federais, devido à falta de obrigatoriedade em lei, como ocorre na graduação,

através da Lei nº 12.711, de 2012, não teve a mesma amplitude, sendo que as primeiras medidas de adoção de ações afirmativas na pós-graduação se deram pela Universidade Estado da Bahia, em 2002 e a Universidade Federal do Goiás, em 2015.

No tocante às universidades federais da região Nordeste, viu-se no decorrer do texto que o movimento interno nas próprias universidades, com contribuições dos movimentos sociais, corroborou com a adoção das ações afirmativas nas universidades federais da Paraíba, Sergipe, Alagoas, Bahia e Piauí, constituindo, assim, um grande avanço no acesso de grupos sub-representados na formação de alto nível. Observou-se que as possibilidades e desafios para as políticas afirmativas existentes retratam as contradições inerentes a essas instituições e à sociedade da qual fazem parte, no sentido que nos governos de esquerda houve avanços. Todavia, vive-se no momento presente o de governo de direita, ameaças para as políticas afirmativas, principalmente as que se referem ao corte étnico-racial. Sendo, importante a articulação dentro e fora da universidade, com grupos de pesquisa, movimentos sociais, movimentos estudantis, partidos políticos, para fazer frente a essas ameaças.

Na garantia de direitos das minorias, viu-se no decorrer do texto a importância dos movimentos sociais. A articulação interna e externa à universidade foi estratégia para o avanço na garantia dos direitos. Os movimentos sociais são protagonistas nesse processo das políticas afirmativas. Interpelam as universidades sobre seu papel em relação a temas como direitos humanos, meio ambiente, inclusão social, gênero, etnia e ações afirmativas, contribuindo para a democratização de dentro para fora e de fora para dentro (TREVISOL, 2020).

A democratização do acesso à educação superior numa concepção que a instituição é um bem público, cujos bens simbólicos produzidos precisam estar acessíveis a todos, sobretudo aos grupos sociais mais excluídos, que, no Brasil, possuem recorte étnico-racial, como se observou no decorrer das reflexões subsidiadas por dados oficiais.

No capítulo sobre a expansão do acesso à educação superior e a pós-graduação, percebeu-se que no Brasil as instituições surgem para atender aos interesses da elite, constituindo-se como espaço de prestígio social e formação dos filhos dos mais ricos. Avança-se na discussão sobre qual seria o papel social da educação superior pública: selecionar ou democratizar? Nota-se jogo de interesses, sob o prisma do mérito, em conceber a educação superior pública como política que seleciona os melhores alunos. Todavia, viu-se fundamentado no conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1989) que a diferença no acesso ao capital cultural dos filhos dos mais pobres opera com mecanismo de exclusão ao acesso à universidade. Por mais que as cotas na graduação já tivessem impactos no acesso à educação

superior das minorias, após o término da graduação poucos possuem a oportunidade de ingressar na formação de alto nível.

Nesse sentido, o conceito de justiça precisa estar alinhado com equidade, no tocante a tratar os desiguais, de forma equitativa, a fim de possibilitar o acesso à educação superior pública, numa relação intrínseca de acesso e permanência. O conceito de justiça com equidade auxiliou no entendimento de tratar os desiguais de forma desigual, contribuindo para o acesso à pós-graduação dos grupos sub-representados: negros, indígenas, quilombolas e pessoa com deficiência. Compreendeu-se, ao longo do trabalho, que a justiça como equidade comporta “a política de ações afirmativas em casos em que há necessidade de se fazer reparações àquelas pessoas menos favorecidas prejudicadas por estruturas básicas injustas” (FORTE, 2019, p. 34). O acesso à formação de alto nível possibilita mudanças no cenário de grupos sub-representados, como melhoria nas condições socioeconômicas. Faz-se necessária a adoção de cotas como mecanismo de enfrentamento à reprodução das desigualdades. O acesso ao capital cultural propicia oportunidades para melhorias no capital econômico.

A pós-graduação surge atrelada aos interesses tanto científicos, como econômicos, a fim de propiciar a modernização brasileira. Nota-se acentuado crescimento nos anos 2000, com a criação dos mestrados e doutorados acadêmicos, sendo as universidades federais as grandes detentoras na oferta de cursos *stricto sensu*, seguido das estaduais, privadas e municipais.

No tocante aos procedimentos metodológicos, foi feita a revisão literária em teses a partir do banco da CAPES entre os anos 2014-2020, sendo encontrados trabalhos no campo das ciências sociais e humanidades, direito e educação, possibilitando afirmar que a maioria das teses sobre ações afirmativas se encontra na área da educação, sendo a região Sudeste que mais estuda sobre a temática, não encontrando nenhum trabalho na região Norte do país, o que apresenta as assimetrias regionais na produção do conhecimento acerca das políticas afirmativas.

Por meio da pesquisa documental, nas resoluções dos conselhos universitários das universidades da Paraíba, Pernambuco, Piauí, Sergipe, Bahia, Maranhão, Rio Grande do Norte, Alagoas e Ceará, confirma-se que cinco universidades adotam as políticas afirmativas nas seleções dos cursos *stricto sensu*, a saber: UFPB, UFS, UFPI, UFBA e UFAL e quatro não adotam: UFRN, UFPE, UFC e UFMA. Ressalta-se que se encontrou uma sinalização no *site* da UFMA a respeito da constituição de uma comissão para discutir a adoção de cotas na pós-graduação, como também, em resposta ao questionário enviado à coordenadora da pós-

graduação em educação da UFMA, esta afirmou que o programa adota as ações afirmativas na seleção.

O público-alvo das ações afirmativas das universidades possui em comum os sujeitos pretos, pardos, indígenas, quilombolas e com deficiência, salientando que a UFPI possui o público de cotas, apenas para as pessoas com deficiência, já a UFBA expande para estrangeiros e transexuais, o que revela a importância da articulação nos movimentos sociais no interior das universidades.

Concorda-se com Gomes (2020) no que diz respeito às lutas por melhorias para os grupos sub-representados, para quem luta no dia a dia contra o racismo. Os tempos sempre foram de incerteza, diante da sociedade que precisa rever a si mesma, práticas e atitudes racistas. A sociedade brasileira camufla o racismo no discurso de democracia racial, todavia revela quanto mais se acirram os tempos de recrudescimento da direita, da onda neoconservadora e reacionária. A cada incerteza vivida certezas amadurecem e se fazem vivas, que se inicia na identificação dos tempos presentes, na tomada de consciência, na construção da solidariedade e na maior articulação entre as vítimas do racismo, propiciando uma reação antirracista, anticapitalista, antipatriarcal e emancipatória.

Nas resoluções das universidades que adotam as políticas afirmativas, notou-se que estas preveem políticas afirmativas, mas não apresentam quais, de que forma, como se dará o processo, abordando de forma generalista. Por meio das respostas dos coordenadores de pós-graduação em educação das universidades, que responderam (UFPB, UFAL, UFBA e UFMA), percebe-se que não existe política de permanência pensada a partir do público das ações afirmativas e sim política de permanência ofertada pela universidade como um todo, para o público da pós-graduação que se encontra na situação de vulnerabilidade social.

Aponta-se a necessidade de ouvir esses sujeitos, identificar suas necessidades, para que, após o ingresso, estes possam permanecer e concluir a formação de alto nível, enfocando que as ações afirmativas perpassam pela democratização do acesso à educação superior. Pesquisas com esses sujeitos de direitos trariam o embasamento teórico e empírico para a construção e reformulação de políticas afirmativas dentro das instituições de educação superior, como também para subsídios para a execução e implementação de políticas públicas na sociedade.

Ressalta-se que, pensando em permanência nas universidades que adotam as ações afirmativas, apenas a UFS e UFAL possuem o quantitativo geral dos alunos que ingressam, por meio das cotas, na pós-graduação, sendo que tal dado é de suma importância para os estudos sobre acesso, permanência e formação de alto nível dos grupos sub-representados.

Aponta-se a necessidade de sistematização do quantitativo de alunos que ingressam por cotas nas universidades: UFPB, UFPI e UFBA, sobretudo porque se aproxima o ano de 2022, ano de revisão da Lei nº 12.711, de 2012, marco para acesso de minorias à universidade, além das eleições para governadores, deputados estaduais e federais, senadores e presidente; sujeitos políticos importantes para avanços, limites e/ou retrocessos no cenário das políticas afirmativas.

Sabe-se que fatores internos e externos influenciam na permanência dos estudantes, cabendo, para além do acesso, pensar estratégias de permanência e fortalecimento dos sujeitos das ações afirmativas, ressaltando aqui: bolsas de estudo, contribuições financeiras para eventos acadêmicos, relação docente/discente, mudanças no currículo com leituras que possibilitem reflexões e análises, para além de um currículo eurocêntrico.

Enfatiza-se a diferença do ensino de clássicos europeus, transmitido nas aulas da universidade e a realidade vivida fora da universidade e relida pelos estudantes, seja com enquadramento numa cultura eurocêntrica, seja numa perpetuação da herança colonial. A descolonização dos currículos e uma maior aproximação entre a universidade e as comunidades pobres, periféricas e negras, fazem parte da agenda de reivindicações que norteia a introdução de referências bibliográficas que envolvam nomes nacionais e estrangeiros não vinculados à academia, a exemplo de Carolina de Jesus e Antônio Bispo dos Santos, para citar alguns autores brasileiros. É importante a contratação de professores negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência que ministrem disciplinas e conduzam pesquisas mais próximas dos interesses dos estudantes (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020).

O estudo de caso feito na UFPB apresentou que a instituição possui um aumento considerável de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, apresentando em seu PDI a intenção de incluir minorias na universidade. No tocante às entrevistas realizadas com o aluno e uma professora, integrantes da comissão de cotas na UFPB, ressalta-se que o processo de adoção de ações afirmativas se deu através do embate jurídico, atendo a solicitação do Ministério Público, no que diz respeito a cotas na graduação. A aprovação de cotas na pós-graduação se deu em 2016, com o público-alvo de pessoas pretas, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência.

Como desafios para as ações afirmativas na UFPB, observou-se na fala da professora, membra da comissão de cotas; o mapeamento de alunos ingressos por cotas, o acesso de alunos com transtornos nos cursos de mestrado e doutorado, dados sobre acesso, permanência e evasão, dados sobre as condições financeiras dos alunos, inserção da proficiência em libras

e língua portuguesa para alunos com deficiência auditiva. Como avanços, salienta-se a própria adoção de cotas na pós-graduação, a comissão para acompanhamento das ações afirmativas e o projeto aluno apoiador para alunos com deficiência.

No tocante à produção discente dos alunos ingressos por ações afirmativas vinculados ao programa de pós-graduação em Educação da UFPB, observou-se que os estudos permeiam temas de saberes decoloniais.

Enfatiza-se, ao final desta tese, a importância dos alunos ingressos por cotas no processo de descolonizar saberes, bem como na formação de pesquisadores e pesquisadoras que estudem temas que perpassam o cotidiano dos grupos sub-representados.

Considera-se importante reconhecer as forças que estão em disputa, no campo político, econômico e social, principalmente pela aproximação do ano de eleições, como mencionado, haja vista que esses são cargos políticos, para além de conduzir as políticas públicas, também fomentam e implementam novas, que podem trazer progressos e melhorias para as minorias, mas que também podem promover o recrudescimento de políticas neoliberais e conservadoras.

Não reconhecer essas forças em disputa é não combater a opressão, procrastinar na articulação de movimentos sociais, como o movimento negro e estudantil, é permitir que as forças de direita neoliberais avancem na destituição de direitos. Aponta-se a necessidade de articulação interna nas universidades, com os grupos de pesquisa, extensão e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), como também com todos os sujeitos que acreditam numa sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

Acredita-se, ao final deste estudo, ocorre a contribuição de políticas educacionais e com o programa de pós-graduação em educação da UFPB, no sentido de promover reflexões e análises no campo da educação superior e das ações afirmativas. A tese contribuiu para discussões atuais e futuras sobre as políticas afirmativas, no tocante ao acesso e permanência dos grupos sub-representados na educação superior, particularmente na formação de alto nível.

As reflexões ensejadas não se esgotam com esta pesquisa, cabendo novas pesquisas que contemplem universidades federais do Brasil, universidades estaduais, permanência dos grupos sub-representados na pós-graduação, mapeamento dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação, dentre outros temas. Encerra-se esse ciclo de doutorado com as palavras do poeta nordestino Bráulio Bessa: **“Enquanto você lutar, com uma força que não cansa, enquanto você for forte, há de haver esperança”**.

REFERÊNCIAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/quem-somos>. Acesso em: 18 jul. 2018.

AGUIAR, Maria Cristina Figueiredo. **Por trás dos muros da universidade**: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da UFES. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti de. **Assistência estudantil como política de permanência na UFPB**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

AMARAL, N. C. Autonomia e financiamento das Ifes: desafios e ações. **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 647–680, 2008.

AMAZONAS, U. R. M.; BARBOSA, Idenilton Mário de Jesus. **Equidade no acesso e permanência de cotistas e não cotistas, segundo produções em periódicos Qualis A**. Trabalho apresentado no IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação; VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto, Portugal, 2014.

ANDRADE, F. O Conceito de Justiça de Marilena Chauí. **Cadernos Espinosanos**, n. 39, p. 65–106, 27 dez. 2018.

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. O SISU como política pública de acesso ao ensino superior. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 2, p. 75–87, 2020.

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesquisa [on-line]**, n. 113, p. 51–64, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 113, p. 51–64, 1995.

ANPG – Associação Nacional de Pós-Graduandos. **ANPG é surpreendida com suspensão do grupo de trabalho sobre cotas na pós-graduação**. 20 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/anpg-e-surpreendida-com-suspensao-do-grupo-de-trabalho-sobre-cotas-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 31, p. 1381–1416, 2010.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação (Campinas)** [on-line], v. 18, n. 1, p. 129–150, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1574>. Acesso em: 30 dez. 2021.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99–116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 99. Acesso em: jul. 2016. ISSN 1645-1384

BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1992a.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 78–99.

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Centro de Publicaciones del M. E. C. y Ediciones Paidós Ibérica, 1987.

BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, v. 35, n. 2, p. 37–55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 21–53.

BALL, S.J. What is criticism? A continuing conversation? A rejoinder to Miriam Henry. **Discourse**, London, v. 14, n. 2, p. 108–110, 1992b.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97–115, 1992.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 332p.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL/BIRD. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: [s.n.], 1995

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Maria Augusta Olivieri Sá. **A Democratização do Acesso à Universidade: Um Estudo sobre a Trajetória e o desempenho de Alunos Cotistas da Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BASTIANI, Sherlon Cristina; ARBAGE, Lucas Andres. As políticas para expansão e democratização do acesso à Educação Superior no cenário brasileiro. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 44, maio/ago. 2018.

BATISTA, Neusa Chaves; FIGUEIREDO, Hodo Apolinário Coutinho de. Comissões de heteroidentificação racial para acesso em universidades federais. **Cadernos da Pesquisa**, v. 50, n. 177, jul./set. 2020.

BEHRING, Elaine Rossetti. A condição da política social e a agenda da esquerda no Brasil. **SER Social**, Brasília, v. 18, n. 38, p. 13–29, jan./jun. 2016.

BERNADES, Denis de Mendonça. Notas sobre a formação social do nordeste. **Lua Nova**, São Paulo, v. 71, n. 41–79, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A UNESCO e o Direito à Educação Superior. **Cadernos ANPAE**, v. 11, p. 1–15, 2011a.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A Adoção do Sistema de Cotas como forma de Ingresso na Educação Superior Brasileira. In: JUNIOR, Luiz de Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de (org.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011b. v. 1, p. 143–156.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios Norteadores de uma Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária. **Verba Juris**, UFPB, v. 7, p. 133–176, 2008.

BORTOLOZZI, F.; GREMSKI, W. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. p. 10–31.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education& changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRAGA, Alexandre Francisco. As bancas de heteroidentificação racial: apontamentos a partir da experiência da UFMG. **Revista ensaios e pesquisa em educação e cultura**, v. 5, n. 9, 2020.

BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo. Ensino superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. **Avaliação (Campinas)** [on-line], v. 25, n. 1, p. 52–72, 2020.

BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo; JEZINE, Edineide; NAKAMURA, Paulo Hideo. **Políticas de Expansão, Acesso e Permanência na UFPB (1996–2012)**. 2016. Disponível em: <https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/6/politicas-de-expansao-acesso-e-permanencia-na-ufpb-1996-2012.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: Sinopse Estatística – 2014a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: set. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: Sinopse Estatística – 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 15 de abril de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes->

permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-2014-2024. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação-PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica**: mais formação e oportunidades para os brasileiros. 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Ciências sem fronteiras**: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação, 2011b. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 13**, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei 1531**, de 2019, propõe alterações na Lei nº 12.711 de 2012b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194298>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAMARGO, Arlete Maria Monte. Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 244–274, jan./mar. 2018.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes? **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (impresso), v. 29, p. 103–118, 2014.

CAMPOS, Luiz; FRANÇA, Danilo; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA)**, n. 2, p. 1–18, 2018.

CARDOSO, R. E. R. Os “porquês” das cotas indígenas no acesso ao ensino superior. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01–15, 1 jun. 2020.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. Pesquisa em política educacional e a abordagem do ciclo de políticas: a importância da vigilância epistemológica. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1213–1228, set./dez. 2021.

CARVALHO, J. J. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Brasília: UnB, Departamento de Antropologia, 2004. (Série Antropologia, 358).

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, UniCEUB, FACJS, v. 2, n. 1/07, 2007.

CARVALHO, Emanuel Manguiera; GAMBOA, Sánchez Silvio. O estado da arte da produção do conhecimento sobre as ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas. **Revista Pedagógica** (Chapecó. *On-line*), v. 16, p. 169–190, 2014.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso. Ensino superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, p. 52–72, 2020.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso; JEZINE, Edineide; NAKAMURA, Paulo Hideo. Alguns indicadores de permanência/abandono na Educação Superior: elementos para o debate. In: SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS/BR: políticas de educação superior no brasil: a expansão privado-mercantil em questão. 23., 2015, Belém. **Anais [...]**. Belém/PA: UFPA, 2015. p. 744–772.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. Estudantes de Cotas: um convite à reflexão. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n. 5, nov. 2006.

CASTRO, A. *et al.* (org.). **Educação Superior em países e regiões de Língua Portuguesa: Desafios em Tempo de Crise**. Lisboa, Portugal: Educa, 2018.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo.; OLIVEIRA, Larissa M. da Costa Fernandes. Avaliação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Nordeste. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 59, 19 jul. 2021.

CASTRO, B. G. S. M. M.; AMARAL, S. C. S.; SILVA, G. R. A Política de Cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O social em questão (on-line)**, v. 37, p. 55–70, 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB** v. 2, n. 3, p. 414–429, set./dez. 2007. ISSN 1809– 0354

CAVALCANTE, Claudia Valente. **Educação Superior, Política de Cotas e Jovens: das Estratégias de Acesso às Perspectivas de Futuro**. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. Uma Ideologia Perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais, p. 3, 14 de mar. 1999.

COHN, A. As políticas sociais no governo FHC. **Tempo Social**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 183–197, 1999. DOI: 10.1590/S0103-20701999000200010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12312>. Acesso em: 20 out. 2020.

CORDEIRO, Ana Luísa Alves. **Políticas de Ação Afirmativa**: Implicações na Trajetória Acadêmica e Profissional de Afro-Brasileiros/As Cotistas Egressos/As Da UEMS (2007–2014). 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

COSTA, Mariane Brito da. **Rumo à universidade**: percursos biográficos de jovens aprovados para cursos altamente seletivos da UFF. 2017. Tese – Universidade Federal Fluminense, 2017.

CROSARA, Daniela de Melo. **A Política Afirmativa na Educação Superior**: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012. 2017. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2003. Cap. 14, p. 249–273.

CUNHA, Luiz Antônio. A Pós-Graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 14, n. 5, set./out. 1974.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795–817, out. 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37–61, abr. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. O Legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 127, Campinas, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/cact/wp-content/uploads/2014/06/CUNHA-Luiz-Antonio-O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc.** [on-line], v. 34, n. 124, p. 925–941, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–262, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 72–85, maio/ago. 1998.

DAFLON, Verônica; FERES JÚNIOR, João; Campos, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 302–327, 2013.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302–327, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Feminismos plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

DIAS, Sônia Maria Barbosa. **Desafios para permanência no ensino superior**: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 31, p. 1223–1245, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas)** [on-line], v. 18, n. 1, p. 107–126, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 24, n. 01, p. 01–07. mar. 2019.

DOEBBER, M. B. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS**: movimentos de re-existência. 2017. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234–252, set. 2002.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29–45, jul. 2003.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação Santa Maria**, v. 33, n. 3, p. 381–394, set./dez. 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539–555, set/dez. 2004.

DURHAM, Eunice R. **0 Uma Política para o Ensino Superior**, NUPES. Documento de Trabalho 2/93, 1993.

DURHAM, Eunice R.; GUSSO, Divonzir. **A Pós-Graduação no Brasil**: problemas e Perspectivas, Brasília: MEC, CAPES, 1991.

DUTRA, Maria Rita Py. **Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 62, p. 9–24, 2009.

FERES JÚNIOR, J. A ação afirmativa na Suprema Corte dos EUA e sua repercussão no Brasil. **Em Debate**, v. 6, p. 61–72, 2014.

FERES JÚNIOR, João. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p. 291–312, 2004.

FERES JÚNIOR, J. Ação Afirmativa: Política Pública e Opinião. **Revista Sinais Sociais**, v. 3, p. 38–77, 2008.

FERES JÚNIOR, J. Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 57, 2003.

FERES JÚNIOR, J. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos** (UCAM. Impresso), v. 29, p. 63–84, 2007.

FERES JÚNIOR, J. *et al.* O impacto da Lei 12.711 sobre as universidades federais. **Levantamento das políticas de ações afirmativas (GEMAA)**, IESP-UERJ, p. 1–29, set. 2013.

FERES JR, João; CAMPOS, Luiz A. Liberalismo Igualitário e a Ação Afirmativa: da Teoria Moral à Política Pública. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, p. 85–99, 2013.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates [*on-line*]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. (Sociedade e política collection).

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 92–123, set./dez. 2015a.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público. **Opinião Pública**, v. 21, n. 2, p. 238–67, Campinas, ago. 2015b.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. Políticas da igualdade racial no ensino superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, v. 5, p. 31–44, 2014.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (org.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006. p. 9–45.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.

FERREIRA, Adir Luiz. Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 116–140, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257–272, ago. 2002.

FERREIRA, Suely. As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003–2016): inclusão e democratização? **Educação UNISINOS** (*online*), v. 23, p. 257–272, 2019.

FERREIRA, Suely Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995–2011). **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, p. 455–472, maio/ago. 2012.

FERRI, Erika Kaneta. **Políticas Públicas de ações Afirmativas na Educação Superior**: Estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2015.

FONOPRACE. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural de Estudantes da Graduação das Universidades Federais brasileiras**. Brasília: ANDIFES, 2019.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. **Mudanças na UFRGS**: diálogo com docentes dos cursos de licenciatura em História, Letras e Pedagogia sobre Programa de Ações Afirmativas, Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER, estudantes cotistas e currículos escolares. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2017.

FORTE, Renivaldo Oliveira. A justiça como equidade de John Rawls e as suas implicações para a política de ações afirmativas. **Veritas**, Porto Alegre, v. 64, n. 3, jul./set. 2019.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 7–20, out. 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje**. Brasília: UnB, 2001.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101–138, 2007.

FRASER, Nancy. **Scales of justice**. New York: Columbia University Press, 2009.

FREITAS, M. F. Q. de; SOUZA, J. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação stricto sensu. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 9–18, set./out. 2018.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contra Pontos. Revista do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação**, UNIVALI, Itajaí, v. 3, n. 3, set./dez. 2003.

GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, v. 28, n. 1, p. 13–34, jan./abr. 2012.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIANEZINI, Kelly Joziane de Mendonca Dorneles. **Educação e Sociedade: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas**. 2014. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, Marciano Seabra; SANTOS, Maria Angélica. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 58, n. 229, p. 11–35, jan./mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 360–371, jul./set. 2020. (Ensaio Seção Temática Raça e Cultura).

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 20–32.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727–744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política e Sociedade**, v. 10, n. 16, abr. 2011.

GONÇALVES FILHO, Antonio; FARAGE, Eblin. Educação Superior Pública e o Future-se: o projeto do capital em tempos de ascensão da extrema direita. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v.17, p. 18–39, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45210>. Acesso em: 30 dez. 2021.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 29, p. 109–123, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Sergio Pereira dos Santos. **“Os ‘Intrusos’ e Os ‘Outros’ Quebrando o Aquário e Mudando os Horizontes”**: As Relações de Raça e Classe Na Implementação das Cotas Sociais No Processo Seletivo Para Cursos De Graduação da UFES – 2006-2012. 2014. 383 f. Tese (Doutorado em Educação Instituição de Ensino) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GRISA, Gregório Durlo. **Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras**. 2008. p. 1–10. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/192192515/Pensando-o-Significado-Das-Cotas-Sociais-e-Raciais>. Acesso em: 20 out. 2016.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicol. Esc. Educ.** [on-line], v. 21, n. 2, p. 183–193, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 19–35.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. **Novos estudos**, CEBRAQ, São Paulo, v. 39, n. 09, p. 309–327, maio/ago. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAMU, Daura Rios Pedroso. **Desigualdades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas: História e Revelações do PROGRAMA UFGINCLUI Goiânia**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005; Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/Iuperj/ Ucam), 2016.

HASENBALG, Carlos. Entre le mythe et les faits: racisme et relations raciales au Brésil. **Journal des Africanistes**, tome 67, p. 27–45, 1997.

HERINGER, Rosana Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7–17, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IANNI, Octavio. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. [Entrevista]. **Estudos Avançados** [S.l: s.n.], 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3MbV9sNNtfNchV7F7JdVkBH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2021.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

IBGE. **Censo de Educação Superior de 2018a**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

IBGE. **Indicadores para população de 14 anos ou mais de idade**. Referência aos meses de abril, maio e junho de 2019. Rio de Janeiro: Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2019a.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua Educação 2018b**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua Síntese de Indicadores 2015**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD contínua Educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua Mercado de Trabalho 2018c**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/81c9b2749a7b8e5b67f9a7361f839a3d.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

JESUS, Marcelo Siqueira de. **Raça e classe nos programas de cotas e ou reserva de vagas para ingresso no ensino superior público brasileiro**. 2014. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

JEZINE, Edineide; FARIAS, Maria da Salete Barboza de; FELINTO, Jyslaine Fidelis. Expansão na educação superior e a interface permanência e programas acadêmicos de pesquisa na UFPB. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 24, p. 290–315, jul./dez. 2018.

KLEIN, Lúcia. **Política e políticas de ensino superior no Brasil**. Documento de trabalho 2/92. São Paulo, SP: NUPES/USP, 1992.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.** [on-line], v. 26, n. 93, p. 1341–1362, 2005.

LEÃO, Natália; CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA)**, n. 1, 2017. p. 1–21.

LIMA, Francisca Joselia Inocencio de. **Gênero no Percurso de Vida dos Estudantes do Curso de Pedagogia da UFC**. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LIMA, K. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 44, v. 17, p. 15–32, 2. sem. 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2019.45207>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45207>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 3, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248–282.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. **Políticas de Ingresso na Educação Superior Pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 175–192.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143–172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303–318, 2009.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 875–892, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017005005105&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 15 jan. 2018.

MANCEBO, Daise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62–84, jul./set. 2018.

MANCEBO, Daise. Políticas de expansão da educação superior: dimensões, cenários e perspectivas. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. **Políticas de expansão da educação superior: dimensões, cenários e perspectivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2015. p. 40–60.

MANCEDO, Daise. Políticas de expansão superior no Brasil: caminhos da pesquisa. *In*: JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce (org.). **Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013. p. 23–56.

MARQUES, Eugenia P. de Siqueira; RIBEIRO, M. A.; SANTOS, Pereira dos. Quais as implicações para o fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior? **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 205–224, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5051. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5051>. Acesso em: 30 dez. 2021.

MARRARA, Thiago; GASIOLA, Gustavo Gil. Ações afirmativas e diversidade na pós-graduação. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 5 n. 1, p. 20–31, jul./dez. 2011.

MARCAL, José Antônio. **Políticas Afirmativas para Negros nas Universidades Federais entre 2002–2012: Processos e Sentidos na UNB, UFPR E UFBA**. 2016. 256 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MARTINS, C. B. A. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15–35, abr. 2009.

MARTINS, Francini Scheid. **Afiliação Institucional e Intelectual de Estudantes Cotistas de Cursos de Alta Demanda e Seletividade Social da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2017. 199 F. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MARTINS, Raísa Maria de Arruda. **Entre avanços e retrocessos, a contradição** – o reuni e a expansão da educação superior pública. *In*: ANPED, 38. 2017. São Luiz. **Anais**. [...]. São Luís: ANPED, 01 a 05 de outubro 2017. p. 1000–1031.

MASINI, E. A. F. S.; PEÑA (org.). **Aprendendo significativamente - Uma construção colaborativa em ambientes de ensino presencial e virtual**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2010.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. **Cadernos da Pesquisa**. v. 50, n. 175, jan./mar. 2020.

MENDES, Maira Tavares. **Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão**. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2020.

MOREIRA, L. C.; ANSAY, N. N.; FERNANDES, S. F. Políticas de acesso e permanência para estudantes surdos ao ensino superior. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 49–60, 15 set. 2016.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior: tendências deste século. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: FGV, 2009.

MOUJAN, Inés Fernández. Miradas descoloniales en la educación. *In*: BRITOS CASTRO, A.; GRAMAGLIA, P. Y.; FONTELLA, M. (comp.). **Interterstícios de la cultura y la política**. Perspectivas críticas desde América Latina. Córdoba: Grupo de Filosofía Latinoamericana, UNC, 2015. p. 65–76.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Educação e Ações Afirmativas**: entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 25–40.

NEABI/UFPB. **Dossiê Ações Afirmativas na UFPB**: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012). João Pessoa: NEABI/CCHLA, 2013.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, Artigo e07468, 2021.
<https://doi.org/10.1590/198053147468>.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu**. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, SP, Campinas, 2004.

NONATO, Brescia Franca. **Lei de Cotas e SISU**: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. 267p. p. 91–101.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Elementos que interferem na permanência do estudante na educação superior pública. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR / REDE UNIVERSITAS/BR; UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, XXIII. 2015. Belém. **Anais**. [...]. Belém: Instituto

de Ciências da Educação, UNIVERSITAS/Br, ICED/UFPA, 2015. p. 815–830. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68574> . Acesso em: 27 ago. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343–363, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; MELO, Sandra Cordeiro de; SILVA, Maria do Carmo Lobato. O acesso de estudantes com deficiência no ensino superior e sua relação com o projeto de sociedade existente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 16, n. 41, p. 167–183, Edição Especial, 2020.

PAIVANDI, Saeed. A relação com o aprender na universidade e o meio ambiente de estudos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 39–64, jan./abr. 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEREIRA, Sheila Regina dos Santos. **Determinantes da equidade no ensino superior**: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE no Desempenho de cotistas e não cotistas. 2017. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PINTO, Jacyguara Costa. Sistemática das comissões de heteroidentificação pelo critério fenotípico étnico-racial. **Revista Psicologia e Saberes**, v. 9, n. 17, 2020.

QUEIROZ, Monica Romitelli de. **Invisível, implícito e dissonante**: Percepções docentes da experiência de relações raciais à luz de Políticas Afirmativas em um curso de medicina. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 173–189.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107–30.

RABELO, L. M. G.; SANTOS, Claudemy Correia dos. Democratização do Acesso ao Ensino Superior e Justiça Social. **Revista de Ciências Humanas (Viçosa)**, v. 12, p. 318–328, 2012.

RAWLS, John. **Justiça como equidade**. Uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Francine. **Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade**. 2018. 513 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ROLIM, P. Y. F.; RAMOS, A. S. M. Análise da gestão dos Programas de Pós-Graduação baseada no resultado da avaliação CAPES por meio da matriz importância-desempenho. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], v. 25, n. 3, 2020. DOI: 10.1590/S1414-40772020000300002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/4093>. Acesso em: 3 set. 2021.

ROMEÔ, José Raymundo Martins; ROMEÔ, Christiane Itabaiana Martins; JORGE, Vladimir Lombardo. **Estudos de pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: UNESCO, 2004. Disponível em: http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/primeiro_site/textosfinais/romeo2004.pdf Acesso em: fev. 2011.

ROSA, A. A.; FONSECA, M. A política de inclusão social na educação superior: a nova Lei de Cotas nas instituições federais de ensino. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 133–150.

ROSA, G. O. N. **História que a História Não Conta**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ROSEMBERG, Flúvia. **Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 22–41.

SADER, E. **O anjo torto: Esquerda e Direita no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SALVADOR, Andreia Clapp *et al.* Antirracismo, ações afirmativas e pré-vestibulares populares. **O Social em Questão**, ano XXIV, n. 50, p. 1–10, maio/ago. 2021.

SALVADOR, Andreia Clapp; PAIVA, Angela Randolpho; NEVES, Angela Vieira. Ações afirmativas, movimentos sociais e reconhecimento – Estudos contemporâneos. **O Social em Questão**, ano XX, n. 3, jan./abr. 2017.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem Preto de Jaleco Branco? Ações Afirmativas Na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Implementação da Lei de Cotas em três universidades federais**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Grupo Almedina, abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Para um Novo Senso Comum, v. 4).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 24–56, set./dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia** – Os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Sociología jurídica crítica**: para un nuevo sentido común en el derecho. Bogotá: Ilsa, 2009.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Claudemy Correia dos; RABELO, Luciana Maria Guimarães. Democratização do acesso ao ensino superior e justiça social. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 318–328, jul./dez. 2012.

SANTOS JÚNIOR, Ronaldo Rosa dos. **Política de cotas para ingresso na educação superior pública**: 10 anos na universidade estadual de goiás (2005-2015). 2016. 180 f. Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Laura Marcia Rosa dos. **Política de Educação Superior e Ações Afirmativas**: O Projeto Negraeva No Estado de Mato Grosso do Sul (2002 - 2004). 2015. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SANTOS, Maria Durvalina Cerqueira. **Vozes de Mulheres Negras sob o impacto de Ações Afirmativas em Educação**. 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Maria Santana Ferreira dos. **Da Aldeia à Universidade** – Os Estudantes Indígenas No Diálogo de Saberes Tradicional e Científico na UFT. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Revista Mosaico**, v. 3 n. 5, p. 102–125. 2011.

SANTOS, Selma dos; FERNANDES, Eduardo José Nunes. O Ciclo de políticas em contextos da educação em prisão. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 189–207, jan./abr. 2021.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. **Movimentos de Democratização do Acesso**: análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal (2001-2015). 218. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291–312, set./dez. 2008.

SCOTE, Fausto Deplhino; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas Trans no Ensino Superior. **Perspectiva Revista do centro de ciências da educação**, v. 38, n. 2, p. 01–25, abr./jun. 2020.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução: Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, set. 2007.

SILVA, Jackeline Susann Souza da; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. A educação superior contemporânea em tempos de luta por inclusão no sistema de ensino brasileiro. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 5–21, jan./abr. 2021.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ROTHENS, José Carlos; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **Política de educação superior brasileira**: apontamentos e perspectivas. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil** - novos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Lidiane Ramos da. **Políticas de Inclusão na Educação Superior**: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Discursos étnico-raciais sobre o acesso e permanência na pós-graduação. **Revista Escritas do Tempo**, v. 2, n. 6, p. 257–280, out./dez. 2020.

SILVA, Maria das Graças; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 221–235, jul./dez. 2010.

SILVA, Nayara Kelly de Melo; SANTOS, Saulo Cabral Santos. Docência negra: representatividade e perspectivas. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 390–413, jul./dez. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 17–30.

SILVEIRA, Andreia Cardoso. **Expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia**. 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED e Biblioteca Central da UFBA, 2016.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 220–243, nov. 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC/Secad, 2011. p. 141–163.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 11–38.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891–914, jul./set. 2012.

SOUZA, Andreliza Cristina de. **Meta-Avaliação das Políticas de Cotas: Um Estudo de Processos nas Universidades Estaduais Paranaenses**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2018.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOUZA, Hebert José de. **Como se faz Análise de Conjuntura**. 17. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

STRECK, Danilo Romeu. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8–24, set./dez. 2012.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243–257, 2012.

TREVISOL, Joviles Vitório. Educação Superior e movimentos sociais no Sul do Brasil: democratização do acesso e justiça cognitiva. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 162–179, set./dez. 2020.

TREVISOL, Joviles Vitório; NIEROTKA, Rosileia Lucia. “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. **Quaestio, Sorocaba**, SP, v. 17, n. 2, p. 573–593, nov. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1989.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, DF: Unesco, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI). **Projeto Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração do Bicentenário**, 2008. Disponível em: <http://www.iberuelsalvador.org.sv/index.html>.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon – Educação 2030**. Incheon, Coreia do Sul, 19 e 22 de maio de 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/singleview/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** 2016a. Brasília, DF. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/2014: Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos**. Paris: Edições Unesco, 2014. 56 p. Relatório conciso. Disponível em: <https://goo.gl/QvxjsG>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: UNESCO Brasil, 2016b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução nº 86/2018**, de 10/12/2018, regulamenta a implementação de políticas de ações afirmativas (PAA) nos cursos e programas de pós-graduação lato sensu (inclusive as residências) e stricto sensu da UFAL. Maceió, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Resolução nº 01/2017** Institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da Pós-Graduação stricto sensu da UFBA. Salvador, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução nº 58**, de 2016. Dispõe sobre ações afirmativas na pós-graduação Stricto Sensu na UFPB para candidatos autodeclarados e

oriundos da população negra, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e pessoas com deficiência. João Pessoa, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2013**. Disponível em:

<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/apresentacao-pdi-2019-2023.pdf/view>. Acesso em: 15 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução nº 09/2010/CONSEPE/UFPB**. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/view-resolucao>. Acesso em: 15 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº 059**, de 2015. Aprova o Programa de inclusão das pessoas com deficiência nos Programas de pós-graduação da UFPI. Teresina, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução 59/2017/CONEPE**, que estabelece a adoção de ações afirmativas na Pós-Graduação da UFS, este edital reservará 20% das vagas para inclusão e permanência, em seu corpo discente regular, da população negra (pretos e pardos), e indígena. Aracaju, 2017.

VANALI, Ana Crhistina; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná. **Cadernos da Pesquisa**. v. 49, n. 17, jan./mar. 2019.

VAZ, Telma Romilda Duarte. **Para Além dos Nascidos em Berço Esplêndido**: narrativas docentes sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cad. Pesquisa [on-line]**, v. 34, n. 123, p. 583–611, 2004.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. 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. Ações afirmativas na pós-graduação: uma análise dos programas de inclusão em universidades públicas brasileiras. **Revista Sinais Sociais**, v. 12, p. 119–153, 2018.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações Afirmativas nos Programas de pós-graduação Acadêmicos de Universidades Públicas (jan. 2002 a jan. 2018). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP; UERJ, 2019. p. 1–31.

VERHINE, Robert E. pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166–172, maio/ago. 2008.

XYPAS, C. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 3, n. 1, p. 5–18, jan./jun. 2017.

XYPAS, C.; SAMPAIO, M. L. P. Sucesso escolar inesperado de alunos com histórico de fracasso. *In*: SILVA, Carvalho A.; MILREU, I.; STEVENSON, S.; TAVARES, T. **Políticas públicas de formação e avaliação de leitores, ensino de literatura e leituras**. Campina Grande: EDUFPG, 2015. p. 43–62.

XYPAS, C.; SANTOS, S. C. M. O sucesso inesperado de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. *In*: BONFIM, N. Barbosa; ALMEIDA, Sonia; SAMPAIO, M. L. P.; BARZOTTO, Valdir H. (org.). **Registros de um projeto de pesquisa: formação de professores de Língua Portuguesa**. São Luís: Café e Lapis; EDUFMA, 2015a. p. 59–70.

XYPAS, C.; SANTOS, S. C. M. Reconhecimento social e sucesso escolar de alunos de origem popular: aspectos teórico-metodológicos. *In*: SOUSA, A.T.; ARAUJO, H. M. L. **Investigação em educação: diversidade de saberes e de práticas**. Teresina: Imprece Editora, 2015b. v. 3, p. 205–227.

XYPAS, C.; SANTOS, S. C. M. Reconhecimento social e sucesso escolar de alunos de origem popular: aspectos teórico-metodológicos. *In*: SOUSA, A.T.; ARAUJO, H. M. L. **Investigação em Educação: diversidade de saberes e de práticas**. Teresina: Imprece Editora, 2015c. v. 3, p. 215–227.

XYPAS, C.; SILVA, B.; NASCIMENTO, G. L. S. **Análise do discurso de alunos e de famílias da zona rural de Porto Alegre sobre o êxito escolar**. Comunicação ao 1º Colóquio Nacional de Análise do Discurso (CNAD), Pau dos Ferros, UERN, 23 de julho de 2014.
YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.** [on-line], v. 11, n. 32, p. 226–237, 2006.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 33–61.

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: acesso, permanência e produção do conhecimento nas Universidades Federais do Nordeste

Pesquisador: LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34350020.3.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.883.443

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna Larissa Cavalcanti de Albuquerque, sob orientação da Profa. Dra. Edneide Jazine Mesquita de Araújo.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Investigar o processo de adoção de cotas nas universidades federais do nordeste.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:

Analisar as condições de permanência dos alunos cotistas;

Identificar se os alunos cotistas da pós-graduação possuem trajetórias de políticas afirmativas;

Identificar sobre o quê pesquisam os alunos que acessam a pós-graduação por cotas.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comiteetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.863.443

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHOU EMENDA. PARA TANTO, APRESENTOU AS SEGUINTE JUSTIFICATIVAS: "Após a qualificação do projeto de pesquisa em tela, a banca sugeriu a mudança do título".

O ORA REQUERIDO NÃO COMPROMETE EM NADA A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO DE PESQUISA, POR ISSO SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL AO PRESENTE PLEITO, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_178927_2_E1.pdf	07/07/2021 18:02:05		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/07/2021 18:01:05	LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	07/07/2021 17:59:51	LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_livre2.doc	07/07/2021 17:59:10	LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	30/06/2020 12:39:38	LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE	Aceito
Orçamento	Orçamento.doc	10/06/2020 22:04:33	LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOÃO PESSOA
 Telefone: (83)3215-7791 Fax: (83)3215-7791 E-mail: comiteetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B - Síntese das teses defendidas sobre cotas 2014 a 2020

TÍTULO DA TESE	AUTOR (A)	IES/ ANO	LINHA DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS CATEGORIAS TEÓRICO/METODOLÓGICO
Raça e classe nos programas de cotas e ou reserva de vagas para ingresso no ensino superior público brasileiro	Marcelo Siqueira de Jesus	UFF/ 2014	Diversidade, desigualdades sociais e educação	O banco de teses não disponibilizou o trabalho inteiro.
Por trás dos muros da universidade: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da UFES	Maria Cristina F. A. Guasti	UFES/ 2014	Diversidade e práticas educativas inclusivas	Teoria das representações sociais (SÁ, 1998), Entrevista (GIL, 2009), Análise de conteúdo (BARDIN, 1977).
Os “intrusos” e os “outros” quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012	Sérgio Pereira dos Santos Gonçalves	UFES/ 2014	Diversidade e práticas educativas inclusivas	Reconhecimento (FRASER, 2006), Raça (GUIMARÃES, 2009), Método dialético (DEMO, 2009).
Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro	Cláudia Valente Cavalcante	PUC/GO 2014	Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura	Permanência (SANTOS, 2009), Capital cultural (BOURDIEU, 1983).
Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do programa UFGINCLUI GOIÂNIA	Daura Rios Pedroso Hamú	PUC/GO 2014	Educação, Sociedade e Cultura	Educação superior (SGUISSARDI, 2000), Habitus (BOURDIEU, 1983) Estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) Entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994).
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas	Kelly Joziany de Mendonça	UFRGS 2014	Educação, Culturas e Humanidade	Justiça com equidade (RALWS, 2003), Habitus (BOURDIEU, 1983) Quanti-qualitativa (RICHARDSON, 1989).
Política de educação superior e ações afirmativas: o projeto negraeva no estado de Mato Grosso do sul (2002 - 2004)	Laura Márcia Rosa dos Santos	UCDB 2015	Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente	Análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), Capital cultural (BOURDIEU, 1983).
Vozes de Mulheres Negras sob o impacto de Ações Afirmativas em Educação	Maria Durvalina Cerqueira	UNEB 2015	Processos civilizatórios : educação,	Racismo (HASENBALG; SILVA, 1990), Entrevista (GIL,

	Santos		memória e pluralidade cultural	1999), Abordagem fenomenológica (MASINI, 2010).
A democratização do acesso à universidade: um estudo sobre a trajetória e o desempenho de alunos cotistas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Maria Augusta Olivieri Sá Barreto	UFF 2015	Avaliação de políticas e financiamento da educação	Democracia racial (FERNANDES, 1978); Capital cultural (BOURDIEU, 1983)
Ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento	Gregório Durlo Grisa	UFRGS 2015	Políticas de formação, políticas e gestão da Educação	Educação superior (SGUISSARDI, 2006), Estudo de caso (MORGADO, 2012), Entrevista (BRANDÃO, 2006).
Políticas Públicas de ações Afirmativas na Educação Superior: Estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Erika Kaneta Ferri	UNICAMP 2015	Educação e história cultural	Educação superior (SANTOS, 2009), Educação crítica (GIROUX, 1992)
Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na faculdade de medicina da Universidade Federal de Alagoas	Jusciney Carvalho Santana	UFAL 2015	História e política da educação	Relações raciais e ações afirmativas (FERNANDES (1978, 1980), (MUNANGA, 1983) (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2013), Abordagem crítico transformadora (SAUL, 2001).
Políticas afirmativas para negros nas universidades federais entre 2002 – 2012: processos e sentidos na UNB, UFPR E UFBA	Jose Antônio Marçal	UFPR 2016	Relações raciais e infância na mídia brasileira: cognição social, discurso, estratégias ideológicas e Educação	Democracia racial (FERNANDES, 1978), Políticas Afirmativas (HALL, 2003), Abordagem cognitiva de política pública (MULLER; SUREL, 2002).
Expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia	Andreia Cardoso Silveira	UFBA 2016	Políticas e Gestão da educação	Relações raciais (HASENBALG, 2005), Políticas afirmativas (MUNANGA, 2006).
Gênero no percurso de vida dos estudantes do curso de pedagogia da UFC	Francisca Josélia Inocência de lima	UFCE 2016	Desenvolvimento, linguagem e educação da Criança	Gênero (LOURO, 1998), Pesquisa autobiográfica (COSTA, 1999), Pesquisa quanti-qualitativa (BITTENCOURT, 2007; DANCEY, 2006) e

				qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006).
Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão	Maíra Tavares Mendes	UERJ 2016	Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura	Análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), Democracia racial (FERNANDES, 1978).
Política de cotas para ingresso na educação superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015)	Ronaldo Rosa dos Santos Júnior	PUC/GO 2016	Educação, sociedade e cultura	Capital cultural, capital econômico, capital simbólico (BOURDIEU, 2007), Método dialético (MARX, 2005), Diferenças e identidade (HALL, 2006).
Determinantes da equidade no ensino superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE no Desempenho de cotistas e não cotistas	Sheila Regina dos Santos Pereira	UFBA 2017	Educação, sociedade e Práxis Pedagógica	Ação afirmativa (MOEHLECKE, 2002), Equidade (SPOSATI, 2010), Justiça com equidade (RAWLS, 2011).
Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados	Eliane Almeida de Souza	UFRGS 2017	Políticas de formação, políticas e gestão da educação	Educação superior (SANTOS, 2009), Políticas afirmativas (MUNANGA, 2006).
MUDANÇAS NA UFRGS: diálogo com docentes dos cursos de licenciatura em História, Letras e Pedagogia sobre Programa de Ações Afirmativas, Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER, estudantes cotistas e currículos escolares	Maria Conceição Lopes Fontoura	UFRGS 2017	Políticas de formação, políticas e gestão da educação	Entrevista compreensiva (SILVA, 2006), Capital cultural, capital econômico, capital simbólico (BOURDIEU, 2007).
Desafios para permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo	Sônia Maria Barbosa Dias	UNIFESP 2017	Didática, teorias de ensino e práticas escolares	Acesso e permanência (ZAGO, 2006), Ações afirmativas (GUIMARÃES, 2003; MUNANGA, 2001; MOEHLECKE, 2002).
A política afirmativa na educação superior: contributos e dilemas do sistema de cotas da lei nº 12.711/2012	Daniela de Melo Crosara	UFU 2017	Estado, políticas e gestão da educação	Ciclo de políticas de Ball (1994 <i>apud</i> MAINARDES, 2006), reconhecimento/redistribuição e de identidade (FRASER; HONNETH, 2003; HALL, 2014).
Afiliação institucional e intelectual de estudantes cotistas de cursos de alta demanda e seletividade	Francini Scheid Martins	UFMG 2017	Sociologia da educação: escolarização e	Afiliação institucional e intelectual (COULON, 2008), Escala individual (LAHIRE, 199

social da universidade federal de Santa Catarina			desigualdades sociais	7, 2002, 2004), Singularidades (LAHIRE, 1997, 2004).
Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)	Ana Luisa Alves	UCDB 2017	Política, gestão e história da educação	Capital cultural e Capital econômico, (BOURDIEU, 1983). Pesquisa bibliográfica, documental e exploratória (CHIZZOTTI, 2001).
Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG	Yone Maria Gonzaga	UFMG 2017	Política, trabalho e formação humana	Ações afirmativas (FERES JÚNIOR, 2004), Diferença (SANTOS, 2010), Ciclo de políticas (REIS, 2010)
Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva	Jackeline Nascimento Noronha da Luz	UFG 2017	Estado, políticas e história da educação	Democratização (COUTINHO, 2002, 2008), Seleção, classificação, igualdade de oportunidades e meritocracia (DUBET, 2008; SILVA, 2006), BONETTO, 2006; BOURDIEU 1996, 1998, 2014).
Rumo à universidade: percursos biográficos de jovens aprovados para cursos altamente seletivos da UFF	Mariane Brito da Costa	UFF 2017	Diversidade, desigualdades sociais e educação	Abordagem biográfica (COULON, 1992 <i>apud</i> MOMBERGER, 2004),
Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência	Michele Barcelos Doebber	UFRGS 2017	Políticas e Gestão dos Processos Educacionais	Povos indígenas (BALANDIER, 1997), Interculturalidade e Decolonialidade (WALSH, 2014).
A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas	Nayara Tatiana Costa	UFPB 2017	Políticas Educacionais	Capital cultural, campo e habitus (BOURDIEU, 1983), Democratização (SANTOS, 2009), Análise conteúdo de Bardin (1977).
Invisível, implícito e dissonante: percepções docentes da experiência de relações raciais à luz de políticas afirmativas em um curso de medicina	Mônica Romitelli de Queiroz	PUC/RJ 2018	Diferenças culturais e processos educativos	Relações raciais (Munanga, 2009), Abordagem qualitativa (GIL, 1999), Democratização (SANTOS, 2009).
Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho	Maria Rita Py Dutra	UFSM 2018	Práticas escolares e políticas públicas	Capital cultural e econômico (BOURDIEU, 1983), Democratização (SANTOS, 2009).
A escolha do curso de	Gustavo	UFMG	Sociologia	Escala

Medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior	Meireles Ribeiro	2018	da educação: escolarização e desigualdades sociais	individual (LAHIRE, 1997, 2002, 2004), Singularidades (LAHIRE, 1997, 2004), Capital cultural e econômico (BOURDIEU, 1983),
Para Além dos Nascidos em Berço Esplêndido: narrativas docentes sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS	Telma Romilda Duarte Vaz	UNESP 2018	Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública	Epistemologias do sul e a ecologia de saberes (SANTOS, 2009); Pesquisa narrativa (Jovchelovich e Bauer, 2002).
Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade	Francine Rocha	UFPR 2018	Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano	Relações raciais (Munanga, 2009), Abordagem qualitativa (GIL, 1999), Democratização (SANTOS, 2009).
Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras	Adilson Pereira dos Santos	UFMG 2018	Sociologia da educação: escolarização e desigualdades sociais	Estudo de caso (LUDKE; ANDRE, 1986), Análise comparativo (TRIVINOS, 1987)
Meta-avaliação das políticas de cotas: um estudo de processos nas universidades estaduais paranaenses	Andreliza Cristina de Souza	UFSCAR 2018	Estado, política e formação humana	Avaliação (DIAS SOBRINHO, 2002); Ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) Meta-avaliação (SCRIVEN, 2009).
Da aldeia à universidade - os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT	Maria Santana Ferreira dos Santos	UNB 2018	Educação ambiental e educação do campo (EAEC)	Relações raciais (MUNANGA, 2009), Análise de conteúdo Bardin (1977).
Lei de Cotas e SisU: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais.	Brescia Franca Nonato	UFMG 2018	Sociologia da educação: escolarização e desigualdades sociais	Capital cultural e econômico (BOURDIEU, 1983), Questionário (MARCONI; LAKATOS, 2003).
Movimentos de democratização do acesso: análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal	Silvana Rodrigues de Souza Sato	UFSC 2018	Sociologia e História da Educação	Justiça social (DUBET, 2015), Capital cultural e econômico (BOURDIEU, 1983).

A produção do conhecimento sobre ações afirmativas nos programas de pós-graduação no Brasil: balanços e perspectivas	Emanuel Mangueira de Carvalho	UNICAMP 2019	Estado, Políticas Públicas e Educação	Análise epistemológica Sánchez Gamboa (2012), Ações Afirmativas Carvalho (2004)
Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais	Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma	UFGD 2019	Educação e Diversidade	Direito, Educação e Sociologia, com base nos teóricos Dalh (2001) e Reale (2000), Severino (2000), Santos (2011) e Meirelles (2000).
Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão	Jacqueline dos Santos Silva	UFBA 2019	Políticas e Gestão da Educação	Pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2011); Ações afirmativas (FERES JÚNIOR, 2003).
Políticas públicas de ação afirmativa: possibilidades decoloniais no Ensino Superior	Mirian Lúcia Gonçalves	UNICAMP 2019	Estado, Políticas Públicas e Educação	Raça Quijano (2005); Negritude Gomes (2003); Relação Racial Munanga (2003)
Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça	Kelly da Silva	UFJF 2020	Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas	Raça Bell Hooks (2013); Identidade Stuart Hall (1999)
A emergência do discurso da branquitude na legislação brasileira: racismo e educação	Marisa Fernanda da Silva Bueno	UNISC 2020	Educação, cultura e produção dos sujeitos	Branquitude Fernandes (2012); Prática discursiva (FOUCAULT, 2013).

Fonte: Elaborada pela autora com base no Catálogo da CAPES-Abril/2021.

ANEXO C- RESOLUÇÕES DAS UNIVERSIDADES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO Nº 58/2016

Dispõe sobre ações afirmativas na Pós-Graduação Stricto Sensu na UFPB para candidatos autodeclarados e oriundos da população negra, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e pessoas com deficiência.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da Universidade Federal da Paraíba, no uso de suas atribuições, de conformidade com a legislação em vigor, tendo em vista a deliberação adotada no plenário em reunião do dia 20 de setembro de 2016 (Processo nº 23074. 23074.048402/2016-01), e considerando:

- a) a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016;
- b) a Súmula da Decisão do STF que julgou a ADPF 186 tornando constitucional as ações afirmativas nas universidades brasileiras;
- c) a Lei Federal N.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que torna obrigatória a adoção de ações afirmativas nas universidades federais e escolas técnicas federais;
- d) que a Universidade Federal da Paraíba vem adotando, desde 2010, ações afirmativas no âmbito dos cursos de graduação;
- e) que outras universidades no Brasil vêm adotando a reserva de vagas e outras políticas de ações afirmativas nos seus programas de pós-graduação,

1. R E S O L V E:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba adotarão ações afirmativas para inclusão e permanência de candidatos autodeclarados ou oriundos da população negra, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais ou pessoas com deficiência.

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, compreende-se por Povos e Comunidades Tradicionais aqueles descritos nos termos do Decreto nº 6.040 de 7 de Fevereiro de 2007.

Art. 2º Os candidatos aos programas de pós-graduação da UFPB, nos termos do artigo anterior, deverão apresentar uma autodeclaração de sua condição ou pertença étnico-

racial.

Art. 3º Do total de vagas oferecidas serão destinadas as ações afirmativas, no mínimo 20% e no máximo 50%, do total de vagas oferecidas em cada processo seletivo do programa.

§ 1º Os programas de pós-graduação deverão observar as recomendações aprovadas pelo Fórum de Pós-Graduação, oriundas do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, para ingresso e permanência das pessoas com deficiência.

§ 2º O edital de seleção de cada programa de pós-graduação deverá indicar os critérios que definiram a quantidade de vagas ofertadas, de acordo com os percentuais mínimo e máximo mencionados no caput deste artigo.

Art. 4º Os candidatos autodeclarados realizarão as etapas dos processos seletivos e concorrerão, no limite das vagas estabelecidas para as ações afirmativas.

Parágrafo único. O edital de cada programa de pós-graduação estabelecerá uma nota mínima a ser obtida pelo candidato autodeclarado para o ingresso na vaga destinada as ações afirmativas.

Art. 5º Nos processos seletivos nos quais o candidato concorre à vaga em áreas de concentração, linhas de pesquisa ou à vaga de um orientador específico, serão adotados dentro de cada caso, os mesmos critérios definidos no art. 3.º desta Resolução.

Art. 6º As vagas destinadas as ações afirmativas que não forem ocupadas poderão ser remanejadas a critério do programa.

Art. 7º As comissões de bolsas dos programas de Pós-Graduação deverão considerar a opção de ingresso através da política de ações afirmativas como um dos critérios na distribuição das mesmas, em conformidade com as normas estabelecidas pelas agências de fomento, de modo a contemplar os discentes autodeclarados.

Art. 8º Será instituída uma Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas, no âmbito da PRPG, formada por três docentes membros de programas de pós-graduação, um membro do Comitê de Inclusão e Acessibilidade e dois discentes de pós-graduação oriundos da política de ações afirmativas.

Art. 9º No âmbito dos programas de pós-graduação da UFPB, as normas estabelecidas por esta resolução serão facultativas para os editais de seleção aprovados no ano 2016 e obrigatórias para todos os editais de seleção aprovados a partir de 2017.

Art. 10 Casos omissos deverão ser apreciados pelo CONSEPE.

Art. 11. Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, 07 de outubro de 2016.

Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz
Presidente



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA CONSELHO ACADÊMICO DE
ENSINO**

RESOLUÇÃO Nº 01/2017

**Institui normas para procedimentos,
editais e reservas de vagas para
processos seletivos da Pós-Graduação
stricto sensu da UFBA.**

O **Conselho Acadêmico de Ensino**, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, considerando a deliberação extraída da sessão realizada em 11.01.2017, resolve aprovar as normas aplicáveis aos Processos Seletivos da Pós-Graduação **stricto sensu** da UFBA, doravante disciplinadas por esta Resolução:

2. DOS EDITAIS

Art. 1º Os editais dos Processos Seletivos para ingresso de novos estudantes nos Programas e Cursos de Pós-Graduação **stricto sensu** da UFBA deverão estabelecer, no mínimo:

- I - período, local, horário e documentação exigida para inscrição; II - número ofertado de vagas;
- III - datas, locais e horários de cada uma das etapas do processo seletivo;
- IV - etapas/fases do Processo Seletivo e o caráter eliminatório/classificatório das mesmas;
- V - especificação dos critérios para aprovação em cada etapa do processo seletivo, indicando a participação de cada uma no resultado final;
- VI - explicitação dos critérios de avaliação correspondentes aos vários tipos de produção acadêmica, demandados aos candidatos, para que os resultados obtidos nas etapas de análise dos documentos exigidos sejam verificáveis;
- VII - especificação de critérios de desempate;
- VIII - local/site e data de divulgação dos resultados após cada etapa do processo seletivo;
- IX - indicação dos procedimentos a serem adotados para interposição de recursos em

todas as fases/etapas, esclarecendo prazos, requisitos, órgãos julgadores e forma de ciência e/ou notificação aos recorrentes;

X - local/site e data de divulgação do resultado final do processo seletivo com a lista dos candidatos aprovados e classificados;

XI - documentação exigida para a matrícula, conforme legislação vigente, adicionada dos seguintes itens, conforme o caso:

a) para candidato selecionado na modalidade de reserva de vagas para indígena é preciso que seja apresentada cópia do registro administrativo de nascimento e óbito de índios (RANI) ou declaração de pertencimento emitida pelo grupo indígena, reconhecido pela FUNAI, assinada por liderança local;

b) para candidato selecionado na modalidade de reserva de vagas para Quilombola é preciso que seja apresentada declaração de pertencimento assinada por liderança local ou documento da Fundação Palmares reconhecendo a comunidade como remanescente de quilombo; e

c) para candidato selecionado na modalidade de reserva de vagas para Pessoas com Deficiência é preciso que seja apresentado laudo médico, atestando a condição característica desta modalidade e devidamente ratificado pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPE), ligado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE).

Art. 2º Os editais deverão prever ampla publicidade a todos os atos administrativos concernentes aos processos de seleção.

Art. 3º Os editais deverão ser amplamente divulgados e facilmente localizáveis.

Art. 4º Os editais deverão prever a possibilidade de que os atos que constituem o processo seletivo (inscrição, interposição de recursos, fornecimento de documentos, formulação de requerimentos diversos, entre outros) possam ser praticados pelos candidatos e/ou por procuradores formalmente constituídos.

Art. 5º Os editais deverão ser homologados pelo Colegiado do respectivo curso ou programa, previamente a sua publicação.

3. DOS PROCESSOS SELETIVOS

Art. 6º Os Programas de Pós-Graduação **stricto sensu** garantirão, em todas as fases da seleção, a adoção do mesmo processo avaliativo a todos os candidatos, suprimindo dispensas ou convocação para avaliações específicas que não estejam previstas no edital.

§ 1º. Às Pessoas com Deficiência (PCD), inscritas no processo seletivo, serão asseguradas as condições adequadas a sua participação, de acordo com a Lei 13.146/2015 e em conformidade com as demandas específicas previamente notificadas pelo candidato.

§ 2º. Os Programas de Pós-graduação poderão solicitar o auxílio do NAPE.

Art. 7º Após o encerramento das inscrições do Processo Seletivo, a composição da Banca Examinadora ou órgão análogo responsável pela seleção dos candidatos será divulgada na página do Programa e/ou murais.

Art. 8º Na composição da Banca Examinadora ou equivalente deve ser evitada situação de suspeição ou de impedimento com relação aos candidatos participantes do Processo Seletivo.

Art. 9º Quando da(s) prova(s) escrita(s) de conhecimentos, os cadernos/folhas de respostas deverão usar mecanismos (códigos de barras, número de inscrição ou outros) que impeçam a identificação do candidato por parte dos examinadores.

Art. 10 As provas orais e outras etapas/fases que consistirem em apresentações ou exposições deverão ser registradas em gravações de áudio ou em qualquer outro meio que permita sua posterior reprodução.

Parágrafo único. As gravações de que tratam o **caput** do artigo devem ser armazenadas em local apropriado, com cópia de segurança, para evitar perda de dados, até o término do período de recursos.

Art. 11. Será assegurado ao candidato o acesso à cópia de suas avaliações em qualquer etapa/fase e, ainda, das notas/pontos atribuídos ou pareceres avaliativos.

Art. 12. Ao candidato será assegurado prazo hábil e definido no edital para a interposição de recurso, devendo apresentar requerimento ao Coordenador do Curso ou Programa, acompanhado das justificativas concernentes, as quais serão julgadas pela Comissão de Seleção, sendo o resultado disponibilizado ao recorrente pela Coordenação, em data e hora previamente estabelecidas.

DA RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS (PRETOS e PARDOS), INDÍGENAS, QUILOMBOLAS, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PESSOAS TRANS (TRANSEXUAIS, TRANSGÊNEROS e TRAVESTIS)

Art. 13. O acesso do estudante à Pós-graduação dar-se-á por meio de quatro modalidades de vagas, a saber:

- I - vagas de Ampla Concorrência: aquelas que não estão submetidas a nenhuma modalidade de reserva de vagas;
- II - vagas reservadas para candidatos autodeclarados Negros (pretos e pardos), optantes por esta modalidade;
- III - vagas reservadas para candidatos autodeclarados indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), optantes por esta modalidade; e
- IV - vagas para estrangeiros, legislada por resolução própria, emitida pelo Conselho Acadêmico de Ensino.

§ 1º. Do total de vagas ofertadas, serão asseguradas, no mínimo, 30% para autodeclarados negros (pretos e pardos), optantes.

I - o Programa deverá disponibilizar, no formulário de inscrição, campo específico (modelo anexo) para a autodeclaração, conforme estabelecido pela Fundação Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

II - a autodeclaração se fará no ato da inscrição do processo seletivo, em campo específico no formulário (modelo anexo);

III - ao candidato autodeclarado, que desejar concorrer às vagas reservadas para Negros (pretos e pardos), deverá confirmar sua condição de optante no campo específico (modelo anexo) do formulário de inscrição;

IV - na fase final do processo seletivo, as vagas de ampla concorrência serão distribuídas de acordo com a avaliação dos candidatos, sendo atribuídas indistintamente a optantes e não optantes até atingir seu limite máximo;

V - caso um optante Negro (pretos e pardos) obtenha avaliação que lhe garanta uma das vagas de ampla concorrência, ele não será computado para o preenchimento das vagas reservadas para esta modalidade;

VI - em caso de desistência de candidato Negro (preto ou pardo) optante selecionado, a vaga será preenchida pelo candidato Negro (preto ou pardo) subsequentemente aprovado, também optante desta mesma modalidade; e

VII - na hipótese de não haver candidatos Negros (pretos e pardos), optantes desta modalidade de reserva de vagas, aprovados em número suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência, sendo preenchidas pelos demais candidatos aprovados, observados os critérios de avaliação.

§ 2º. Além do número de vagas ofertadas pelo Programa, serão admitidos até quatro estudantes (vagas supranumerárias), sendo uma vaga para cada uma das categorias de identificação, a saber: indígena, quilombola, pessoa com deficiência e pessoa trans (transexuais, transgêneros e travestis), desde que se autodeclararem e confirmarem sua condição de optante no campo específico (modelo anexo) do formulário de inscrição, referente a esta modalidade de reserva de vagas.

I - as vagas supranumerárias não dependem de aprovação prévia do Programa de Pós-Graduação ou de apreciação do Conselho Acadêmico de Ensino quando da demanda de vagas, ou seja, será disponibilizada uma vaga para cada categoria de identificação sempre que houver um candidato aprovado nas condições descritas no **caput** deste parágrafo;

II - na hipótese de haver mais de um candidato aprovado por categoria, ocupará a vaga aquele que obtiver a melhor avaliação;

III - a critério do Colegiado do Programa e estando previsto no edital, em caso de uma optante indígena, quilombola, com deficiência e trans (transexuais, transgêneros e travestis) obter avaliação que lhe garanta uma das vagas de ampla concorrência, ele poderá não ser computado para o preenchimento das vagas reservadas para essas categorias, desde que tal procedimento esteja explicitamente previsto no edital de seleção;

IV - na hipótese de não ocupação de vaga supranumerária em qualquer uma de suas categorias de identificação, o Programa de Pós-Graduação poderá ocupá-la com candidato aprovado em outra categoria desta modalidade, desde que tal procedimento esteja explicitamente previsto no edital de seleção; e

V - vagas não preenchidas na modalidade supranumerária não poderão ser convertidas para as modalidades de ampla concorrência ou de reserva para negros (pretos e pardos).

Art. 14. O número de vagas aprovado pelo Conselho Acadêmico de Ensino depende da disponibilidade de orientação dos docentes do Programa, não sendo obrigatório o

preenchimento de todas as vagas, sejam reservadas ou de ampla concorrência, caso não haja candidatos aprovados em suficiência.

Art. 15. No caso de Programas de Pós-Graduação em rede, multicêntricos ou outras categorias de associações, coordenados ou não pela UFBA, cujos editais envolvam outras instituições, esta resolução deve ser aplicada, no mínimo, ao ponto focal ou fração correspondente à UFBA.

Art. 16. Os casos omissos serão avaliados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ou pelo Conselho Acadêmico de Ensino.

Art. 17. As demandas de vagas previstas nesta Resolução serão aplicadas a partir do semestre 2017.2.

Art. 18. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

Palácio da Reitoria, Sala dos Conselhos Superiores, 11 de janeiro de 2017.

Francisco Kelmo Oliveira dos Santos
Presidente Conselho Acadêmico de Ensino



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

www.ufpi.br



Resolução N° 059/15

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Aprova Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência nos Programas de Pós-Graduação da UFPI.

O Reitor da Universidade Federal do Piauí e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista a decisão do mesmo Conselho, em reunião de 13/04/15, e, considerando:

- Que a Constituição Federal em seu Capítulo II, Art. 6º e Capítulo III, Arts. 205 – 207, garante que Educação é um Direito de Todos sem distinguir nível ou grau de instrução;

- a necessidade de atender a Recomendação nº 14/2014-MPF;
- a Lei nº 8.112/1990;
- a Lei Federal ordinária nº 7.853/1999;
- o Decreto nº 3.298/1999;
- os Processos nº 23111.014399/2014-68 e 23111.013225/2015-69

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Art. 2º Determinar que conste nos Editais dos Programas de Pós-Graduação da UFPI reserva de vagas para candidatos que atestem algum tipo de deficiência.

Art. 3º Determinar que os Colegiados dos Programas de Pós-Graduação acadêmicos e profissionais (exceto os que funcionam em rede ou associação), destinem, para candidatos com deficiência, no mínimo 5% (cinco por cento) e no máximo 20% (vinte por cento) do total de vagas a serem destinadas ao ingresso discente em cada processo de seleção.

§ 1º Caso a aplicação desse percentual resulte em número fracionado, este deve ser elevado até o número inteiro subsequente, desde que não ultrapasse o máximo legal de 20% (vinte por cento).

§ 2º As vagas destinadas ao Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência da UFPI que não forem preenchidas no processo seletivo corrente, por falta de candidatos com deficiência aprovados, poderão ser remanejadas para atender ao Programa de Capacitação Interna-PCI/UFPI e, continuando as vagas em aberto, poderão ser remanejadas para atender a demanda da comunidade externa.

Art. 4º Ao candidato com deficiência é assegurado o direito de se inscrever nos processos seletivos para concorrer às vagas, nos diferentes cursos de Pós-Graduação, em igualdade de condições com os demais inscritos.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

www.ufpi.br



Resolução N° 059/15/CEPEX – 02

Art. 5° O candidato com deficiência deverá declarar a situação no ato da inscrição e apresentar laudo médico, atestando a espécie e o grau ou nível de deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças-CID, bem como a provável causa da deficiência.

Art. 6° A Comissão de Seleção que receber inscrição de candidato que ateste as condições do Art. 5°, poderá constituir Comissão Específica, juntamente com o Coordenador do Programa de Pós-Graduação-PPG, para proceder à emissão do parecer que ateste que o tipo e grau de deficiência apresentada pelo candidato com deficiência são compatíveis com as atividades a serem desenvolvidas no PPG.

§ 1° Fica a critério da Comissão de Seleção, juntamente com o Coordenador do PPG, definir a necessidade ou não de constituição de Comissão Específica.

§ 2° Esta definição poderá ocorrer em entrevista presencial com o candidato com deficiência. Caso a entrevista presencial não seja possível, por impossibilidade de deslocamento do candidato com deficiência ou por incapacidade de avaliação da Comissão de Seleção, a constituição da referida Comissão Específica será obrigatória.

§ 3° A homologação da inscrição do candidato com deficiência que atestar as condições do Art. 5° estará sujeita a emissão do parecer pela Comissão Específica.

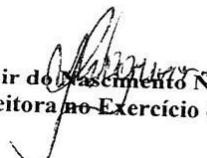
§ 4° A Comissão Específica deverá ser composta por membro do quadro docente da área em que o candidato com deficiência concorre com possibilidade de se tornar orientador do mesmo, pelo Coordenador do PPG e por um Médico Especialista.

Art. 7° O candidato com deficiência que necessitar de condições diferenciadas para participar do processo seletivo deverá apresentar requerimento específico em data determinada no Edital do PPG, o qual deverá ser acompanhado de laudo médico que o justifique.

Art. 8° Esta Resolução entrará em vigor na data de sua assinatura.

Art. 9° Revoga-se a Resolução N° 040/15-CEPEX, de 19 de março de 2015.

Teresina, 11 de maio de 2015.


Nadir do Nascimento Nogueira
Vice-Reitora no Exercício da Reitoria



**SERVIÇO
PÚBLICO
FEDERAL
MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE**

CONSELHO DO ENSINO, DA

PESQUISA E DA EXTENSÃO

RESOLUÇÃO Nº 59/2017/CONEPE

Estabelece procedimentos sobre Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe.

O **CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO** da **Universidade Federal de Sergipe**, no uso de suas atribuições legais; e

CONSIDERANDO a Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;

CONSIDERANDO a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que estabelece os princípios das políticas de Ação Afirmativa nas Instituições Federais de Ensino Superior, e o Decreto nº 7824 de 2012 que a regulamenta;

CONSIDERANDO a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);

CONSIDERANDO o que estabelece a Portaria Normativa nº 13 do Ministério da Educação, de 11 de maio de 2016;

CONSIDERANDO o parecer do relator, **Cons. ADRIANO ANTUNES DE SOUZA ARAUJO**, ao analisar o processo nº 19.052/2017- 34;

CONSIDERANDO ainda, a decisão deste conselho, em Reunião Ordinária hoje realizada,

R E S O L V E:

Art. 1º Estabelecer procedimentos sobre Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe.

Art. 2º O Acompanhamento de Políticas de Ação Afirmativa na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe será realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) juntamente com a Divisão de Ações Inclusivas (DAIN).

§ 1º Compete ao NEABI e a DAIN:

I. levantar e analisar dados sobre a Inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação da UFS;

II. proceder a um diagnóstico da inclusão/exclusão desses grupos com base em análises comparativas com os dados de representação populacional dessas minorias em Sergipe, de forma geral, e nos cursos de Pós-Graduação da UFS de forma específica, e,

III. apresentar anualmente à Coordenação de Pós-Graduação (COPGD), relatório com os dados levantados e o diagnóstico realizado, propondo medidas de inclusão.

§ 2º A coordenação de Pós-Graduação (COPGD) dará apoio ao NEAB e a DAIN durante a execução deste acompanhamento.

Art. 3º Os programas e cursos de pós-graduação (stricto sensu e lato sensu) da UFS devem adotar ações afirmativas para inclusão e permanência, em seu corpo discente regular, da população negra (pretos e pardos), indígena e com deficiência (PCD).

Art. 4º Consideram-se negros (pretos e pardos) e indígenas - PPI, para os fins desta Resolução, os candidatos que se autodeclararem como tal, em documento preenchido no ato da inscrição no processo seletivo, conforme os termos dos requisitos pertinentes à cor, raça e etnia utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de candidatos indígenas, é preciso que o candidato apresente cópia do registro administrativo de nascimento e óbito de índios (RANI) ou declaração de pertencimento emitida pelo grupo indígena, reconhecido pela FUNAI, assinada por liderança local.

Art. 5º Consideram-se Pessoas com Deficiência - PCD aquelas que se enquadrarem nas categorias discriminadas na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, no art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo decreto 5.296/2004, no art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, (Transtorno do Espectro Autista), e as contempladas pela Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e no enunciado AGU nº 45, de 14 de setembro de 2009.

Art. 6º É obrigatório aos Programas e cursos de Pós-Graduação (stricto sensu e lato sensu), já vigentes e aos que vierem ser aprovados, a adoção de políticas de ações afirmativas objeto desta Resolução.

Art. 7º As ações afirmativas de que trata essa resolução, quando aplicadas pelos programas e cursos de pós-graduação da UFS se darão por meio de reserva de vagas junto ao edital do processo seletivo destinado a comunidade.

Art. 8º O processo seletivo dos Programas de Pós-Graduação será regido por edital específico, segundo os termos da Resolução que estabelece as normas de funcionamento do Sistema de Pós-graduação da UFS, sendo garantida à coordenação, por meio do edital, a liberdade de definir critérios específicos para o ingresso dos discentes, considerando as especificidades das áreas do conhecimento e as diretrizes do órgão federal de avaliação e acompanhamento.

Art. 9º Do total de vagas disponíveis no edital destinado a comunidade em cada processo seletivo dos cursos e programas de pós-graduação da UFS, será reservado um percentual de, no mínimo, 20% das vagas para candidatos negros (pretos e pardos) e indígenas mediante decisão do seu colegiado ou órgão equivalente.

Parágrafo único. No edital destinado a comunidade, em cada processo seletivo dos programas de pós-graduação da UFS, será reservada 01(uma) vaga extra para pessoas com deficiência (PCD). Caso esta vaga não seja preenchida não poderá ser revertida para a ampla concorrência.

Art. 10. Caso a aplicação do percentual de que trata o Art. 9º desta Resolução resulte em número fracionário, o quantitativo das vagas reservadas será elevado até o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para o número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos).

Art. 11. Os candidatos à reserva de vaga farão sua opção no período da inscrição conforme edital do processo seletivo, utilizando formulário (ANEXO I ou II) e indicando a modalidade de reserva de vagas.

§ 1º Os candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e com deficiência concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no processo seletivo.

§ 2º Os candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e com deficiência classificados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas.

§ 3º Em caso de desistência de candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e com deficiência aprovados em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo candidato negro (pretos e pardos), indígenas ou com deficiência posteriormente classificado.

§ 4º Na hipótese de não haver candidatos negros (pretos e pardos) e indígenas aprovados em número suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência, sendo preenchidas pelos demais candidatos aprovados observada a ordem de classificação.

§ 5º O candidato com deficiência (PCD), ao participar de processo seletivo, deve assinar declaração informando que a sua deficiência não impede a realização das atividades de campo e laboratoriais do curso.

Art. 12. No caso de processos seletivos nos quais o candidato concorre a vagas em áreas de concentração ou linhas de pesquisa, serão adotados, dentro de cada uma destas, os mesmos proporcionais gerais definidos no art. 9º, garantindo-se o mínimo de três vagas (uma para cotista) em cada uma delas, ou seguindo as regras estabelecidas no Art. 13.

Art. 13. No caso de processos seletivos nos quais o candidato concorre à vaga de um orientador específico, o edital deverá prever um número adicional de vagas para cotistas.

§ 1º O número adicional de vagas para cotistas será calculado a partir do somatório de vagas ofertadas pelos orientadores do Programa de Pós-Graduação, garantindo-se a proporção mínima de vinte por cento (20%) do total de vagas ofertadas para negros (pretos e pardos) e indígenas, conforme definido no Art. 9º, caput.

§ 2º Os candidatos cotistas ingressarão nas vagas adicionais, que serão alocadas para qualquer um dos orientadores que tenham oferecido vagas individuais para a livre concorrência, respeitando-se o disposto no § 2º do Art. 11 e seguindo as regras do processo seletivo estabelecido em edital específico.

§ 3º O número total de estudantes destinados a um único orientador não poderá ultrapassar o número máximo de orientandos definido em Regulamento Específico do Programa e, caso isso ocorra no contexto do § 2º, a comissão de seleção ou coordenação intermediará a redistribuição desses candidatos para outros orientadores em potencial.

Art. 14. Aplicam-se aos discentes que ingressarem pelo sistema de cotas as mesmas regras aplicadas aos demais discentes do PPG no que se refere ao desenvolvimento de suas atividades conforme as diretrizes estabelecidas na Resolução Geral da Pós-Graduação da UFS e regulamento interno do Programa.

Art. 15. As Coordenações dos Programas de Pós-Graduação poderão definir explicitamente ações e atividades complementares que maximizem a possibilidade de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente, realizando um acompanhamento contínuo de todas as suas atividades no programa.

Art. 16. Sugere-se às Comissões de Bolsa dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu que considerem os termos do Art. 9º a fim de definir critérios que contemplem os candidatos aprovados pelo sistema de cotas, observadas as normas dos órgãos de fomento e de acompanhamento e avaliação.

Art. 17. Esta Resolução não se aplica necessariamente a Programas de Pós-Graduação em rede, multicêntricos ou outras categorias de Programas de cooperação, que sejam coordenados ou não pela UFS, e cujos editais envolvam outras instituições além da UFS.

Art. 18. Esta Resolução não se aplicará aos processos seletivos cujos editais já tiverem sido publicados antes de sua entrada em vigor.

Art. 19. Os casos omissos serão resolvidos pelos Comitês de Pós-Graduação, pela Comissão de Pós-Graduação da POSGRAP e pelo Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE), de acordo com as suas atribuições estatutárias e regimentais.

Art. 20. Esta Resolução entra em vigor nesta data e terá avaliação continuada dos resultados ao longo de cinco anos com produção de relatório final elaborado pelo NEAB, DAIN e COPGD.

Sala das Sessões, 04 de dezembro de 2017

REITOR Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli PRESIDENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
**Secretaria Executiva dos Conselhos
Superiores – SECS/UFAL**

RESOLUÇÃO Nº. 86/2018-CONSUNI/UFAL, de 10
de dezembro de 2018¹

**REGULAMENTA A IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS
(PAA) NOS CURSOS E PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
(INCLUSIVE AS RESIDÊNCIAS) E
STRICTO SENSU DA UFAL.**

**O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da
Universidade Federal de Alagoas –
CONSUNI/UFAL**, no uso das atribuições legais que lhe
são conferidas pelo ESTATUTO e REGIMENTO GERAL da
UFAL, tendo em vista o que consta do Processo nº.
23065039166/2018-02 e de acordo com as
deliberações tomadas nas sessões deste Colegiado
Superior ocorridas nos dias 3 e 11 de dezembro de
2018;

CONSIDERANDO a Resolução nº. 33/2003-
CONSUNI-UFAL, de 11/11/2003, que instituiu e
aprovou o Programa Ações Afirmativas para
Afrodescendentes (PAAF) no Ensino Superior na
Universidade Federal de Alagoas;

CONSIDERANDO as Resoluções: Nº.
09/2004-CEPE/UFAL, que redefine as normas

¹ Adota-se a tipografia de fonte Verdana, tamanho 16, no corpo do texto, a fim de facilitar a leitura desta Resolução por pessoas com visão subnormal.

referentes ao Processo Seletivo Seriado (PSS) para ingresso nos Cursos de Graduação da UFAL; Nº. 32/2009-CONSUNI-UFAL, que dispõe sobre a participação da UFAL no novo sistema de seleção para acesso aos Cursos de Graduação baseado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Nº. 22/2015-CONSUNI-UFAL, que estabelece o critério de inclusão regional de acesso aos candidatos dos Cursos de Graduação ofertados nos *Campi* Fora de Sede da UFAL;

CONSIDERANDO os principais normativos da legislação vigente, descritos abaixo:

a) a Lei nº. 12.888/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial e o Decreto nº. 7.824/2012, que regulamenta a Lei nº. 12.711/2012, "Lei das Cotas", que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências acerca de políticas específicas de ações afirmativas para instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade;

b) a Lei nº. 12.990/2014, que reserva aos/as negros/as 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para o 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 controlada pela União;

c) o posicionamento do Supremo Tribunal Federal (STF) quanto à decisão consignada na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº. 186/2014, que fundamenta a efetiva constitucionalidade da política de cotas (reserva de vagas) étnico-raciais no ensino superior, determinando serem constitucionais as ações afirmativas, a autodeclaração e a criação de comissões para averiguar e evitar fraudes;

d) a Portaria Normativa nº. 13/2016, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências;

e) a Portaria nº. 1.434, de 12/09/2016, que instituiu a COMISSÃO COTAS NA PÓS/UFAL, com o objetivo de apresentar propostas de ações afirmativas a serem adotadas pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* e Cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* da Universidade Federal de Alagoas, visando estimular uma maior democratização do acesso aos/as negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas e pessoas com deficiência;

f) o Termo de Adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU - 1ª edição de 2017), assinado pela UFAL, em 01/12/2016 e a Portaria Normativa nº. 04/2018, da Secretaria de Gestão de Pessoas do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos/as candidatos/as negros/as, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº. 12.990/2014;

g) a Lei nº. 6.001/1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio e o Decreto nº. 5.051/2004, que promulga a Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais;

h) a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas, 60º período de sessões, em 13/09/2007;

i) o Decreto nº. 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº. 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, e consolida as normas de proteção, o Decreto nº. 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº. 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às

peessoas que especifica, e a Lei nº. 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;

j) o Decreto nº. 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº. 10.436/2002, "Lei de LIBRAS", que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais;

l) o Decreto nº. 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30/03/2007;

m) a Lei nº. 12.764/2012 (Transtorno do Espectro Autista) e as contempladas pela Súmula nº. 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e no enunciado AGU nº. 45/2009;

n) a Lei nº. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);

o) a Portaria nº. 25/2018, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), que instituiu a Comissão de Tecnologias Sociais e Políticas Afirmativas, de caráter eminentemente consultivo, que tem a incumbência de estudar, elaborar, propor e prospectar projetos com demonstrado sucesso e que possam colaborar com a intenção de implantar ações naquelas áreas, com vistas à formação de pessoal e desenvolvimento de pesquisas;

CONSIDERANDO o reconhecimento das políticas de ações afirmativas com a reserva de vagas por parte considerável dos Programas de Pós-Graduação desta Universidade;

CONSIDERANDO a prévia apreciação da Câmara Acadêmica do CONSUNI, que aprovou a proposta, por unanimidade, na reunião ocorrida no dia 22/11/2018;

RESOLVE:

Art. 1º - Regulamentar, no âmbito da Universidade Federal de Alagoas, os procedimentos para a implementação de políticas de ações afirmativas para candidatos/as negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas e pessoas com deficiência, nos Cursos e Programas de Pós-Graduação *Lato sensu*, inclusive as Residências, e *Stricto sensu*, a partir do estabelecido nesta resolução.

Art. 2º - As ações afirmativas de que trata essa resolução se darão por meio de reserva de vagas.

Art. 3º - É obrigatória a adoção de políticas de ações afirmativas pelos Cursos e Programas vigentes de Pós-Graduação *Lato sensu*, inclusive as Residências, e *Stricto sensu* e pelos que vierem a ser aprovados.

Art. 4º - Consideram-se negros/as (pretos/as e pardos/as) e indígenas, para os fins desta resolução, os/as candidatos/as que se autodeclararem como tal, em documento preenchido no período da inscrição (ANEXOS A, B e C) conforme edital do Processo Seletivo, nos termos dos requisitos pertinentes a cor, raça e etnia utilizados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Art. 5º - Consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 6º - Do total de vagas disponíveis, em cada processo seletivo dos Cursos e Programas de Pós-Graduação da UFAL, fica reservado o mínimo de 20% das vagas para candidatos/as negros/as (pretos/as e pardos/as), de 10% das vagas para candidatos/as

indígenas e de 10% das vagas para candidatos/as com deficiência.

§ 1º - Os/As candidatos/as negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas e com deficiência concorrerão, concomitantemente, às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com sua classificação no processo seletivo;

§ 2º - Os/As candidatos/as negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas e com deficiência aprovados/as dentro do número de vagas oferecido para a ampla concorrência não serão computados/as para efeito do preenchimento das vagas reservadas;

§ 3º - Em caso de desistência de candidato/a negro/a, indígena ou com deficiência aprovado/a em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo/a candidato/a negro/a, indígena ou com deficiência posteriormente classificado/a;

§ 4º - Na hipótese de não haver candidatos/as negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas e com deficiência aprovados/as em número suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência e serão preenchidas pelos/as demais candidatos/as aprovados/as, observada a ordem de classificação.

Art. 7º - Caso a aplicação do percentual de que trata o artigo anterior resulte em número fracionário, o quantitativo das vagas reservadas será elevado até o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para o número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos), desde que obedecido os percentuais mínimos dispostos nos artigos seguintes.

Art. 8º - Os/as candidatos/as à reserva de vaga farão sua opção no período da inscrição, conforme edital do processo seletivo, utilizando formulários

(ANEXOS A, B, C e D) para indicar a modalidade de reserva de vagas.

Parágrafo único – Cursos em Rede dos quais a UFAL é/ou será participante, poderão seguir seus procedimentos específicos, respeitando-se os princípios e percentuais de reserva de vagas expressos nesta resolução.

Art. 9º - O/A candidato/a negro/a, indígena ou com deficiência, que se submeter ao processo seletivo, deverá apresentar um Memorial (descritivo), de caráter obrigatório, com, no mínimo 1 (uma) página digitada, ou manuscrita, ou um vídeo de 3 (três) minutos em Libras, ou transcrito para o braile (a escolha atenderá à especificidade de cada candidato/a), relacionando a sua trajetória de vida, tendo em vista a contribuição desta formação requerida para a sua inserção social.

Parágrafo único – As narrativas do memorial farão parte de um banco de dados, cujas informações poderão ser solicitadas à Comissão COTAS NA PÓS/UFAL.

Art. 10 - Será solicitado ao/à candidato/a quilombola e indígena, documentos que atestem o pertencimento étnico àquela comunidade.

Parágrafo único – Esses documentos deverão ser emitidos por liderança local, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares ou pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (para quilombola) e por lideranças indígenas ou pela Fundação Nacional do Índio (para indígena).

Art. 11 - O/A candidato/a à reserva de vagas para Pessoas com Deficiência (PCD) que precisar de condições diferenciadas para realizar as provas deverá entregar, no ato da inscrição, um requerimento (em duas vias), com a descrição de sua necessidade e especificar o tratamento diferenciado adequado,

conforme prazo e procedimentos determinados no edital do processo seletivo.

§ 1º - O Núcleo de Acessibilidade (NAC/UFAL) acompanhará e apoiará o provimento de meios necessários à realização da seleção, à verificação do/a candidato/a e à permanência do/a cotista matriculado/a.

§ 2º - Os laudos dos/as candidatos/as selecionados/as para as vagas de Pessoas com Deficiência (PCD) serão encaminhados para verificação do CID (Código Internacional de Doenças), bem como da Classificação Internacional de Funcionalidade, em que sejam consideradas a existência de limitação de atividades e a restrição na participação social da pessoa com deficiência.

§ 3º - A Banca de Verificação deverá ser composta por equipe interdisciplinar.

§ 4º - No processo seletivo devem ser garantidos recursos de acessibilidade para a equiparação de oportunidades aos/as candidatos/as por tipo de deficiência:

I - **Visão subnormal:** leitor, transcritor, prova ampliada e sala de fácil acesso;

II - **Cegueira:** prova em Braille, leitor, transcritor e sala de fácil acesso;

III - **Deficiência física:** transcritor, sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas e apoio para perna;

IV - **Deficiência intelectual:** leitor, transcritor e sala de fácil acesso;

V - **Deficiência Auditiva:** tradutor-intérprete de Libras e leitura labial;

VI - **Surdez:** tradutor-intérprete de Libras e leitura labial;

VII - **Surdocegueira:** guia-intérprete, prova ampliada, prova em Braille e tradutor-intérprete de

Libras, leitura labial, leitor, transcritor e sala de fácil acesso;

VIII - Transtorno do Espectro Autista (TEA):
leitor e transcritor.

Art. 12 - Os Cursos e Programas de Pós-Graduação, inclusive as Residências, deverão atender à solicitação da condição especial requerida, observados os critérios de viabilidade e de razoabilidade.

Art. 13 - Ressalvadas as condições específicas para a realização da/s etapa/s do processo seletivo, os/as candidatos/as com deficiência participarão em igualdade de condições com os/as demais candidatos/as, no que concerne ao horário, local, conteúdo, aos critérios de aprovação e todas as demais normas de regência para o processo seletivo.

Art. 14 - O/A candidato/a poderá interpor recursos contra o resultado da análise comprobatória da reserva de vagas, em período a ser definido pelo edital do processo seletivo, anteriormente à realização da matrícula.

Art. 15 - Exames de proficiência em língua estrangeira ou segunda língua não poderão ser utilizados como etapa eliminatória na seleção de candidatos/as cotistas, no âmbito desta resolução.

Parágrafo único - O exame de proficiência poderá ser realizado até a metade do prazo regimental do curso.

Art. 16 - Os/As candidatos/as indígenas e quilombolas inscritos/as à reserva de vagas poderão optar pela proficiência em Língua Portuguesa, na modalidade escrita, caso esta não seja sua primeira língua.

Art. 17 - No caso de candidatos/as optantes surdos/as e surdocegos/as que tenham a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua, será considerada a língua portuguesa na modalidade escrita como língua estrangeira.

Parágrafo único - Aos/às pós-graduandos/as cotistas deverão ser reservadas vagas nos cursos de língua estrangeira que sejam ofertados pela Unidade Acadêmica Faculdade de Letras (FALE/UFAL) e que tenham coerência com a finalidade da demanda, cujo objetivo seja melhorar o desempenho acadêmico para a realização bem-sucedida do exame de proficiência nos processos seletivos de cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu*.

Art. 18 - Em cada fase do processo seletivo, a nota de corte para os/as candidatos/as optantes pela reserva de vagas deverá ser de, no mínimo, 20% a menos da nota de corte dos/as não optantes.

Art. 19 - Os/As candidatos/as que se autodeclararem negros/as serão submetidos/as ao procedimento de verificação da condição declarada para concorrer às vagas reservadas aos/às candidatos/as negros/as, obrigatoriamente antes da homologação do resultado final no concurso.

§ 1º - Para o procedimento de verificação, o/a candidato/a que se autodeclarou negro/a deverá se apresentar à Comissão Verificadora;

§ 2º - A Comissão Verificadora será formada por 3 (três) integrantes com experiência comprovada em discussão étnico-racial na academia e/ou no movimento social negro que serão distribuídos por gênero, cor e naturalidade;

§ 3º - Durante o processo de verificação, o/a candidato/a deverá responder às perguntas que forem feitas pela Comissão Verificadora;

§ 4º - O procedimento de verificação será fotografado e/ou filmado por equipe contratada pela instituição para fins de registro de avaliação e será de uso exclusivo da Comissão Verificadora;

§ 5º - A análise da Comissão Verificadora considerará o fenótipo apresentado pelo/a candidato/a na apresentação presencial, sem a presença de

terceiros o/a acompanhando, salvo se o/a candidato/a for menor de idade, que poderá ser acompanhado/a por seu/sua responsável legal, o/a qual não deverá se manifestar durante o processo de verificação da comissão;

§ 6º - Será considerado/a negro/a o/a candidato/a que assim for reconhecido/a como tal por, pelo menos, 2 (dois) membros da Comissão Verificadora;

§ 7º - Os/as candidatos/as que não forem reconhecidos/as pela Comissão Verificadora como negros/as, recusarem-se a ser filmados/as, usarem qualquer acessório, roupa ou adorno que impossibilite o processo de verificação, não responderem as perguntas que forem feitas pela comissão ou não comparecerem para o procedimento de verificação na data, no horário e local estabelecidos na consulta individual, continuarão participando do concurso concorrendo às vagas da ampla concorrência, caso tenham pontuação para figurar entre os/as classificados/as.

Art. 20 - Os/As candidatos/as selecionados/as no sistema de cotas terão reserva de 40% da oferta de bolsas de estudo por parte dos Programas de Pós-Graduação, atendendo aos percentuais de vagas estipulados nesta resolução.

Art. 21 - No caso do número de bolsas ser insuficiente para o número de cotistas aprovados/as na seleção, o critério a ser adotado será o de avaliação da situação socioeconômica, conforme questionário aplicado, cujo preenchimento e comprovação de documentos auxiliará o atendimento desses/as cotistas pelos programas de permanência e assistência estudantil disponíveis na Universidade.

Parágrafo Único - As bolsas institucionais e orçamentárias devem ser, preferencialmente, destinadas aos cotistas selecionados/as com base nesta resolução.

Art. 22 - O Colegiado ou órgão compatível de cada Curso ou Programa de Pós-Graduação *Lato sensu*, inclusive as Residências, e *Stricto sensu* será responsável pela implementação e acompanhamento da política de ação afirmativa.

Parágrafo único - Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFAL) e ao Núcleo de Acessibilidade (NAC/UFAL) caberão dar o suporte necessário aos colegiados na tarefa de que trata o *caput*.

Art. 23 - Esta Resolução deverá ser revista a cada 10 (dez) anos ou ainda por força de lei.

Art. 24 - Casos omissos serão tratados conjuntamente pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPEP), Núcleo de Acessibilidade (NAC/UFAL) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFAL).

Art. 25 - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Sala dos Conselhos Superiores da Universidade Federal de Alagoas, em 10 de dezembro de 2018.


Profª. Maria Valéria Costa Correia
Presidenta do CONSUNI/UFAL

APÊNDICE A - Questionário para os coordenadores de pós-graduação em educação

1) Qual universidade você está representando?

2) O programa de pós-graduação em que está vinculado adota a modalidade de reserva de vagas? Caso a universidade não adote, por favor pule para as questões 4 e 9.

Sim

Não

Não adota, mas está ocorrendo a discussão na instituição para adoção de cotas na pós-graduação.

3) Qual o público-alvo das ações afirmativas na pós-graduação? (Marque as opções)

Negros e pardos

Indígenas e quilombolas

Pessoas com deficiência

Transexuais

4) Acredita que as cotas são mecanismos de acesso para grupos sub-representados na formação de alto nível?

Concordo

Discordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

5) O programa de pós-graduação possui algum acompanhamento, no que diz respeito ao acesso, permanência e conclusão do curso *stricto sensu*, para os alunos ingressos por cotas?

Sim

Não

6) A instituição oferta algum tipo de política de permanência para os cotistas na pós-graduação?

Sim

Não

Não sei informar.

7) Os alunos cotistas da pós-graduação são egressos da graduação da instituição?

1 a 3

3 a 5

5 a 7

7 a 10

8) Qual a linha de pesquisa mais procurada pelos alunos ingressos por cotas?

9) Qual a sua concepção de cotas na pós-graduação?

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas

- 1) Qual o contexto de influência para a resolução 58/2016?
- 2) Como foi o processo de produção de texto?
- 3) Já existe monitoramento para identificação da conclusão/evasão?
- 4) Quais os desafios e possibilidades para as ações afirmativas na pós-graduação?

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Discentes da comissão

Família: Grau de escolaridade dos pais; sentimento de pertencimento na família e contribuição deste núcleo para os estudos;

Escola: qual rede de ensino cursou o ensino médio; como era seu desempenho escolar; relação com os professores e alunos;

Universidade: o que motivou a escolha do curso de graduação e pós-graduação, quais as principais dificuldades para a permanência na instituição, desempenho acadêmico, qual sua temática de estudo na pós-graduação, relação professores e alunos;

Cotista: como você se percebe, qual a sua opinião sobre o sistema de cotas, como ficou sabendo dessa modalidade de reserva de vagas, já foi vítima de algum tipo de preconceito, como a formação de alto nível impacta nas suas condições de vida.