



**ANA PAULA MOREIRA DE SOUSA**

**ADOÇÃO DE RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS/NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MATO GROSSO DO SUL NO PERÍODO DE 2016 A 2022**

**DOURADOS-MS  
2023**

**ANA PAULA MOREIRA DE SOUSA**

**ADOÇÃO DE RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS/NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MATO GROSSO DO SUL NO PERÍODO DE 2016 A 2022**

Tese apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração: História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques.

**DOURADOS-MS  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S725a Sousa, Ana Paula Moreira de.

Adoção de reserva de vagas para negros/as na Pós-Graduação em Educação: análise das Universidades Federais de Mato Grosso do Sul no período de 2016 a 2022 [ recurso eletrônico] / Ana Paula Moreira de Sousa. – 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Eugenia Portela de Siqueira Marques.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Negros/negras. 2. Programas de Pós-Graduação em Educação. 3. Política de Ações Afirmativas. 4. Racismo Institucional. I. Marques, Eugenia Portela De Siqueira. II. Título

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Ana Paula Moreira de Sousa**

### **ADOÇÃO DE RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS/NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MATO GROSSO DO SUL NO PERÍODO DE 2016 A 2022**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

### **BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques      Assinatura: \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD – Presidente da Banca

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez      Assinatura: \_\_\_\_\_  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - Membro Externo

Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos      Assinatura: \_\_\_\_\_  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB – Membro Externo

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda      Assinatura: \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD – Membro Interno

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos      Assinatura: \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD – Membro Interno

Dourados, MS, 09 de Agosto de 2023.

Ao meu **Pai, Domingos de Sousa Noletto** (*em memória*)! Pai, tua filha hoje é uma **Doutora em Educação**, aquela que estudou muito e tem um **Curso de Doutorado**! Não me tornei uma médica, como pensavas, quando eu disse que faria Doutorado, mas uma **desbravadora e conhecedora da política de ações afirmativas para Negros/as, população da qual faço parte, identifico-me e me autodeclaro.**

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos iniciais aos céus, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida (da qual sou devota), pelas forças internas e espirituais, para que eu prosseguisse nos estudos acadêmicos durante esses quatro anos, que foram árduos, de muitas leituras, ausências e prioridades.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques. O que escrever para você? Simplesmente diva e humana. Foram dias difíceis e turbulentos, de medo, choro, desespero, mas também de calma, alegria, fé e força. Não disse em palavras, mas eu consegui perceber em seu olhar: vamos, estou aqui com você, confie e vá, mesmo sendo teimosa em alguns momentos, pois estou aqui segurando suas mãos. Obrigada por ter acreditado em mim, ter aceitado me orientar, dando a mim a oportunidade de ser sua orientanda. Você foi e é luz!

Aos membros da banca examinadora de qualificação: Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real; Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer; Prof. Dr. Reinaldo dos Santos; Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, vocês foram essenciais no meu crescimento acadêmico. Além disso, agradeço também às professoras examinadoras titulares da banca de defesa: Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda; Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos e Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez, reafirmando a continuidade da participação do Prof. Dr. Reinaldo dos Santos, lembrando, também das professoras examinadoras internas suplentes: Profa. Dra. Andreia Vicência Vitor Alves e Profa. Dra. Kellcia Rezende Souza. Obrigada a cada um/a pela contribuição.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento de bolsa de estudos de Demanda Social, durante 12 meses do Curso de Doutorado. Ao PPGEd (docentes, secretaria e colegas de doutorado), vocês foram relevantes na minha jornada acadêmica, com muitos aprendizados.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE/PBGS), que contribuíram e compartilharam muitos momentos de estudos e problematizações teóricas e epistemológicas.

Aos sujeitos de pesquisa (docentes, ex-coordenadores/as e ex-pró-reitores/as da Pós-Graduação) tanto da UFGD quanto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Câmpus Campo Grande (UFMS/CG). Vocês foram o elemento principal de achados e resultados da Tese de Doutorado, por meio de suas narrativas e vivências, durante o período investigado nesse estudo.

Aos meus familiares, todos no estado de Goiás. Alguns ainda sem compreenderem realmente do que se trata ter um Doutorado e outros/as que se sentem orgulhosos/as por terem a irmã mais nova como única Doutora de uma família de três gerações. A menina negra e pobre que saiu de casa aos 16 anos, que teve a ousadia, a coragem e a persistência de prosseguir nos estudos e hoje pode alcançar essa vitória.

Aos/às meus/as amigos/as Mariclei Przylepa, Luciene Martins Ferreira Rocha (*em memória*) Cristiane Pereira Peres, Zeli Agüero, Sônia Maria Borges de Oliveira, Zilda Pereira, Edvan Pereira Nunes, Lindonei Barbosa de Assis Júnior. Obrigada amigos/as por sempre orarem e estarem comigo em todos os momentos, sejam presenciais ou a distância. Um agradecimento especial à Mariclei Przylepa, você realmente foi aquela pessoa que esteve comigo 100%, desde a ida na entrega da documentação para tentar a seleção até a defesa. Obrigada por estar presente em todos os momentos, dando-me apoio e ajuda. Você foi a pessoa que me viu chorar e sorrir e sentiu esses mesmos sentimentos comigo. Deus a abençoe muito!

E agradecimentos finais, não menos importantes, às colegas de trabalho: Coordenadora Elma Aparecida Gonçalves e a Professora Sandra Balotin, pessoas que sempre torceram verdadeiramente por mim, pelo meu sucesso e bem-estar. Vocês também fazem parte desta conquista.

[...]  
São nações escravizadas  
E culturas assassinadas  
É a voz que ecoa do tambor  
Chega junto, venha cá  
Você também pode lutar, ei!  
E aprender a respeitar  
Porque o povo preto veio para revolucionar  
Não deixe calar a nossa voz, não!  
[...]  
Revolução  
[...]  
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai  
[...]  
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!  
[...]  
Vamo pro canto onde o relógio para  
E no silêncio o coração dispara  
Vamo reinar igual Zumbi, Dandara  
Odara, Odara  
[...]  
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade  
Você vai ver como são diferentes as oportunidades  
E nem venha me dizer que isso é vitimismo  
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo  
Existe muita coisa que não te disseram na escola  
Cota não é esmola!  
[...]  
Eu disse: Cota não é esmola!  
[...]

(Excertos da Música ‘**Cota não é esmola**’, letra e composição Bia Ferreira – mulher preta, cantora, compositora, multi-instrumentista e ativista brasileira, de Minas Gerais, nascida em 1993).



SOUSA, A. P. M. de. **Adoção de reserva de vagas para negros/negras na Pós-Graduação em Educação: análise das Universidades Federais de Mato Grosso do Sul no período de 2016 a 2022.** Orientadora: Eugenia Portela de Siqueira Marques. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

## RESUMO

Esta Tese de Doutorado analisa em que medida o processo de adoção de reserva de vagas para negros/as na Pós-Graduação em Educação (PGEd) de duas Universidades Federais de Mato Grosso do Sul (MS) se efetiva, enquanto uma política de ações afirmativas. Para tal, três objetivos específicos foram elencados: a) caracterizar a política de ações afirmativas, com vistas a apreender o acesso de negros/as ao Ensino Superior brasileiro, em especial à Pós-Graduação; b) apresentar a Pós-Graduação brasileira e a PGEd na Região Centro-Oeste e em MS, bem como descrever e analisar os aspectos histórico-educacionais de dois Programas de PGEd das Universidades Federais de MS (UFGD e UFMS/CG); c) contextualizar a adoção de reserva de vagas nesses dois Programas, no período de 2016 a 2022. Problemática: a adoção de reserva de vagas em dois Programas de PGEd das Universidades Federais de MS (UFGD e UFMS/CG) se efetiva enquanto uma política de ações afirmativas, a qual assegura o acesso de negros/as a esse nível de ensino? O referencial teórico metodológico baseou-se em pesquisa qualitativa, fontes bibliográficas, documentais e na pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada com ex-coordenadores/as da PGEd, ex-pró-reitores/as das Instituições e alguns docentes que participaram do processo de criação e adoção da reserva de vagas nas duas Universidades. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. A análise documental pautou-se em “três temas”, a saber: ano de adoção da reserva de vagas; porcentagem destinada à reserva de vagas; identificação do uso da reserva de vagas no edital de resultado final. Os dados empíricos foram subsidiados por “quatro temáticas” recorrentes, assim definidas: atendimento à Portaria Normativa nº. 13/2016; processo de adoção de reserva de vagas para negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses; processo de adoção de reserva de vagas para negros/as nos Programas de PGEd; acompanhamento, monitoramento e avaliação do processo de adoção de reserva de vagas para negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses e nos Programas de PGEd. A Tese “as Universidades Federais de MS apenas adotam a reserva de vagas em seus Programas não se efetiva como uma política de ações afirmativas” foi ratificada, uma vez que estas Universidades somente atendem a um Ato Normativo da Portaria nº. 13 ou orientações dos Conselhos Universitários e apenas a oferta do acesso por meio da reserva não garante a ocupação das vagas pelos/as negros/as na PGEd, pelo fato de grande parte dessas vagas serem revertidas para a ampla concorrência. A partir dos resultados obtidos, infere-se que as duas Universidades pesquisadas têm perpetuado o racismo institucional, ora de forma velada, ora de maneira visível, com posicionamentos contrários às ações afirmativas advindas de docentes e gestores/as, pois o acesso democrático de negros/as à PGEd é limitado e sua presença é diminuta. Esses posicionamentos contribuem para o silenciamento da população negra, sua invisibilização no contexto acadêmico, sistematização e estruturação do racismo, validando a hegemonia dos privilégios brancos, com visões equivocadas e concepções racistas, à medida que tentam eliminar o critério raça como elemento fulcral da política de ações afirmativas.

**Palavras-chave:** Negros/negras. Programas de Pós-Graduação em Educação. Política de Ações Afirmativas. Racismo Institucional.

**RESERVATION OF SPOTS FOR BLACK INDIVIDUALS IN POSTGRADUATE  
EDUCATION: ANALYSIS OF FEDERAL UNIVERSITIES IN MATO GROSSO DO  
SUL FROM 2016 TO 2022**

**ABSTRACT**

This Ph.D. thesis aims to analyze to what extent the process of adopting reserved seats for Black individuals in the Postgraduate Education (PGEd) programs of two Federal Universities in Mato Grosso do Sul (MS) effectively functions as an affirmative action policy. For this purpose, three specific objectives were defined: a) characterize the affirmative action policy to understand the access of Black individuals to Brazilian higher education, particularly to postgraduate programs; b) present Brazilian postgraduate education and PGEd in the Midwest region and in MS. Additionally, describe and analyze the historical-educational aspects of two PGEd programs at the Federal Universities of MS (UFGD and UFMS/CG); c) contextualize the adoption of reserved seats in these two programs from 2016 to 2022. The problematization question is: Does the adoption of reserved seats in the two PGEd programs of the Federal Universities in MS (UFGD and UFMS/CG) effectively serve as an affirmative action policy that ensures access for Black individuals to this level of education? The theoretical and methodological framework was based on qualitative research, bibliographic and documentary sources, and field research. Data collection was conducted through semi-structured interviews with former coordinators of PGEd, former pro-rectors of the institutions, and some faculty members who participated in the process of creating and adopting reserved seats in the two universities. Content analysis was used for data treatment. Document analysis was guided by “three themes”: year of reserved seat adoption, percentage allocated to reserved seats, identification of the use of reserved seats in the final results announcement. The empirical data were supported by “four recurring themes”: compliance with Normative Act No. 13/2016; process of adopting reserved seats for Black individuals in the Federal Universities of Mato Grosso do Sul; process of adopting reserved seats for Black individuals in the PGEd programs; monitoring and evaluation of the process of adopting reserved seats for Black individuals in the Federal Universities of Mato Grosso do Sul and in the PGEd programs. The thesis statement that “the Federal Universities in MS only adopt reserved seats in their merely comply with the provisions of Normative Act No. 13 or guidelines from the programs and do not effectively serve as affirmative action policies” was confirmed, as they University Councils, and the provision of access through reserved seats does not guarantee the occupation of those seats by Black individuals in PGEd, as a significant portion of those seats are reverted to general competition. Based on the obtained results, it can be inferred that the two researched universities have perpetuated institutional racism, sometimes covertly and sometimes visibly, with faculty and administrators opposing affirmative actions, limiting the democratic access of Black individuals to PGEd and resulting in their underrepresentation. These positions contribute to the silencing and invisibility of the Black population in the academic context, the systematization and structuring of racism, and the validation of white privileges, with misguided views and racist conceptions that attempt to eliminate race as a fundamental criterion of affirmative action policies.

**Keywords:** Black individuals. Postgraduate Education Programs. Affirmative Action Policy. Institutional Racism.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>APCN</b>	Apresentação de Propostas de Cursos Novos
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEPE</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CEPEC</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
<b>CEUD</b>	Centro Universitário de Dourados
<b>CGIAFF</b>	Comitê Gestor de Internacionalização, Inclusão e Ações Afirmativas
<b>CME</b>	Curso de Mestrado em Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CPD</b>	Centro Pedagógico de Dourados
<b>COGRAD</b>	Conselho de Graduação
<b>COPP</b>	Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação
<b>COUNI</b>	Conselho Universitário/UFGD
<b>COUN/Coun</b>	Conselho Universitário/UFMS/CG
<b>CTC</b>	Conselho Técnico Científico
<b>DED</b>	Departamento de Educação de Dourados
<b>FAED</b>	Faculdade de Educação
<b>FAIND</b>	Faculdade Intercultural Indígena
<b>FF</b>	Fundação Ford
<b>FUNDECT</b>	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
<b>GEPEI</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil
<b>GEPETIC</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>GEPGE</b>	Grupo de Pesquisa em Gestão e Política Educacional
<b>GEPHEMES</b>	Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade

<b>GEPRAFE/PBGS</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
<b>GRM</b>	Grupo Reflexão e Memória da Educação
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MS</b>	Mato Grosso do Sul
<b>NAIN</b>	Núcleo de Assuntos Indígenas
<b>NEAB</b>	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
<b>NEDGS</b>	Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual
<b>NuMIAC</b>	Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PIAA</b>	Política de Inclusão e Ações Afirmativas/UFMS/CG
<b>PNPD</b>	Programa Nacional de Pós-Doutorado
<b>PNPGs</b>	Planos Nacionais de Pós-Graduação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG 2007
<b>PPGs</b>	Programas de Pós-Graduação
<b>PPGE<sub>d</sub></b>	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG 2008 e UFMS adota como sigla
<b>PPGE<sub>du</sub></b>	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG 2009
<b>PPGET</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade
<b>PROCAN</b>	Programa de Seleção Socioeconômica da Universidade do Estado de Minas Gerais
<b>PROGEP</b>	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
<b>PROLIND</b>	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

<b>PROPP</b>	Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>UCDB</b>	Universidade Católica Dom Bosco
<b>UENF</b>	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
<b>UEMG</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais
<b>UEMS</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
<b>UEMT</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso
<b>UERGS</b>	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
<b>UERN</b>	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFFS</b>	Universidade Federal da Fronteira do Sul
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFGD</b>	Universidade Federal da Grande Dourados
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMS</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>UFMS/CG</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ <i>Câmpus</i> Campo Grande
<b>UFPel</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFT</b>	Universidade Federal de Tocantins
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNEB</b>	Universidade Estadual da Bahia
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .</b>	<b>28</b>
2.1	Aspectos Conceituais da Política de Ações Afirmativas .....	28
2.2	Política de Ações Afirmativas na Graduação Brasileira.....	31
2.3	Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação Brasileira .....	45
<b>3</b>	<b>A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO REGIONAL, ESTADUAL E INSTITUCIONAIS .....</b>	<b>59</b>
3.1	A Pós-Graduação Brasileira .....	59
3.2	Contexto Histórico da Pós-Graduação em Educação na Região Centro-Oeste e em MS .....	66
3.3	Contexto Histórico-Educacional da UFGD e do PPGEd.....	71
3.4	Contexto Histórico-Educacional da UFMS e do PPGEd .....	86
<b>4</b>	<b>A ADOÇÃO DE RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS/AS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE MS .....</b>	<b>96</b>
4.1	Os Editais do PPGEd/UFGD: reserva de vagas ou cotas .....	97
4.2	Os Editais do PPGEd/UFMS/CG: reserva de vagas ou cotas .....	108
4.3	Comparativo entre os dois Programas de Pós-Graduação em Educação: realidades encontradas .....	123
<b>5</b>	<b>A ADOÇÃO DE RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS/AS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO OU INSTITUCIONALIZAÇÃO DO RACISMO .....</b>	<b>127</b>
5.1	Atendimento à Portaria Normativa nº. 13/2016 .....	127
5.2	Processo de Adoção de Reservas de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses .....	136
5.3	Processo de Adoção de Reservas de Vagas para Negros/as nos Programas de Pós-Graduação em Educação .....	142
5.4	Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses e nos Programas de Pós-Graduação em Educação .....	146
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....</b>	<b>175</b>
	<b>APÊNDICE B – PROPOSTA DE PESQUISA DE DOUTORADO .....</b>	<b>176</b>

<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS PRÓ-REITORIAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFGD E UFMS .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À COORDENAÇÃO DOS PPGEDUS DA UFGD E UFMS.....</b>	<b>181</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente Tese de Doutorado se insere na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e, além disso, ela está vinculada ao Projeto de Pesquisa Políticas Afirmativas e o Acesso de Negros/as à Educação Superior nas Universidades Federais de Mato Grosso do Sul, no período de 2013 a 2022 e aos debates e reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE/PBGS), ambos coordenados pela Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques, orientadora desta investigação.

Nessa perspectiva, tem-se como objetivo geral: analisar em que medida o processo de adoção de reserva de vagas para negros/as<sup>1</sup> na Pós-Graduação em Educação (PGE) de duas Universidades Federais de MS se efetiva enquanto uma política de ações afirmativas.

Na busca de respostas, com vistas a materializar a tese desta Tese de Doutorado, foram elencados três objetivos específicos, quais sejam: a) caracterizar a política de ações afirmativas, com vistas a apreender o acesso de negros/as ao Ensino Superior brasileiro, em especial à Pós-Graduação; b) apresentar a Pós-Graduação brasileira e a PGE na Região Centro-Oeste e em MS, bem como descrever e analisar os aspectos histórico-educacionais de dois Programas de PGE das Universidades Federais de MS (UFGD e UFMS/CG<sup>2</sup>); c) contextualizar a adoção de reserva de vagas nesses dois Programas, no período de 2016 a 2022<sup>3</sup>.

O problema de pesquisa consiste em saber: a adoção de reserva de vagas em dois Programas de PGE das Universidades Federais de MS (UFGD e UFMS/CG) se efetiva enquanto uma política de ações afirmativas, a qual assegura o acesso de negros/as a esse nível de ensino?

Em relação à Hipótese de Pesquisa, entende-se que as Universidades Federais de MS apenas atendem a um Ato Normativo Interno, expedido pelo Ministro da Educação, por meio da Portaria nº. 13/2016, que induz as Instituições de Ensino Superior (IES) a proporem ações

---

1 Salienta-se que o termo **negro**, aqui considerado, baseia-se na concepção adotada por Marques (2010, p. 33, grifo nosso), isto é, são aqueles “sujeitos pretos, pardos, afro-brasileiros e afrodescendentes”.

2 A definição e a seleção dessas duas Instituições ocorreram a partir de três critérios amostrais, a saber: ser Universidade Pública Federal do estado de MS; Universidade que ofereça Programas (cursos de Mestrado e Doutorado) Acadêmicos em Educação e Programas de Pós-Graduação em Educação que obtiveram nota 5 na Avaliação Quadrienal da CAPES (2013-2016). Desse modo, apenas os Programas da UFGD e UFMS/*Câmpus* Campo Grande são considerados para fins de investigação e análise nesta Tese de Doutorado.

3 Justifica-se que essa delimitação de período considerou o ano em que foi publicada a Portaria Normativa nº. 13 e a decorrência de quase uma década de sua adoção por alguns Programas, além da previsão para as análises finais da pesquisa.



afirmativas em seus cursos de Pós-Graduação, o que não configura em uma política de ações afirmativas efetiva, que seja capaz de assegurar o acesso de negros/as aos Cursos de Mestrado e Doutorado de forma significativa numericamente, pois somente a oferta do acesso pela reserva não garante a ocupação das vagas pelos/as negros/as.

A Tese “as Universidades Federais de MS apenas adotam a reserva de vagas em seus Programas não se efetiva como uma política de ações afirmativas”, visto que somente a oferta do acesso à PGEEd, por meio da reserva, não significa ocupação de vaga pelos/as cotistas negros/as, pois essas vagas, na maioria das vezes, são revertidas para a ampla concorrência.

O desenvolvimento dessa investigação justifica-se por meio de sua relevância, seja ela nos aspectos pessoal, social e científico. No pessoal, diz respeito ao que a pesquisadora é, autodeclara-se e se autoafirma, isto é, mulher de pele cor parda, da raça negra, que sempre fez e faz parte das lutas e pautas em favor das classes e povos sub-representados, como docente de Educação Física da educação pública básica, sindicalista e ativista, oriunda de uma cidade interiorana do estado de Goiás.

No primeiro semestre de 2018, a pesquisadora cursou como aluna especial a disciplina Educação, Identidade e Diversidade, ministrada pela Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques, no PPGEdu/UFGD (Curso de Doutorado), em que teve a oportunidade e contatos iniciais com assuntos relacionados à diversidade, identidade e políticas afirmativas no campo educacional, o que a encantou e a fez buscar o aprofundamento teórico nessas temáticas, com a realização de uma proposta de pesquisa para o processo seletivo no segundo semestre desse mesmo ano, sendo então aprovada.

Nesse sentido, ao aliar o desejo pessoal em dar continuidade ao processo formativo com o qual, enquanto ativista e educadora, a pesquisadora se encontra engajada e comprometida, esses fatores já citados consistiram em motivos propulsores para desenvolver tal estudo.

No aspecto social, a pesquisa suscitará possíveis debates, discussões, avanços e refutamentos de algumas questões no âmbito teórico e como isso pode repercutir na materialidade, especificamente, aos espaços de lutas, resistências e conquistas da população negra no Ensino Superior. Além disso, pode contribuir também com a sistematização de reivindicações das pautas do Movimento Negro, sobretudo, no tocante à ampliação de espaços de inclusão e empoderamento nesse nível de ensino, como a Pós-Graduação.

E por fim, no aspecto científico, sua contribuição acadêmica versará principalmente para a área da Educação, pois auxiliará o repensar de políticas que estão sendo ou não

efetivadas, para atender à população negra, com objetivo de desvelar o que ainda está oculto e de superar desafios impostos à ampliação desse campo de conhecimento.

A metodologia adotada pautou-se na abordagem qualitativa, tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica permite mapear e descrever as produções científicas sobre o tema investigado e evidenciar o foco, a metodologia, os resultados, as conclusões e as lacunas das produções científicas acerca do tema.

A fundamentação teórico-metodológica para a pesquisa baseia-se em obras acerca da “Pós-Graduação, Pós-Graduação em Educação, Política de Ações Afirmativas, Leis, Resoluções Internas, Instruções Normativas, Reserva de Vagas e as entrevistas com os sujeitos que participaram da criação e adoção da política de ações afirmativas nas IES investigadas”. Na intencionalidade de cotejar a leitura e o tratamento do objeto de estudo, de modo a compreendê-lo, de acordo com sua delimitação, foi selecionado como escopo metodológico a abordagem qualitativa.

Em relação à pesquisa qualitativa, Deslauriers e Kérisit (2008) afirmam que ela é importante ao ser aplicada na análise das políticas, pois garante uma proximidade do campo no qual se tomam as decisões e onde se vivenciam as repercussões regionais, familiares e individuais, além de considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-lo ao contexto geral, com capacidade de formular proposições ligadas à ação e à prática.

Conforme esses autores, as vantagens anteriormente mencionadas fazem com que a presença desse tipo de pesquisa seja cada vez mais utilizada, quando se trata de analisar políticas. Desse modo, ela se desenvolve por meio de metodologias, que podem ser orientadas à compreensão, à transformação, à avaliação e à tomada de decisão, ante o fenômeno socioeducativo analisado.

A pesquisa de perspectiva qualitativa busca o sentido dos fenômenos, a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos e possibilita análises contextualizadas desses fenômenos, da realidade social, do conhecimento e do ser humano. Possibilita explicitar valores, percepções, concepções e opções que desvelam os sentidos do que se encontram implícitos nas leituras do real, o que por meio de uma leitura tecnocrática seria impossível (Chizzotti, 2003).

Essa perspectiva de pesquisa não se preocupa com representatividade numérica e estática, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Busca essencialmente apreender um fenômeno específico em profundidade, considerando a existência de uma relação dinâmica entre realidade e sujeito investigado (Goldenberg, 1999).

Para realização da pesquisa documental, utilizou-se, como amostra de análise, “editais de processos seletivos de Cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmicos (abertura, vagas remanescentes e resultados finais) dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFGD e UFMS/CG, no período de 2016 a 2022, além de Resoluções, Pareceres e Instruções Normativas Internas”. Toda busca foi feita nos *sites* dos Programas das duas IES ou via *e-mail* institucional, quando houve necessidade, com *download* deles, totalizando 53 editais lidos e apreciados.

Para análise documental, utilizou-se como aporte Cellard (2008). Ao considerar sobre o uso documento, o autor cita que este permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, e, graças a ele, pode-se operar um corte longitudinal, que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, práticas, dentre outros fatores.

A demarcação de um universo documental refere-se ao gênero de documentos sobre os quais efetua-se a análise. Esse mesmo autor salienta que existem cinco dimensões para proceder a uma análise documental, a saber: 1ª - o contexto – em que se analisa a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou sua produção; 2ª - o autor ou autores – que possibilita analisar a identidade do autor, seus interesses e os motivos que o levaram a escrever o documento; 3ª - a autenticidade e a confiabilidade do texto – em que se analisa a procedência e qualidade das informações do documento; 4ª - a natureza do texto – que permite analisar a abertura do autor em escrever, os subentendimentos, sua estrutura de acordo com o contexto em que é redigido; 5ª - os conceitos chave e a lógica interna do texto – em que se analisa a compreensão do sentido dos termos empregados no texto (Cellard, 2008).

Nesse contexto, a partir dessas dimensões, a pesquisadora interpretou os dados documentais ao considerar o objeto de estudo, a Tese e o problema de pesquisa. Essas cinco dimensões adotadas, a partir de Cellard (2008), subsidiaram o procedimento de análise dos documentos selecionados, para o desenvolvimento da pesquisa.

Foi feito um levantamento da produção bibliográfica relacionada ao tema nos repositórios de bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), restritamente ao Grupo de Trabalho (GT) 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, com leitura e análise de artigos em formato *pdf*.

Definiu-se no levantamento dessas duas bases alguns descritores, tais como: “políticas afirmativas”, “ações afirmativas”, “políticas afirmativas AND pós-graduação”, “cotas AND pós-graduação”, “política de cotas”, “cotas na pós-graduação”, “cotas OR negros”, “negros”, “movimento negro”, para o direcionamento das buscas. Esses descritores foram inventariados,

a partir das discussões centrais do tema e de palavras-chaves das pesquisas utilizadas, o que fez com que, pouco a pouco, eles fossem definidos. As variáveis definidas foram “título, resumo (objetivos e conclusões ou quando houve dificuldade nesse item, a busca foi feita no trabalho como um todo) e palavras-chaves”.

A partir do levantamento, leitura, fichamento e análise dessas duas bases de dados, com os descritores mencionados, no parágrafo anterior, foram encontradas poucas produções (11 trabalhos ao total) que tratam sobre políticas afirmativas para negros/as na Pós-Graduação. Acerca da proposição central da Tese, isto é, sobre política de ações afirmativas para negros/as na Pós-Graduação em Educação em MS, nenhuma pesquisa foi encontrada nas bases selecionadas, o que indica que esta investigação é inédita e original<sup>4</sup>.

É oportuno pontuar que mesmo diante da dificuldade de material teórico, houve a publicação de duas produções científicas em periódicos, nos anos de 2021 e 2022 (*Qualis A1 e B1* na área da Educação), da pesquisadora (Sousa), em parceria com outras estudiosas (orientadora e colegas de grupo de pesquisa). O primeiro em formato de Estado do Conhecimento, intitulado “Produção científica sobre as políticas afirmativas para negros/as na Pós-Graduação em Educação”, escrito por Sousa, Marques e Santos (2021)<sup>5</sup> e o segundo nominado “Política de reserva de vagas para negros/as na Pós-Graduação: apontamentos experienciais da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD”, produzido por Rosa, Sousa e Marques (2022)<sup>6</sup>.

Em relação ao referencial teórico-epistemológico, ressalta-se que diálogos e aproximações conceituais foram realizadas através dos autores infracitados, que forneceram aporte para o embasamento analítico acerca da política de ações afirmativas, nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação brasileira: (Domingues, 2005); (Heringer; Ferreira, 2009); (Aguiar, 2012); (Cordeiro, 2012); (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013); (Santos, J., 2013); (Santos, S., 2014); (Rosa, 2016); (Ribeiro, 2017); (Feres Júnior *et al.*, 2018); (Venturini, 2019); (Santos, R., 2020); (Gomes; Silva; Brito, 2021); (Carvalho, 2022); (Ferreira; Silva; Costa, 2022); (Marques; Corrêa; Rosa, 2022).

Pondera-se sobre alguns autores internacionais que foram utilizados na Tese de Doutorado de Venturini (2019), principalmente ao tratar dos aspectos históricos e conceituais das ações afirmativas, tais como: (Palmer, 2001); (Anderson, 2002); (Cohen, 2003);

---

4 Sinaliza-se que outras bases de dados poderão ser mapeadas posteriormente, a fim de se apropriar das publicações acerca da temática e, assim, ratificar ou refutar a originalidade e ineditismo da pesquisa.

5 Para consulta: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15132/11389>.

6 Consultar em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/16600/9107>.

(Weisskopf, 2004); (Aberson, 2007); (Alon; Tienda, 2007); (Sabbagh, 2007); (Jenkins; Moses, 2014); (Kennedy, 2015). Outros autores foram lidos e analisados na composição da pesquisa, em que se objetivou enriquecer a escrita e a discussão teórico-analítica.

Em relação à Pós-Graduação brasileira, os referenciais teóricos foram: Brasil (1965); Balachevsk (2005); Verhine (2008); Martins (2009); Morosini (2009); Silva (2010); Moritz, Moritz e Melo (2011); Nogueira, Soares e Lima (2012); Alves e Oliveira (2014); Neves e Martins (2016); Martins (2018); Pereira e Rocha Neto (2019); Venturini (2019); Rosa, Sousa e Marques (2022). No que diz respeito à Pós-Graduação em Educação em MS, a literatura utilizada foi: Brasil (2010, 2020); Tavares (2010); Santos e Sarat (2020); já as pesquisas e estudos acerca dos dois Programas de Pós-Graduação em Educação da UFGD e UFMS/CG resumiram-se em: Tavares (2010); Almeida (2012); Benfica (2016); Comineti (2018); Santos e Sarat (2020); Sousa, Marques e Oliveira (2021); Marques, Corrêa e Rosa (2022); Osório (2023) e as normatizações - Brasil (2007); UFGD (2021); UFMS (2019c, 2021c).

No que se refere à pesquisa de campo, optou-se pela entrevista, do tipo semiestruturado. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) a entrevista “se constitui como uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Em relação ao seu tipo semiestruturado, os autores citados no parágrafo anterior afirmam que nela o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite e, às vezes, até incentiva que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

A escolha procedimental pela entrevista justifica-se pela elucidação de questões referentes à pesquisa social, a qual tem como propósito buscar a apreensão e a compreensão de como os sujeitos interpretam suas realidades (conflitos, problemas e experiências). Nesse sentido, a presente Tese de Doutorado objetiva contribuir de forma significativa para esse propósito, pois busca a reconstrução das vivências/realidades sociais (Groulx, 2010), em relação à prática de participação dos sujeitos de pesquisa.

Sendo sujeitos que participaram das ações nesse contexto, optou-se pela seleção de ex-pró-reitores/as de Pós-Graduação e Ensino, ex-coordenadores/as<sup>7</sup> dos Programas de Pós-Graduação em Educação e alguns docentes, por entender que eles/as participaram do processo de criação e de adoção da política de ações afirmativas nas duas Universidades Federais, *lócus* de investigação, no período de 2016 a 2022.

Essa escolha, portanto, considerou que estes sujeitos são autores/as e atores/as que participaram das discussões e dos momentos decisórios, de forma ativa ou representativamente, no processo de criação e adoção da política de ações afirmativas, nas duas IES pesquisadas.

Em primeiro contato foi enviado *e-mail* para esses sujeitos de pesquisa, convidando-os/as para participarem da pesquisa. Por conseguinte, com aceite, foram marcados dias e horários, com adequação às suas agendas. Foram feitas três entrevistas *on line*, via *google meet* e *skype* e as outras seis foram presenciais: quatro realizadas na capital Campo Grande e duas na cidade de Dourados.

Essas entrevistas ocorreram entre os meses de março e maio de 2022. Para as entrevistas virtuais foram enviados alguns documentos, a saber: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Proposta de Pesquisa do Doutorado e Carta de Apresentação da Pesquisa. Para as entrevistas presenciais a Proposta e a Carta foram enviadas por e-mail e o Termo foi assinado, dando ciência da pesquisa e das participações desses sujeitos de pesquisa nela. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos/as entrevistados/as.

---

7 Uma das coordenadoras do PPGedu/UFGD, que atuou no período (2017-2019), em resposta ao *e-mail* de convite no início de março de 2022 informou que não teria disponibilidade de ser sujeito da investigação, mas se dispôs a responder alguma pergunta ou disponibilizar documentos no período de sua gestão. Foi enviado *e-mail* posterior com alguns questionamentos. Até o presente momento, contudo não houve devolutiva. Nesse mesmo *e-mail*, ela afirmou que os professores X e Y estiveram à frente nos momentos de debate e criação da adoção de reserva de vagas, por meio de ações afirmativas no PPGedu, durante sua gestão. A partir disso, foi enviado *e-mail* a esses professores, convidando-os e eles aceitaram participar da entrevista. A Prof<sup>a</sup>. Y foi Vice-Coordenadora do Programa nesse período.

Foram realizadas, portanto, nove entrevistas, com cinco sujeitos do PPGEdU/UFMGD<sup>8</sup> e 4 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd) da UFMS/CG<sup>9</sup>. Todas foram transcritas, posteriormente. Ressalta-se que os dados verídicos dos/as entrevistados/as foram preservados, pois, conforme assegura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que todos/as assinaram, dava ciência, de que haveria adoção de pseudônimos. Assim sendo, os dados acerca desses sujeitos de pesquisa (nome fictício, idade, formação acadêmica, cargo que exerceu e exerce na IES e autodeclaração) seguem em nota de rodapé. Salienta-se que o questionamento feito acerca da autodeclaração dos/as entrevistados/as é um dado importante para pesquisa, pois se trata, principalmente, da concepção de identidade e de pertencimento étnico-racial de cada um/a deles/as.

A maioria desses sujeitos de pesquisa é de cor branca (seis) e sexo feminino (seis), enquanto que a quantidade de pretos e pardos é composta de apenas três indivíduos (sendo um do sexo masculino e dois do sexo feminino), de acordo com suas autodeclarações, no ato da entrevista.

Em relação ao roteiro de perguntas feito na entrevista, dois foram construídos, isto é, um feito e aplicado para os/as ex-coordenadores/as de Curso dos dois Programas em Pós-

---

8 UFGD - Prof. X - 47 anos - Bacharelado em História, Licenciatura em História, Bacharelado em Direito, Especialização em Metodologia da Pesquisa, Mestrado em História da Cultura, Mestrado em História Medieval, Doutorado em Sociologia Política, Pós-Doutorado em Tecnologia, Pós-Doutorado em Educação, Pós-Doutorado em Tecnologia Educacional. Atua como Docente no programa desde 2006. Atualmente é Coordenador do PPGEdU/UFMGD. Autodeclara-se negro, de pele preta. Este foi um dos convidados especialistas. Prof<sup>a</sup>. Y - 57 anos - Graduação em Letras, Pedagogia e Direito, Mestrado, Especialização em Metodologia do Ensino e Direito Processual Civil, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Atuou na UFGD de 2011 a 2019 como Docente. Exerceu cargo de Vice-Coordenadora no PPGEdU/UFMGD (2017 a 2019). Exerce cargo de Docente na UFMS desde 2020. Autodeclara-se como negra. Também foi uma das convidadas especialistas para participar do processo. Coord<sup>a</sup>. 1 - 60 anos - Graduação em Pedagogia, Especialização em Gestão e Administração Educacional, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Exerceu cargo de Coordenadora no PPGEdU/UFMGD (2016-2017) e (2021-2022). Atualmente é Diretora da Faculdade de Educação (FAED)/UFMGD. Autodeclara-se como branca. Coord<sup>a</sup>. 2 - 54 anos - Graduação em Pedagogia e Direito, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Exerceu cargo de Coordenadora no PPGEdU/UFMGD (2019-2021) e exerce cargo de Docente desde 2006. Autodeclara-se como mulher branca. Pró-Reitora A - 56 anos - Graduação em Ciências Biológicas, Mestrado em Agronomia e Doutorado em Ciências dos Alimentos. Exerceu cargo de Coordenadora de Pós-Graduação/UFMGD na PROPP em 2015-2018, e em alguns momentos, sendo Pró-Reitora interinamente) e Pró-Reitora (de 2021 até meados de 2022). Autodeclara-se como branca.

9 UFMS - Coord<sup>a</sup>. 3 - 56 anos - Graduação em Pedagogia, Especialização em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação. Exerceu cargo de Coordenadora do PPGEEd/UFMS/CG (2015-2017) e Docente desse Programa. Autodeclara-se como parda. Coord. 4 - 66 anos - Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, Graduação em Psicologia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Mestrado e Doutorado em Educação. Exerceu cargo de Coordenador do PPGEEd/UFMS/CG (2017-2019) e Docente no Programa desde 1996. Autodeclara-se branco. Coord<sup>a</sup>. 5 - 55 anos - Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, Pós-Doutorado em Educação. Exerceu cargo de Docente do PPGEEd/UFMS/CG desde 2005 e, atualmente, de Coordenadora (2020-2024). Autodeclara-se branca. Pró-Reitor B - 56 anos - Licenciatura Plena em Matemática, Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação e Doutorado em Ciência da Computação. Exerceu cargo de Pró-Reitor da PROPP/UFMS/CG (2016-2020) e de Diretor Científico da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), atualmente. Autodeclara-se branco.

Graduação em Educação e um para ex pró-reitores/as de Pós-Graduação das duas Universidades.

Para os/as ex-coordenadores/as foram dezesseis perguntas, abordando dados pessoais, acadêmicos, profissionais, aspectos históricos da Pós-Graduação e do processo de criação e adoção da reserva de vagas para negros/as nas IES e respectivos Programas, além dos dados encontrados na pesquisa e na análise documental.

Para os/as ex-pró-reitores/as também foram dezesseis perguntas, com características pessoais, acadêmicas e profissionais, com ênfase destinada às questões institucionais do processo de criação e adoção da reserva de vagas pelas Universidades, desde os aspectos legais-normativos até o processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação da política de ações afirmativas para negros/as nas IES e Programas de Pós-Graduação em Educação.

Para o tratamento dos dados coletados, a técnica de análise adotada foi a de conteúdo, por acreditar que ela contribuiu de forma mais significativa na apreciação e reflexões, tanto quanto necessárias, em relação aos documentos e também às entrevistas semiestruturadas. De acordo com Franco (2008), a análise de conteúdo se configura enquanto um instrumento necessário para a compreensão não somente do contexto, mas das inferências que são feitas com base nele. Daí a opção por sua utilização neste estudo. Triviños (1987) corrobora com a autora citada ao sublinhar que o trato com material selecionado exige um ir além do conteúdo explicitado no documento, ou seja, deve-se, pois, desvelar seu conteúdo implicitamente latente, estrutural, social e histórico existente.

Assim sendo, o ponto fulcral para desvelar o conteúdo implícito, conforme afirma Zago (2003, p. 294), estaria em “[...] respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade [...] estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões”.

Na pesquisa de campo, ao considerar a análise de conteúdo, proposta por Franco (2008) e as entrevistas semiestruturadas, teve-se como fulcro que essas técnicas, conforme Gerhardt e Silveira (2009), contribuem para que ocorra um diálogo assimétrico e de interação social. Assim, mesmo que o pesquisador organize um roteiro de questões, ela possibilita e incentiva que o entrevistado fale de forma livre, como forma de desdobramentos da pesquisa. Isto foi realizado durante as entrevistas, objetivando explorar o máximo de informações, que foram fornecidas pelos/as entrevistados/as.

A partir das narrativas destes/as buscou-se apreender seus conhecimentos, concepções, participações e perspectivas em relação à adoção de reserva de vagas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das duas Universidades investigadas.



As análises das devolutivas dos/as entrevistados/as perpassaram pela apreensão de “quatro temáticas” (a partir do agrupamento das questões construídas no roteiro de entrevista, visando elucidar o problema de pesquisa), a saber: **atendimento à Portaria Normativa nº. 13/2016; processo de adoção de reserva de vagas para negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses; processo de adoção de reserva de vagas para negros/as nos Programas de Pós-Graduação em Educação; e acompanhamento, monitoramento e avaliação do processo de adoção de reserva de vagas para negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses e nos Programas de Pós-Graduação em Educação.**

Quanto à sua estrutura, a Tese de Doutorado está organizada em seis seções. A primeira se constitui na apresentação, sob a denominação – **Introdução** –; a segunda seção – **Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior Brasileiro** - é constituída de três subseções. Na primeira subseção - **Aspectos Conceituais da Política de Ações Afirmativas**<sup>10</sup> - são apresentados os aspectos conceituais dessa política, sendo referendados vários autores para a discussão teórico-analítica, tanto internacionais quanto nacionais. Na segunda subseção - **Política de Ações Afirmativas na Graduação Brasileira**<sup>11</sup> - é exposto o processo da política de ações afirmativas na Graduação, com apontamentos e discussão de sua adoção pelas IES, desde as pioneiras até as Universidades investigadas nesta pesquisa (UFGD e UFMS/CG). Na terceira subseção - **Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação Brasileira**<sup>12</sup> - teve-se como propósito compreender a organização das Instituições em relação à reserva de vagas nos seus respectivos Programas de Pós-Graduação, principalmente, a partir do destaque dado à Portaria Normativa nº. 13/2016, pois ela trata especificamente sobre a indução de ações afirmativas na Pós-Graduação, em seus Cursos de Mestrado e Doutorado, sejam eles acadêmicos ou profissionais.

A terceira seção - **A Pós-Graduação Brasileira e a Pós-Graduação em Educação Regional, Estadual e Institucionais** – é composta por quatro subseções. A primeira subseção - **A Pós-Graduação Brasileira**<sup>13</sup> - apresenta a história da Pós-Graduação na esfera nacional,

---

10 Os/as autores/as referências foram: Daflon, Feres Júnior e Campos (2013); Feres Júnior *et al.* (2018); Venturini (2019).

11 Os referenciais utilizados: Domingues (2005); Heringer e Ferreira (2009); Aguiar (2012); Cordeiro (2012); Daflon, Feres Júnior e Campos (2013); Santos, J. (2013); Santos, S. (2014); Rosa (2016); Ribeiro (2017); Feres Júnior *et al.* (2018); Venturini (2019); Gomes, Silva e Brito (2021); Carvalho (2022); Marques, Corrêa e Rosa (2022), além das legislações e normativas internas universitárias – Brasil (2010, 2016); UFGD (2014, 2017a; 2017b, 2021); UFMS (2019).

12 Fontes consultadas: Feres Júnior *et al.* (2018); Santos e Sarat (2020); Carvalho (2022); Ferreira, Silva e Costa (2022).

13 O referencial teórico de discussão e análise foi: Balbachevsk (2005); Verhine (2008); Martins (2009); Morosini (2009); Silva (2010); Moritz, Moritz e Melo (2011); Nogueira, Soares e Lima (2012); Alves e Oliveira (2014); Neves e Martins (2016); Martins (2018); Venturini (2019) e a legislação Brasil (1965).

explicitando todo seu processo de construção, na educação superior. A segunda subseção - **Contexto Histórico da Pós-Graduação em Educação na Região Centro-Oeste e em MS**<sup>14</sup> - contextualiza sobre o histórico-educacional da Pós-Graduação em Educação Regional e Estadual. A terceira subseção - **Contexto Histórico-Educacional da UFGD e do PPGEdu**<sup>15</sup> - descreve a história educacional da Universidade Federal da Grande Dourados e do Programa de Pós-Graduação em Educação. A quarta subseção - **Contexto Histórico-Educacional da UFMS e do PPGEdu**<sup>16</sup> - apresenta a história educacional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Câmpus Campo Grande e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

A quarta seção - **A Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as em Programas de Pós-Graduação em Educação de MS** - foi dividida em três subseções, em que se descrevem e se discutem os dados coletados na pesquisa documental. A primeira subseção - **Os Editais do PPGEdu/UFGD: reserva de vagas ou cotas** – explicita os dados dos editais de abertura, vagas remanescentes e de resultado final (2016 - 2022) do PPGEdu/UFGD<sup>17</sup>. A segunda subseção - **Os Editais do PPGEdu/UFMS/CG: reserva de vagas ou cotas** - trata sobre os dados encontrados nos editais no PPGEdu/UFMS/CG<sup>18</sup> (abertura, vagas remanescentes e resultado final). A terceira subseção - **Comparativo entre os dois Programas de Pós-Graduação em Educação: realidades encontradas**<sup>19</sup> - apresenta um comparativo entre os dois Programas e traz as realidades encontradas, durante a coleta, por meio da análise dos dados, com vistas a responder se a adoção de reserva de vagas realizada por eles se efetiva, enquanto política de ações afirmativas, em que se garanta o acesso de negros/as ao Ensino Superior, em nível de Pós-Graduação.

A quinta seção - **A Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nos Programas de Pós-Graduação em Educação: democratização do acesso ou institucionalização do racismo** – explorou o contexto da prática, através dos dados coletados nas entrevistadas semiestruturadas, cujo objetivo foi o de analisar em que medida o processo de adoção de reserva de vagas para negros/as na Pós-Graduação em Educação se efetiva enquanto uma política de

---

14 A literatura especializada utilizada foi: Tavares (2010); Santos e Sarat (2020) e a legislação Brasil (2010, 2020).

15 Os/as autores referendados foram: Almeida (2012); Benfica (2016); Comineti (2018); Santos e Sarat (2020); Marques, Corrêa e Rosa (2022) e as normatizações Brasil (2007); UFGD (2021).

16 As referências norteadoras: Tavares (2010); Osório (2023) e as normatizações internas institucionais UFMS (2019c, 2021c).

17 Os 24 editais de abertura, de vagas remanescentes e de resultados finais (2015 a 2021) foram o aporte teórico e analítico dessa seção, além de normatizações internas, tais como: UFGD (2017a, 2017b); Feres Júnior, Daflon e Campos (2012); Souza (2021).

18 Os 29 editais de abertura, vagas remanescentes e de resultados finais (2016 a 2022) embasaram a análise dessa seção, além de normatizações internas, tais como: UFMS (2019a, 2019b; 2021a, 2021b, 2021c; 2022a 2022b, 2022c, 2022d); Feres Júnior, Daflon e Campos (2012).

19 Utiliza como dados analíticos todo aporte teórico das duas primeiras seções e Palumbo (1994).

ações afirmativas, que assegure o acesso desses indivíduos em tais Programas. Essa seção é composta por quatro subseções, consideradas temáticas analíticas. Na primeira subseção - **Atendimento à Portaria Normativa nº. 13/2016**<sup>20</sup> - discute-se sobre o que as IES Sul-mato-grossenses e os Programas de Pós-Graduação em Educação realizaram para atender a essa Portaria. A segunda subseção - **Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses**<sup>21</sup> - explicita sobre como foi esse processo nas IES investigadas, em que ano isso ocorreu e como foi seu desenvolvimento nas Universidades. A terceira subseção - **Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nos Programas de Pós-Graduação em Educação**<sup>22</sup> - apresenta sobre o processo adotado nos Programas pesquisados. A quarta subseção - **Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses e nos Programas de Pós-Graduação em Educação**<sup>23</sup> - apresenta o processo de monitoramento e avaliação na adoção de vagas por parte das IES e dos Programas.

Ressalta-se que em todo corpo e desenvolvimento textual desta Tese de Doutorado as narrativas dos sujeitos de pesquisa foram consideradas, aparecendo e sendo mencionadas em todas as seções da pesquisa.

A sexta seção – **Considerações Finais** – apresenta e discute os resultados obtidos ao longo da investigação, acerca da adoção de reserva de vagas em dois Programas em Educação, com vistas a apreender possíveis encaminhamentos para se pensar na efetividade da política de ações afirmativas, que estejam voltadas ao acesso massivo de negros/as na Pós-Graduação Sul-

---

20 Os referenciais teóricos utilizados foram: Silva *et al.* (2009); Werneck (2013); Santos, I. (2015); Venturini (2017); Vanali e Silva (2019); Feres Júnior *et al.* (2018); Almeida (2019); Mendes e Karruz (2019); Palma (2019); Santos *et al.* (2021); Carvalho (2022); Ferreira, Silva e Costa (2022); Rosa, Sousa e Marques (2022). Vanali e Silva (2019) abordaram a questão da hegemonia branca e adoção de reserva de vagas através de Conselhos Universitários, Colegiados ou Programas, por iniciativa própria (neste quesito Venturini, 2017; Feres Júnior *et al.*, 2018; Mendes e Karruz, 2019 e Ferreira, Silva e Costa, 2020 também trataram sobre essa especificidade, em suas pesquisas). Carvalho (2022) discutiu a questão de muitas IES implementarem a cota pela cota, sem atribuir importância e sentido à política. Em relação ao racismo institucional, sistêmico e velado, destacaram-se autores que discutiram sobre a temática: Werneck (2013), Santos, I. (2015), Almeida (2019), Palma (2019) e Santos *et al.* (2021); Rosa, Sousa e Marques (2022).

21 Os/as autores/as referendados/as: Ribeiro e Schlegel (2015); Rodrigues (2017); Feres Júnior *et al.* (2018); Ferreira, Silva e Costa (2022).

22 Pesquisadores/as que foram aporte teórico: Moreira (2019); Batista e Mastrodi (2020); Santos *et al.* (2021); Rosa, Sousa e Marques (2022).

23 A literatura que subsidiou a análise foi: Jannuzzi (2014 – sobre a questão do monitoramento); Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016 – sobre a questão da avaliação em conjunto com o monitoramento); Santos *et al.* (2021), além de algumas normatizações, tais como: Brasil (2016); Rosa, Sousa e Marques (2022); UFMS (2023).

mato-grossense, de duas Universidades Federais, além de ressaltar se os objetivos foram alcançados, o Problema respondido, a Hipótese e Tese de pesquisa ratificados ou refutados.

A *posteriori*, explicitam-se as **referências e os apêndices**, que robusteceram as análises realizadas e que sustentaram a pesquisa, em sua totalidade.

Espera-se que esta Tese de Doutorado contribua com reflexões necessárias e ainda incipientes acerca da efetividade da adoção de reserva de vagas para negros/as como cota racial em Programas de Pós-Graduação brasileiros e Sul-mato-grossenses e suscite mais problematizações e indagações, fomentando novas pesquisas científicas nesse sentido, pois algumas lacunas foram evidenciadas, como por exemplo, a política de permanência de negros/as, sendo cotistas ou não, nesses Programas.

## 2 POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Esta seção objetiva caracterizar a política de ações afirmativas, com vistas a apreender o acesso de negros/as ao Ensino Superior brasileiro, em especial, à Pós-Graduação. Ela se constitui de três subseções. Na primeira são apresentados os aspectos conceituais dessa política. Na segunda é exposto o processo da política de ações afirmativas na Graduação, com apontamentos e discussão de sua adoção pelas IES, desde as pioneiras até as Universidades investigadas nessa pesquisa, que são a UFGD e a UFMS/CG.

E por fim, na terceira subseção, com propósito de compreender a organização dessas instituições em relação à reserva de vagas nos Programas de Pós-Graduação, seu processo é examinado, principalmente, a partir do destaque dado à Portaria Normativa nº. 13/2016, pois esta trata especificamente sobre a indução de ações afirmativas em Cursos de Mestrado e Doutorado, sejam eles acadêmicos ou profissionais.

### 2.1 Aspectos Conceituais da Política de Ações Afirmativas

Infere-se que estudos e pesquisas sobre política de ações afirmativas no mundo<sup>24</sup> têm sido desenvolvidos há décadas e, especificamente no Brasil<sup>25</sup>, têm se constituído em um campo explorado nos últimos anos, por meio de teses, dissertações, livros e artigos, que foram publicados, os quais demonstram várias abordagens, que perpassam desde o histórico de luta do Movimento Negro, os processos de adoção e efetivação dessa política nas Universidades e Institutos Federais, até as ações relativas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Ao tratar o aspecto conceitual de ação afirmativa, Venturini (2019, p. 34) destaca que ela

apesar de ser usualmente associada à reserva de vagas ou cotas, a ação afirmativa é conceituada de forma ampla pela literatura especializada, podendo se referir a uma série de políticas e iniciativas que promovem benefícios do bem-estar social e uma ampla gama de direitos civis, políticos e

---

24 (Palmer, 2001); (Anderson, 2002); (Cohen, 2003); (Weisskopf, 2004); (Aberson, 2007); (Alon; Tienda, 2007); (Sabbagh, 2007); (Jenkins; Moses, 2014); (Kennedy, 2015). Ressalta-se que esses autores citados foram referências na Tese de Doutorado de Venturini (2019), em que destina uma subseção de seu estudo para tratar acerca dessa especificidade internacional e que nesta pesquisa os diálogos teóricos se aproximam.

25 (Domingues, 2005); (Heringer; Ferreira, 2009); (Aguiar, 2012); (Cordeiro, 2012); (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013); (Santos, J., 2013); (Santos, S., 2014); (Rosa, 2016); (Ribeiro, 2017); (Feres Júnior *et al.*, 2018); (Venturini, 2019); (Santos, R., 2020); (Gomes; Silva; Brito, 2021); (Carvalho, 2022); (Ferreira; Silva; Costa, 2022); (Marques; Corrêa; Rosa, 2022).

culturais aos mais variados grupos sociais que são ou foram objeto de discriminação.

Observa-se que o conceito de ação afirmativa, conforme os estudos feitos, ora se associa a uma política de caráter abrangente, com benefícios a grupos sociais sub-representados, ora à adoção de reserva de vagas ou cotas, de forma pontual, também relacionada a pessoas discriminadas socialmente. Feres Júnior *et al.* (2018, p. 13) corroboram com o uso desse conceito, ao entenderem que essa ação se refere a “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”.

A partir disso, apreende-se que a ação afirmativa engloba diferentes grupos sociais, advindos da raça, etnia, deficiência, do gênero, da classe social e econômica, da ocupação, religião, dentre outros grupos. Os autores mencionados no parágrafo anterior ratificam que essas categorias são as mais habituais na política de ações afirmativas, pois muitas vezes quando se trata desse assunto, muitos acreditam que essa política está relacionada apenas ao recorte racial, o que induz ao senso comum (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Venturini (2019) assinala que a ação afirmativa não se restringe somente a políticas de recorte étnico-racial, mas engloba outros grupos sub-representados, em razão dos critérios de: gênero, sexo, casta, local de moradia, região de origem, religião, deficiência, condição socioeconômica e outras condições de vida.

A política de ações afirmativas deve, portanto, promover aos grupos sub-representados acesso à educação, principalmente no Ensino Superior, à saúde, às oportunidades de emprego e negócios, aos bens materiais, à participação política, às redes de proteção social e ao reconhecimento cultural e histórico. Desse modo, essa política promove “uma ampla gama de direitos, dos civis e políticos mais básicos a benefícios do bem-estar social e direitos culturais” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 14).

Reverbera-se que a política de ações afirmativas pode contribuir para que os grupos sub-representados, que no decorrer dos anos foram excluídos e privados de acesso a ela, usufruam de direitos e bens, por meio de Programas e Leis, que são criadas e regulamentadas, em busca de uma oportunidade equitativa.

A política de ações afirmativas deve atuar em favor do coletivo e dos indivíduos que sofrem exclusão, pois é considerada tanto “como instrumento para prevenir a discriminação presente, quanto como reparação dos efeitos de discriminação passada” (*Ibid.*). Destarte, deve

priorizar a coletividade, o atendimento e a assistência aos indivíduos sub-representados, através da efetivação de Leis e ações.

Os autores Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) complementam tal posicionamento ao defenderem que a política de ações afirmativas possui aspecto de medidas redistributivas, com intuito de reservar bens a grupos específicos, isto é, àqueles discriminados e vitimados pela exclusão social, econômica e cultural, seja esta passada ou presente. Compreende-se que as medidas redistributivas da política de ações afirmativas objetivam reduzir as desigualdades, com intuito de atender às solicitações coletivas, como o direito e acesso à moradia, à distribuição de terras e às medidas de proteção a estilos de vida ameaçados, dentre outros.

Castel (2007), citado por Feres Júnior *et al.* (2018), sinaliza que, ao se tratar do aspecto conceitual da política de ações afirmativas, é fundamental compreender a diferença entre discriminação positiva e discriminação negativa. Assim sendo, é imprescindível entender a dessemelhança entre ambas, pois “confundir discriminação positiva com negativa, isto é, tratar todo tipo de discriminação como se fosse ‘a mesma coisa’, é insustentável” (Feres Júnior *et al.*, p. 18 - 19). Nesse caso, a discriminação positiva objetiva a promoção de um bem-estar maior do grupo discriminado e a discriminação negativa é aquela que contribui para a miséria e ruína desse grupo.

Enquanto Castel (2007) concebe a política de ações afirmativas na perspectiva da discriminação positiva e negativa, outros pesquisadores, como Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) manifestam seus entendimentos, a partir das ações afirmativas e das puramente antidiscriminatórias. Na política de ações afirmativas ocorre a prevenção à discriminação e a reparação de seus efeitos ao coletivo e aos sujeitos potencialmente discriminados. Já as de caráter antidiscriminatório preocupam-se somente em coibir comportamentos e práticas que promovam a discriminação, sem, contudo, cuidarem da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados ou sub-representados.

Acredita-se em ambas as concepções, por se assentir que elas se aproximam quanto ao sentido e por não se considerar que uma ou outra esteja incorreta ou inadequada, uma vez que, dependendo do contexto em que essa política de ações afirmativas se situa, ações podem ser realizadas, tanto para benefícios quanto para coibições. Espera-se, entretanto que os grupos sub-representados sejam respeitados e possam ter as mesmas oportunidades e privilégios que os outros grupos têm.

Na próxima subseção abordar-se-á a política de ações afirmativas na Educação Superior, em que primariamente a Graduação é elucidada e, ulteriormente, a Pós-Graduação, com o objetivo de explanar os contextos dessa política, nos diferentes níveis de ensino.

## 2.2 Política de Ações Afirmativas na Graduação Brasileira

Em relação à Política de Ações Afirmativas na Graduação, Santos, S. (2014) ressalta que após reivindicações do Movimento Negro, que tinha como objetivo aumentar a presença da população negra no Ensino Superior, algumas Universidades Estaduais, no ano de 2001, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e, em 2002, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) iniciaram o processo de adoção dessa política na Educação Superior para estudantes negros, por meio da reserva de vagas.

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) afirmam que essas duas Universidades Fluminenses foram as primeiras a chamarem a atenção da imprensa e da opinião pública. Isso ocorreu devido ao fato de que em 28 de dezembro de 2000 foi sancionada a Lei nº. 3.524, a qual estabeleceu 50% das vagas para alunos de escolas públicas. Em seguida, em 9 de novembro de 2001, por meio da Lei nº. 3.708, instituiu-se a reserva de 40% das vagas para a população negra. No vestibular de 2003, 90% das vagas estariam destinadas a esse sistema; contudo essas Universidades decidiram introduzir as cotas raciais dentro das cotas para estudantes egressos da rede pública, como subcotas.

Constata-se que desde os anos iniciais da década de 2000<sup>26</sup> as Universidades do Rio de Janeiro adotaram alguma política de ação afirmativa nos cursos de Graduação, para que tanto estudantes de escolas públicas e de baixa renda quanto estudantes negros/as pudessem ingressar no Ensino Superior, pois os critérios legitimados eram voltados aos aspectos socioeconômicos e raciais.

Quando houve a proporção de reservar 90% do total de vagas nessas Instituições, Feres Júnior *et al.* (2018, p. 74 - 75) destacam que isso foi alvo de pesadas críticas,

o que conduziu a alterações no desenho das políticas por meio das Leis Estaduais 4.151/2003 e 5.074/2007, que alteraram a proporção e distribuição das vagas reservadas para 20% de alunos oriundos da escola pública, 20% de “candidatos negros” e 5% de pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço. Os candidatos que optam pelas cotas têm ainda que atender a um critério de carência socioeconômica. Essa previsão se deve ao fato de que inicialmente a UERJ e a UENF não exigiam que os candidatos concorrendo pelas cotas para

---

26 “Em 2002, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) possuía cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) tinha uma cota para estudantes de baixa renda, dois exemplos de reservas de vagas que utilizam critérios socioeconômicos [...]” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 76).



“negros” comprovassem baixa renda, o que suscitou críticas acerca da possibilidade de o sistema beneficiar uma “classe média negra”.

Verifica-se que *a priori* o intuito dessas Instituições com a reserva foi estabelecer o máximo de vagas aos/às estudantes pobres, de escola pública e negros/as, entretanto com as inúmeras críticas acerca das cotas sociais e étnico-raciais, um novo padrão foi estabelecido, com uma quantidade determinada e menor para cada público beneficiário. Assim, o percentual ofertado foi de 45% das vagas no total, em que 20% foi para negros, 20% para alunos de escola pública e 5% para pessoas deficientes, indígenas e outros/as. O número de vagas destinado ao público-alvo da política de ações afirmativas, portanto se reduziu para metade da quantidade, antes disponível.

Ao considerar o cenário estadual de MS, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)<sup>27</sup> em 2003, de acordo com Ribeiro (2017, p. 77),

após pressões de movimentos sociais<sup>28</sup>, em especial do movimento negro, implantou o sistema de cotas e passou a reservar 20% das vagas para negros em seus cursos de graduação. Os critérios para a inscrição no sistema foram definidos por uma comissão formada por representantes da UEMS, do Movimento Negro e do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro. Foram adotados critérios diferentes dos da UERJ. A UEMS utilizou-se de uma comissão para selecionar os inscritos pelo sistema de cotas.

Observa-se que a reserva de vagas por parte da UEMS foi adotada, principalmente, devido à luta encampada pelo Movimento Negro, em que houve reivindicação para que esse processo ocorresse no estado de MS, através do sistema de cotas.

Cordeiro (2012) afirma que o Conselho Universitário (COUNI) da UEMS, através de discussões com lideranças indígenas e organizações do Movimento Negro, estabeleceu, em julho de 2003, através das Resoluções 241 e 250, a reserva de 10% das vagas para indígenas e para os negros, ela destinou 20%; mas além de suas características fenotípicas, eles deveriam comprovar sua origem escolar.

Verifica-se que a quantidade de reserva de vagas destinada pela UEMS foi diferente em relação às Universidades Fluminenses, principalmente no que se refere aos indígenas, ou seja,

---

27 [...], a UEMS recebeu, regulamentou e implementou as duas leis estaduais que modificaram seu contexto acadêmico nos âmbitos administrativo, pedagógico e social. Estas Leis são a n.º. 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas, com percentual de 10% estabelecido pelo Conselho Universitário - Couni da UEMS, e a n.º. 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros. As leis reservaram vagas em todos os cursos de graduação da instituição (Cordeiro, 2012, p. 358).

28 Em MS, esses movimentos encamparam a luta e conquistaram, em 2002, a reserva de vagas na forma de cotas étnico-raciais em todos os Cursos de Graduação da UEMS, por meio das Leis já citadas.

a primeira destinou 10% para esse público, enquanto a segunda destinou apenas 5%, incluindo pessoas com deficiência e outros/as. É possível inferir-se que a diferença da quantidade de reserva de vagas, a mais, pela UEMS, possa ser devido ao fato de que o MS é o segundo Estado brasileiro com a maior população indígena, conforme Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), com uma população de 73.295 indígenas, tendo 14.457 vivendo em áreas urbanas, ocupando 3% da população do estado (Brasil, 2010).

No que se refere à reserva de vagas aos/às negros/as, tanto as Universidades do estado do Rio de Janeiro quanto a Universidade Sul-mato-grossense destinam a mesma quantidade a esse público, isto é, são 20% das vagas. Além disso, houve outras semelhanças entre as duas Instituições, por exemplo, no que diz respeito à população negra: em ambas, esse público deveria comprovar suas características fenotípicas de preto, pardo e oriundo de escola pública ou bolsista de escola privada, aliando o critério social com o racial. Em MS, Cordeiro (2012) denominou essa especificidade de critério do fenótipo e da pobreza<sup>29</sup>.

Retornando ao cenário das Universidades Estaduais Fluminenses, Domingues (2005) salienta que apesar de toda polêmica, a reserva de vagas dessas Instituições foi adotada por outras Instituições Públicas de Ensino Superior, como a Universidade de Brasília (UnB).

Ao tratar sobre a adoção da política de ações afirmativas pela UnB, Feres Júnior *et al.* (2018, p. 75-76) ponderam que essa Universidade nacionalizou o debate acerca desse assunto, retirando-o dos limites do estado do Rio de Janeiro e indicam três motivos disso, quais sejam:

Em primeiro lugar, a UnB foi a primeira universidade federal a adotar políticas desse tipo. Ao contrário das instituições de ensino superior municipais ou estaduais, as universidades federais são dotadas de grande autonomia administrativa. Por esse motivo, a iniciativa da UnB sugeria que as universidades federais não estavam à margem do debate em torno das ações afirmativas raciais, o que abria precedente para que outras instituições do tipo adotassem políticas semelhantes de forma autônoma. Não podemos nos esquecer de que as universidades estaduais cariocas tiveram a política imposta de fora, na forma de legislação estadual. Também é importante lembrar que a UnB é a universidade mais próxima do centro do poder político federal, dado de importância simbólica e concreta, mas foi uma terceira razão que tornou a UnB o foco privilegiado de grande parte dos textos publicados pela imprensa no período. Com o intuito de impedir “fraudes”, isto é, que vestibulandos

---

29 Na criação das Resoluções 241 e 250, o movimento negro, através das várias instituições que o compõem, trouxe para a discussão o critério do fenótipo e da pobreza, além do já estabelecido pelo COUNI. [...]. Todos os critérios foram criados como uma forma de aliar os quesitos raciais e sociais, minimizando as chances de embates e processos judiciais, fato que na prática foi comprovado. Dessa forma, aos candidatos foi exigido apresentar os seguintes documentos para sua inscrição - Para os negros: I - uma foto colorida recente 5x7 cm; II - autodeclaração, constante na ficha de inscrição; III - fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedida por escola da rede pública de ensino; IV - declaração da condição de aluno bolsista, fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso. [...] (Cordeiro, 2012, p. 361).

brancos se beneficiassem das cotas para negros, a instituição previu no edital uma comissão encarregada de verificar por meio de fotos a negritude dos candidatos às cotas. Essa comissão de verificação racial seria composta por cientistas sociais, militantes do movimento negro e estudantes universitários; todos com suas identidades protegidas.

Observa-se que o processo de adoção de reserva de vagas para negros/as ocorre primariamente entre as Universidades Fluminenses, Baiana e Sul-mato-grossense, por meio de Leis Estaduais, em 2002 e 2003. Posteriormente, em 2004, a UnB inicia entre as Federais brasileiras (por iniciativa própria, devido à sua autonomia administrativa e pedagógica) esse processo. Além de aprovar e adotar a reserva de vagas para negros/as, no ingresso à Graduação, ela também cria uma Comissão para validar a negritude dos/as candidatos/as, por meio de fotos.

De acordo com Gomes, Silva e Brito (2021), a UnB foi a primeira Universidade Federal a aprovar a reserva de vagas para negros/as na Graduação em 2004. A partir disso, outras Universidades Federais tomaram a mesma decisão, através de votação de seus Conselhos Universitários, com pressões provenientes do Movimento Negro, Estudantil, Docente e Técnico-Administrativo, que foram favoráveis às ações afirmativas ou negociações com esses setores. Nesse mesmo ano, conforme os mesmos autores supracitados, a

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros, em função da aprovação pela Assembleia Legislativa da Lei Estadual 15.259, de 27 de julho de 2004<sup>30</sup>, adota o sistema de reserva de vaga para os cursos de graduação para afrodescendentes, egressos de escola pública, pessoas com deficiência e indígenas. O Programa de Seleção Socioeconômica da Universidade do Estado de Minas Gerais (Procan) iniciado na UEMG, a partir da implementação da referida Lei, estabelece o percentual de vagas reservadas aos grupos sociais acima descritos correspondendo a, no mínimo, 45% distribuídos, conforme percentuais na forma da lei (*Ibid.*, p. 7).

Percebe-se que a medida adotada por estados como Rio de Janeiro, Bahia e Distrito Federal, em que destinaram a reserva de vagas para negros/as, indígenas, estudantes de escola pública e deficientes na Graduação, outros estados, como Minas Gerais, criam também, por meio de Legislação Estadual ou decisões dos Conselhos, essa reserva, em que houve até aumento do percentual das vagas, ou seja, passa de 45% em 2004 para 50% em 2017, com a instituição, também, de uma política estudantil, para esses grupos sociais.

---

30 “Em 2017, essa lei foi revogada e substituída pela Lei Estadual nº. 22.570, que eleva o percentual de reserva de vagas para 50% para as universidades estaduais de Minas Gerais – UEMG e Unimontes, e institui a política de assistência estudantil” (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 11).

No que diz respeito à criação e adoção da política de ações afirmativas, por meio de Leis Estaduais, Municipais ou Conselhos Universitários, Heringer e Ferreira (2009) citam que cada órgão responsável pela implementação dessas políticas pode seguir normas de um órgão legislativo (uma Lei Estadual ou Municipal), ou através de uma Resolução feita pela Universidade, devido à sua autonomia, decidindo assim sobre a política (relacionada aos Conselhos Universitários). Observa-se que essa política se constitui através de iniciativas legislativas estaduais ou por normativas institucionais internas, que, nesse caso, se referenciam nas resoluções aprovadas em Conselhos Universitários.

Após esses movimentos e adoções feitas por algumas Universidades Estaduais e Federais, por meio de Leis e iniciativa própria, as pressões, as lutas, os embates e os diálogos advindos de vários grupos sociais, mas principalmente do Movimento Negro, fez com que em 2012 fosse aprovada a Lei nº. 12.711, conhecida como *Lei de Cotas*, que tornou obrigatória a reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior e Técnico. Feres Júnior *et al.* (2018, p. 84) corroboram que

a Lei Federal 12.711/2012 tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico. O Projeto de Lei 73/1999, que lhe deu origem, tramitou por mais de dez anos até sua sanção efetiva, quando 40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa.

Verifica-se primariamente a realização da reserva de vagas, através de Leis Estaduais e Resoluções Internas das IES e, posteriormente, ocorre esse processo através de uma Lei federal, que determina que todas as Universidades Federais e Técnicas devem obrigatoriamente adotar em seus Cursos de Graduação essa reserva, mesmo que algumas já vinham realizando esse processo antes de 2012, conforme parágrafos anteriores.

No que se refere ao processo de funcionamento da reserva de vagas, considerando o sistema de cotas, segundo Feres Júnior *et al.* (2018, p. 84 - 85), a Lei nº. 12.711 fixa quatro subcotas, quais sejam:

(1) candidatos egressos de escolas públicas, independentemente da cor e da renda; (2) candidatos de escolas públicas e baixa renda, independentemente da cor; (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, independentemente da renda e; (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda. A nova lei determina ainda que a reserva respeite, no mínimo, a proporção de pretos, pardos e indígenas em cada estado, segundo o censo demográfico de 2010 do IBGE.

Percebe-se que na adoção de reserva de vagas, por meio do sistema de cotas, nas Universidades, são criadas subcotas como critérios de identificação e definição, em que a cor da pele, etnia, renda, escola pública e quantidade populacional demográfica são consideradas, para fins de análise e aplicação da Lei.

Carvalho (2022, p. 14) afirma que as subcotas são “cotas no interior de outras cotas consideradas prioritárias, ou referenciais da política de inclusão, a saber: uma porcentagem de vagas é reservada para candidatos oriundos de escola pública e/ou de baixa renda e no interior dessas cotas são reservadas subcotas para negros e indígenas”.

Em 2016, foi criada a Lei nº. 13.409, que incluiu várias subcotas para as pessoas com deficiência, considerando a proporção populacional desse público. É um processo lento, devido à complexidade do sistema para implementar essas modalidades nas IES (Feres Júnior *et al.*, 2018). Desse modo, essas subcotas surgem para atender às necessidades de cada segmento, com critérios definidos.

Ao comparar o processo de adoção de reserva de vagas entre as Universidades Federais e Estaduais, Feres Júnior *et al.* (2018, p. 85) indicam que as primeiras aderem ao sistema de cotas estabelecido pela Lei nº. 12.711, de forma mais homogênea, devido ao fato de “que a lei estabelece parâmetros comuns a todas as universidades no que diz respeito aos procedimentos, montante de vagas reservadas, distribuição de vagas, tipos de beneficiários e condicionalidades”. Por esse motivo, há um índice de 86% de adesão a essas medidas entre as Universidades Estaduais e de adesão integral entre as Federais. Além disso, a política de ações afirmativas nas Instituições Estaduais permanece regulada por Leis Estaduais ou por Resoluções do próprio Conselho Universitário, enquanto que as Federais estão todas sob a égide da Lei de Cotas.

Segundo os mesmos autores, essa variedade, relacionada à adoção de reserva de vagas pelas IES, que vai desde àquelas estipuladas pela Lei de Cotas até aos programas como os da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP), que por mais de 10 anos, não produziu sequer um efeito palpável, relacionado a essa política, pois adotavam o programa de bônus em seus Cursos. Destarte, ambas perceberam a ineficiência desse programa e o trocaram pelo sistema de cotas. A respeito disso, Feres Júnior *et al.* (2018, p. 86) afirmam que experiências como as da USP e da UNICAMP acerca do sistema de bonificação conduziu

a resultados tímidos, senão nulos, no que concerne à meta de incrementar a quantidade de candidatos de grupos desprivilegiados que ingressam na

universidade [...]. Além disso, sabe-se que esse sistema, quando eficaz, comumente resulta em uma distribuição desigual dos candidatos beneficiados entre os cursos: os mais prestigiosos e disputados, com notas de corte altas, são pouco tocados pelo bônus, enquanto os menos competitivos e com notas de corte mais baixas são mais impactados por essa modalidade de ação afirmativa. Essa assimetria é fácil de entender. Imaginemos que o bônus consista em adicionar 20 pontos à nota final dos alunos oriundos da escola pública e que para o curso de Pedagogia, a nota de corte no vestibular (acima da qual o candidato é aprovado) seja 100 e, para o curso de Medicina, seja 400. O bônus de 20 pontos confere ao candidato da Pedagogia uma vantagem muito maior, 20% da nota de corte, do que ao candidato da Medicina, para o qual o bônus corresponde apenas a 5% da nota de corte. Isso não ocorre nos sistemas de cotas nos quais as reservas são aplicadas a cada curso e turno, pois, nesse caso, a presença do grupo de beneficiários é nominalmente garantida pelo procedimento, a despeito das notas e de outros procedimentos de entrada.

Nota-se que o sistema de bônus não atende a um grande percentual de candidatos/as à reserva de vagas e, por esse motivo, muitas IES adotaram o ingresso aos Cursos de Graduação por meio das cotas, sejam elas sociais ou raciais. Carvalho (2022, p. 14) corrobora que

o bônus é um número adicional de pontos, que é acrescentado à nota dos candidatos beneficiados. À diferença do sistema de cotas, que garante matematicamente a inclusão de um determinado número de candidatos, o sistema de bônus é incerto quanto ao número de estudantes que poderão entrar, pois a inclusão efetiva dependerá da nota de corte alcançada pelos aprovados em cada vestibular ou processo seletivo equivalente.

Verifica-se que o bônus beneficia os candidatos que disputam vagas em Cursos de prestígio e mais competitividade (nota de corte mais alta), o que é um processo dificultador para cotistas, devido à grande maioria não conseguir obter uma nota boa e, mesmo com a aplicação da bonificação, muitos não conseguem ingressar nesses Cursos. A reserva de vagas, portanto, por meio sistema de cotas, pode garantir, mais significativamente, em termos numéricos, o ingresso dos/as candidatos/as cotistas em Cursos de Graduação do que o sistema de bonificação.

No que se refere à política de ações afirmativas, baseada no critério racial, há uma certa resistência de muitas Universidades e da maioria da sociedade civil, em relação a ela, com preferência às cotas sociais. Em boa parte, entretanto esse discurso já foi vencido nas Instituições Federais, por força da Lei, mas ainda persiste uma certa dificuldade da sociedade brasileira em abrir mão de um dos seus pilares identitário, isto é, da ideologia da democracia racial, pois para essa sociedade o problema das desigualdades no Brasil é de origem restritamente social e não racial.

Feres Júnior *et al.* (2018, p. 87) reverberam que muitos administradores universitários e pessoas, em geral, afirmam que o

‘problema racial’ será resolvido se atacarmos o ‘problema social’, o que é outra maneira de dizer que as discriminações no Brasil são de natureza social e não racial. Pesquisas empíricas conduzidas nos Estados Unidos e na Índia demonstram, no entanto, que ações afirmativas que aplicam critérios exclusivamente sociais falham em incluir membros dos grupos étnico-raciais discriminados [...].

Entende-se que a política de ações afirmativas, baseada em critérios sociais exclusivamente, a exemplo da realidade em países estrangeiros, apresenta falhas em sua efetivação, em relação ao atendimento de critérios raciais e étnicos. Ao retratar a realidade brasileira e de forma pontual, um estudo foi feito por Aguiar (2012, p. 25 - 26), em que investigou os Cursos mais e menos concorridos da UFGD, a fim de identificar se o sistema de cotas sociais, nesta Instituição, modificaria o perfil dos alunos ingressantes. Os resultados foram:

a) boa parte dos alunos que ingressaram nos cursos mais concorridos tinham maiores condições de se manter na faculdade; b) os alunos eram oriundos de famílias cujas mães detinham alta escolaridade; c) os alunos que ingressaram nos cursos mais concorridos através do sistema de cotas sociais tinham características muito próximas das dos alunos não cotistas; d) nos cursos menos concorridos, que constituíam as licenciaturas, a maioria dos alunos dependia da família, das bolsas ou de trabalhar para se manter; e) as turmas eram formadas por alunos oriundos de famílias com menor capital cultural, em sua maioria, apresentavam mães com menor escolaridade se comparado com os cursos mais concorridos; f) os cursos mais e menos concorridos continuavam a reproduzir as desigualdades sociais que se pretendia romper, ou seja, alunos que vinham de família com melhores condições financeiras e capital cultural tinham maiores probabilidades de ingressar nos cursos; g) os cursos menos concorridos continuavam atendendo aos alunos com menores condições de se manterem, com pais com escolaridade baixa e que dependiam de trabalhar ou de bolsa para suas despesas.

Atenua-se que as cotas sociais atendem aos Cursos de menor concorrência, em especial os de Licenciatura (processo similar ao que ocorre no sistema de bonificação na USP e UNICAMP). E aqueles considerados elitizados, com pontos de corte mais altos, os benefícios para os/as candidatos/as, ao pleitearem alguma vaga, são limitados. Por mais que ocorra o ingresso, este é ínfimo. Além disso, constata-se que a reserva de 25% das vagas para alunos/as oriundos/as de escolas públicas falhou em incluir alunos pretos/as, pardos/as e indígenas nessa

Instituição entre os anos de 2009 e 2011<sup>31</sup>. Esses dados levaram o autor a concluir que o critério de acesso por cotas sociais não atendia à demanda da população negra e indígena, sendo imprescindível a adoção de cotas raciais (Aguiar, 2012).

Ao considerar o processo de evolução da política de ações afirmativas no Ensino Superior Brasileiro, em especial na Graduação, é imprescindível distinguir dois momentos históricos. Conforme Feres Júnior *et al.* (2018, p. 90),

o primeiro deles se iniciou em 2001, com a adoção de cotas pela UERJ, e se encerrou em 2012, ano de aprovação da Lei Federal 12.711<sup>32</sup> (Lei de Cotas). Este evento impôs um modelo de ação afirmativa para todas as instituições de ensino superior e técnico federais, que acabou sendo mimetizado por instituições estaduais, dando início a um segundo momento da história desse gênero de política em nosso país. O primeiro momento (2001-12) se caracterizou por uma profusão de desenhos procedimentais e pela adoção de medidas de diferentes tipos de política (cotas e bônus) endereçadas a diversos grupos de beneficiários (oriundos de escola pública e/ou de baixa renda, alunos pretos e pardos, etc.). No segundo momento (2012-18), há uma convergência procedimental induzida pela homogeneização do modelo federal, que combina e sobrepõe quatro cotas diferentes.

No decorrer dos anos, o processo de adoção de reserva de vagas na Graduação ocorreu nas Universidades Estaduais, nos primeiros anos da década de 2000, por meio de Leis específicas e Resoluções de seus Conselhos Universitários e, posteriormente nas Federais, devido à obrigatoriedade, advinda da Lei de Cotas, na maioria delas. Assim é que, a partir de 2013, todas as Universidades Federais deveriam se adequar ao que foi determinado pelo Ministério da Educação (MEC), no máximo em quatro anos (Santos, J., 2013).

À medida que o processo foi se consolidando, algumas Instituições adotaram e usaram vários critérios ou subcotas, tais como: recorte social, renda, estudantes de escola pública, recorte racial e étnico. Houve resistências, mas também houve adesão, em que muitas ofertaram em seus Cursos de Graduação algum tipo de ação afirmativa.

---

31 Ribeiro (2017, p. 89) reverbera através da pesquisa de Aguiar (2012), que as cotas sociais contribuíram para maior diversidade étnico-racial nos Cursos menos concorridos do vestibular. “Nos cursos mais concorridos, todavia, não houve mudança significativa. Os dados mostram que a inclusão étnico-racial era incipiente e que o acesso de negros e indígenas não refletia a sua porcentagem na constituição da população da cidade”.

32 “A Lei 12.711 uniformizou decisões variadas em mais de cinquenta instituições federais que, desde 2004, adotaram sistemas de cotas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros e indígenas” (Santos, J., 2013, p. 09 - 10).



Ao tratar sobre a adoção<sup>33</sup> de política de ações afirmativas na Graduação, por parte da UFMS e UFGD, Ribeiro (2017, p. 82) menciona alguns dados que são importantes. Sendo assim, em relação à UFMS, ela afirma que

até o ano de 2012, o sistema de cotas não existia, passando a existir após ter sido sancionada a Lei nº 12.711/12. No processo seletivo seguinte, de 2013, deu-se a reserva de 12,5% das vagas em cada curso para alunos egressos do ensino médio em escolas públicas; no ano de 2015, a reserva foi de 25%.

Nota-se que essa Instituição não teve iniciativa própria, através do seu Conselho Universitário, em adotar a reserva de vagas em seus Cursos de Graduação e que apenas cumpriu a obrigatoriedade da Lei nº. 12.711/2012, com um percentual abaixo, em relação às outras Instituições Federais. Ao comparar as IES, percebe-se que muitas Universidades Federais adotaram para a reserva entre 25% e 50% das vagas para as cotas sociais, enquanto a UFMS adotou entre os anos de 2013 a 2015, um percentual entre 12,5% e 25%.

A partir de informações do *site* InfoEnem de 2015, a autora, já referendada em parágrafos anteriores, salienta que a reserva de vagas nessa Instituição ocorreu segundo a matéria intitulada UFMS divulga oferta geral de vagas no Sistema de Seleção Unificada (SISU), no ano de 2016, tendo a seguinte afirmação:

com relação à reserva de vagas para o sistema de cotas, a UFMS destinará 50% do total para os concorrentes oriundos da rede pública de ensino, ou seja, que cursaram toda a etapa do ensino médio em escolas estaduais ou municipais. Ainda haverá separação de postos para cotistas sociais e raciais, em conformidade com a Lei de Cotas. Desta forma, do total de vagas, 2.276 serão para as modalidades de cotas e 2.259 para ampla concorrência (Ribeiro, 2017, p. 82).

Percebe-se que, em 2016, a UFMS aumenta o percentual para 50% no sistema de cotas (em 2015, era 25%). Ao destinar os 50% para o sistema de cotas, a Universidade ressalta que nesse percentual haverá uma separação das vagas entre as cotas sociais e subcotas com critérios raciais, conforme a Lei nº. 12.711. Por fim, apresenta o número total de vagas para a ampla concorrência e para as cotas, conforme descrito em citação anterior.

---

33 O termo adoção é utilizado nos documentos oficiais publicados pela União, por meio da Portaria Normativa nº. 13 (Brasil, 2016) e pelas Instituições. Através da pesquisa documental, detectou-se que no caso da UFGD, há o Parecer nº. 65/17, a Resolução nº. 176/17 (UFGD 2017a; 2017b) e o Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026, por meio da Resolução nº. 184/21, em que esse termo é citado em vários trechos (UFGD, 2021). Na UFMS, ele está expresso na Resolução nº. 167/2019 (UFMS, 2019). Assim, definiu-se esse termo como elemento principal da Tese de Doutorado, pois ele se relaciona diretamente ao conceito de reserva de vagas.

No que se refere à UFGD, Ribeiro (2017, p. 85) considera que essa Instituição iniciou o processo de adoção de alguma ação afirmativa para ingresso na Educação Superior, ainda em 2006,

com o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, destinado exclusivamente a candidatos indígenas da nação Guarani, uma vez que tinha como características o bilinguismo português-guarani e a metodologia da alternância, com espaço-tempo Universidade-Aldeia. Inicialmente, o curso atendeu aos indígenas que já atuavam como professores nas escolas indígenas, mas a partir de 2011 foi aberto a toda a comunidade guarani.

Verifica-se que, em meados dos anos 2000, a UFGD adota um tipo de ação afirmativa, através da criação do Curso em Licenciatura Intercultural Indígena. Marques, Corrêa e Rosa (2022, p. 414) ao utilizarem dados da UFGD (2012) acrescentam que

as primeiras iniciativas de políticas de ações afirmativas para populações específicas, na instituição, ocorreram com a adesão ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Para tal, as instituições federais e estaduais públicas foram convocadas a apresentarem propostas de projetos de cursos de licenciaturas, específicas para formação de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas. A iniciativa foi fruto do Movimento de Professores da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio “Formação de Professores Guarani e Kaiowá-Ára Verá” (espaço/tempo iluminado), realizado pela Secretaria de Estado de Educação e Mato Grosso do Sul, junto com as comunidades indígenas dessas etnias. A UFGD aderiu ao programa em 2006 e, posteriormente, criou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu.

Em 2013, a UFGD teve outra iniciativa para atender às populações específicas, além dos povos indígenas referendados na citação. Nesse ano foi ofertado o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que objetivou apoiar a formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e Quilombola, com ênfase nas populações de assentamentos da Reforma Agrária no estado (Marques; Corrêa; Rosa, 2022).

Assim sendo, “tanto a Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu, quanto a Licenciatura Educação do Campo, funcionam em regime de alternância entre tempo-universidade e tempo-comunidade”. (p. 415). Eles são cursos institucionalizados, por meio da criação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) em 2012, que garante a oferta regular desses cursos. Desse modo, a UFGD

passou a ofertar vagas com ensino diferenciado para comunidades indígenas e assentamentos rurais da região. Essas iniciativas, entretanto, não abarcaram

todos os cursos de graduação. O número de ingressantes indígenas no período de 2013 até 2020 foi de 821, sendo desses, 462 em cursos da FAIND (*Ibid.*).

No ano de 2014, a UFGD considerou as questões relacionadas à deficiência e cria um Curso de Graduação para formar professores e intérpretes ouvintes e não-ouvintes. Logo, nesse ano, o curso de Letras com habilitação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi criado e 50% das vagas eram destinadas a pessoas não-ouvintes (RIBEIRO, 2017). Esse Curso é ofertado com recursos da metodologia a distância e é disciplinado pela Resolução CEPEC nº. 227, de 12 de dezembro de 2014 (UFGD, 2014).

No que diz respeito aos assuntos e atividades relacionados à política de ações afirmativas e Educação para as Relações Étnico-Raciais na UFGD, a autora, citada no parágrafo anterior, afirma que elas

são coordenadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB, instituído em 2007, pela Resolução nº. 89. Em 2016, foram criados mais três núcleos: Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual (NEDGS), Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN) e Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC), que visam a contribuir institucionalmente com as ações voltadas para a implementação das políticas de inclusão e diversidade (Ribeiro, 2017, p. 86).

Observa-se que a UFGD, ao criar e constituir esses Núcleos, contribuiu para que seus membros participantes, que na maioria são especialistas nas temáticas relacionadas à Diversidade e Inclusão, puderam auxiliar institucionalmente as inúmeras políticas voltadas às ações afirmativas de grupos sociais diversos, desde 2007. Já, em 2009, ao abordar as cotas sociais, a UFGD as adotou

com o intuito de aumentar a representatividade de alguns grupos que não estavam sendo incluídos na universidade, principalmente negros e indígenas. Na ocasião dos debates para a implantação do Reuni, em 2008, prevaleceu a opinião de que o recorte social proporcionaria a inclusão de estudantes de baixa renda, dentre eles os indígenas e os negros. Com isso, a universidade reservou para o vestibular de 2009 vinte e cinco por cento (25%) de suas vagas para estudantes egressos da escola pública (Ribeiro, 2017, p. 86-87).

Assim sendo, verifica-se que a UFGD no ano de 2009 adota 25% das vagas em seu vestibular para as cotas sociais<sup>34</sup> e, ao considerar o critério de estudantes egressos de escola pública, entendia que esse sistema daria conta de atender também aos/às negros/as e aos/às indígenas, que estavam excluídos/as do processo de ingresso à Universidade. Desse modo, a adoção de uma proposta de sistema de cotas, baseada no recorte étnico-racial, foi rejeitada,

por considerar que a maioria dos membros que participaram das discussões defendeu a ideia de que negros e indígenas, por pertencerem a camadas sociais menos privilegiadas, seriam contemplados pelo sistema de cotas destinado aos ingressantes pela escola pública (Ribeiro, 2017, p. 87).

Percebe-se que a compreensão dos membros participativos, à época, estava voltada apenas aos critérios social e de renda, ao passo que todo processo histórico e marginalizado da questão racial foi desconsiderado. Conforme Rosa (2016) e Aguiar (2012), não houve proposta de reserva de vagas na UFGD com critério racial nem para os/as negros/as e nem para os/as indígenas, mesmo que tenha ocorrido reivindicação por alguns segmentos da Instituição. Deste modo, os cursos mais concorridos, na época, não tiveram diversificação racial, após a implantação dessa política (Aguiar, 2012).

Em 2012, porém, o sistema de cotas raciais foi adotado pela UFGD, por meio da aprovação da Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012<sup>35</sup>. Assim, com essa aprovação, a UFGD já passou a reservar, em 2013, em seu processo seletivo, 25% das vagas para o sistema de cotas. Essas vagas em edital, conforme Ribeiro (2017), foram distribuídas, de acordo com o Censo do IBGE de 2010 Assim, 2,94% foram destinadas aos indígenas, 44,13% aos pardos e 4,88% aos pretos, totalizando 51%. No total de 1.465 vagas ofertadas, 1.090 foram para ampla concorrência e 375 foram reservadas aos cotistas, das quais 290 foram destinadas aos/às negros/as e indígenas. Observa-se, portanto, que, em 2013, a UFGD define a quantidade exata de vagas para cada grupo beneficiário, em seus Cursos de Graduação.

---

34 O que a gente conseguiu aprovar é muito importante de destacar, porque foi muito antes da Lei de Cotas. A UFGD é uma das que adota cotas para estudantes de escolas públicas. Em 2009, ela adota 25% das suas vagas reservadas para as pessoas, que fizeram todo ensino médio em escola pública. Então, inicialmente, você tem o único critério das primeiras cotas da UFGD, ou seja, era ter feito todo o Ensino Médio em Escola Pública. Não tinha critério de renda, cor, raça, nada disso (Prof. X, 2022).

35 A presidenta da República sancionou a Lei nº. 12.711, estabelecendo cotas de no mínimo 50% das vagas das instituições federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. No preenchimento dessas vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. O Art. 2º da lei indica o preenchimento das vagas para os candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção igual à sua distribuição nas unidades da Federação, onde estão localizadas as instituições federais do ensino superior, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Santos, J., 2013, p. 9).

No processo seletivo de 2014, segundo Ribeiro (2017), a UFGD passou a reservar 50% das vagas para o sistema de cotas e, assim, ocorre um movimento inverso ao de 2013, ou seja, ela agrupa pretos/as, pardos/as e indígenas no vestibular. Rosa (2016, p. 105) corrobora com tais acontecimentos, ao afirmar que,

no ano de 2014, foram ofertadas 1.915 vagas na modalidade presencial na UFGD, sendo 954 pelo Processo Seletivo Vestibular e 961 pelo Sisu, sendo 941 disponibilizadas para o acesso universal e 974 para o sistema de cotas. Para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas foram reservadas 584 vagas (das 974), um percentual de 59,95%.

Nesse sentido, a UFGD, em prosseguimento com a política de ações afirmativas raciais, em 2014, através do vestibular, agrupa os/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas. Em 2013, esse processo ocorreu de modo oposto, isto é, as vagas foram apresentadas, separadamente, em edital para cada grupo, conforme já afirmado anteriormente. Nos anos de 2015 e 2016, de acordo com Ribeiro (2017), a UFGD ofertou 962 vagas na modalidade presencial em seus processos seletivos, com 492 destinadas para o sistema de cotas, com a reserva de 300 para autodeclarados/as negros/as e indígenas.

Percebe-se, assim, que no transcorrer dos anos, a UFGD adota primariamente as cotas sociais, destinando 25% das vagas em 2009 e, em 2012, esse percentual se eleva para 50%, dividido entre cotas sociais e raciais<sup>36</sup>. Já no ano de 2013 consegue definir de forma separada o número de vagas para cada grupo beneficiário do sistema de cotas, contudo em 2014, esse movimento muda, com o agrupamento dos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas. A UFGD, conforme a obrigatoriedade da Lei nº. 12.711, adota, assim, a reserva de vagas, por meio do sistema de cotas, principalmente sociais e se utiliza de subcotas, em seus Cursos de Graduação.

Em 2020, no processo seletivo vestibular, a UFGD reservou uma vaga para os/as autodeclarados/as indígenas em todos os Cursos de Graduação nas vagas de ampla concorrência (nominadas de vagas universais). Segundo Marques, Corrêa e Rosa (2022, p. 418), as formas

---

<sup>36</sup> Do mínimo reservado para as cotas, a metade era reservada para escola pública, como é da UFGD, só que no lugar de ser 25%, era de 50%; mas para o cumprimento de tal percentual havia um sub-recorte: metade dessa cota deveria ser para pessoas de baixa renda, consideradas aquelas com renda *per capita* familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio, regra já inclusa na legislação como perfil de cota, além do recorte para negros, que na legislação consta como pretos, pardos e indígenas, conforme o percentual da população no último censo do IBGE. Esses pressupostos vêm com a lei, sendo que a Lei 12.711 estabelece um prazo de 2 anos para que as IES implantassem essas cotas. As Universidades poderiam então colocar para ingresso em 2013, 25%, metade das cotas e para ingresso em 2014, os outros 25%; contudo, como a UFGD já tinha 25% antes da Lei de Cotas, ela coloca de imediato, em funcionamento, para 2013, o total das cotas, ou seja, os 50% passam a incorporar as cotas raciais (Prof. X, 2022).

de acesso não foram alteradas, conforme determina a Lei nº. 12.711. Essa “nova modalidade de ingresso foi solicitada pelo Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN), mediante demandas dos povos indígenas e aprovada pelo COUNI, no dia 3 de setembro de 2019”.

Ao se considerar todo movimento na Graduação, no país e no estado de MS, em busca de efetivar a política de ações afirmativas, nesse nível de ensino, em 2016, na Pós-Graduação, ocorreu a publicação de uma Portaria Normativa, que trata da indução de ações afirmativas para se incluam negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus Cursos de Mestrado e Doutorado, sejam eles acadêmicos ou profissionais. Por sua abrangência, (esse assunto ou Tais considerações) serão abordadas, na próxima subseção.

### **2.3 Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação Brasileira**

De acordo com Feres Júnior *et al.* (2018), a Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação não ocorreu com a publicação de uma Lei Federal, como foi na Graduação para as Instituições Federais de Ensino Superior e Técnico. Na Pós-Graduação houve apenas a publicação de uma Portaria Normativa, sob nº. 13, de 11 de maio de 2016<sup>37</sup>, que induz ações afirmativas nesse nível de ensino. Desse modo, não houve um processo que regulamentasse as medidas para a Pós-Graduação, e assim, cada Estado, com suas Leis, ou cada Programa, de forma autônoma e por iniciativa própria, através de Resoluções advindas das decisões dos Conselhos Universitários, realizou esse processo nos Cursos de Mestrado e Doutorado nas IES.

Ferreira, Silva e Costa (2022) afirmam que essa Portaria procurou induzir a inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência nos Programas das Universidades Federais. Alguns desses Programas seguiram, porém, não a adotando, mesmo após sua publicação. Por outro lado, outros haviam adotado tal prática, antes mesmo dessa regulamentação.

Essa Portaria foi resultado de um Grupo de Trabalho, por meio de duas Portarias do MEC, em 2015 (nº. 149 e nº. 929), em que o objetivo foi analisar e propor mecanismos de inclusão de pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiências, nos programas de mestrados e doutorados acadêmicos, bem como em mestrados profissionais (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Por não se tratar de uma obrigatoriedade prevista em Lei, mas apenas de uma Portaria Normativa, ou seja, um documento indutor, que através de um Ato Normativo Interno pode estabelecer regras e instruções para aplicação de Leis, as políticas de ações afirmativas, na Pós-

---

<sup>37</sup> Para consulta: [https://in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](https://in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473).

Graduação, ocorreram morosamente, se comparadas ao processo realizado na Graduação. Segundo Rosa, Sousa e Marques (2022, p. 108),

aplicação de políticas de ações afirmativas na pós-graduação no Brasil tem tomado caminhos diferentes quando comparado com a graduação. Enquanto na graduação há a Lei nº. 12.711, homologada em 2012, que tornou compulsória a reserva mínima de 50% das vagas em todas as instituições federais de ensino, na pós-graduação não há um ato com força de lei que regule as políticas de ações afirmativas neste nível.

Essa Portaria, por não ter força de Lei, pode, portanto, ser revogada a qualquer tempo. Ela também em nenhuma parte de seu texto traz explícito o termo cota<sup>38</sup> e nem reserva de vagas, o que pode ter contribuído com esse processo tardio no que se refere à compreensão e adoção das IES em efetivarem essa política na Pós-Graduação. Além disso, também não determina uma porcentagem, seja ela mínima ou máxima, para que os Programas criem e a adotem, diferente tanto da Lei nº. 12.711/2012 (50% cotas sociais e subcotas raciais) quanto da Lei nº. 12.990/2014 (20% das vagas para negros, em concursos públicos).

Por esse processo ser lento e tardio, a Pós-Graduação, segundo Feres Júnior *et al.* (2018), ao analisarem os Censos Demográficos, afirmam que ela é composta majoritariamente por pessoas brancas, o que gera intensas desigualdades regionais, étnico-raciais e econômicas.

Desse modo, ao considerar os dados dos Censos Demográficos do IBGE de 2000 e 2010, detecta-se a exclusão da população negra, nesse ambiente acadêmico. Feres Júnior *et al.* (2018, p. 134-135) ressaltam, através de um relatório de pesquisa feito pela Fundação Carlos Chagas, que

negros (pretos e pardos) representam apenas 15,2% dos doutores titulados e 19,3% dos mestres, o que corresponde a uma média 18,1% do total de titulados na pós-graduação. Ao comparar os dados dos censos de 2000 e 2010, o trabalho mostra que a proporção de negros titulados na pós-graduação aumentou de 11% em 2000 para 18,1% em 2010 [...], percentuais que estão longe de espelhar a composição racial da população brasileira.

---

38 Se você pegar para ver o texto da Lei, você vai ver que ela não fala em cota. Não aparece a palavra cota. Então ela é editada em maio de 2016, para ser mais específico, e é vista como comemorativa, pois é do dia 13 de maio, em alusão ao Dia da Abolição da Escravatura (então ela é editada nessa data comemorativa, mas só quero destacar que ela não fala, em momento algum, em cotas). Nesse primeiro momento, portanto, da forma como ela é editada, todo mundo entende que ação afirmativa não é cota, ou seja, pode ser uma disciplina, uma linha de pesquisa, algum tipo de apoio, bolsa. Então ela é feita em maio e não tem desdobramento, praticamente, nenhum, porque ela foi feita e não falaram em cotas (Prof. X, 2022).

Verifica-se, assim, que a presença da população negra na Pós-Graduação ainda é incipiente. A porcentagem de mestres e doutores negros diplomados é baixíssima, ao se comparar a quantidade de pessoas que compõe essa população no país, conforme Censo Demográfico do IBGE. Desse modo, a Pós-Graduação continua sendo um espaço/*lócus* de acesso e privilégio de pessoas brancas, de forma hegemônica.

Em relação à questão de diplomados em nível de Doutorado, Feres Júnior *et al.* (2018) demonstram através do banco de dados divulgados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com informações sobre gênero e raça declaradas pelos doutores em seus currículos na Plataforma *Lattes*, foi constatado que os títulos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no Brasil, são predominantemente de sujeitos brancos. Nesse estudo, 78,77% dos doutores que declararam raça e cor na plataforma, os brancos representam 79,01%; os pretos, apenas 3,05%; 15,29% são pardos e 0,42% indígenas.

Ao analisar a raça/cor e sexo dos doutores, a sub-representação de doutoras pretas, pardas e indígenas é ainda maior, ou seja, o percentual é três vezes menor à média nacional para pretos e pardos. Logo, “a baixa participação de pretos e pardos em cursos de pós-graduação está relacionada a um processo histórico de exclusão desses grupos das universidades brasileiras, não apenas na pós-graduação, como também na graduação” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 135).

Desse modo, a exclusão em muitos casos se inicia na Graduação, à qual muitos/as negros/as não conseguem acesso, com vistas ao Ensino Superior e para o qual necessitam de pleitear uma vaga, para poderem, assim, adentrar em um Programa de Pós-Graduação, graças a um processo que não ocorre. No caso das mulheres negras, a situação ainda é pior e ficam sub-representadas. Neste sentido, a Pós-Graduação, por suas peculiaridades, coloca novos desafios em relação à inclusão de candidatas/as cotistas. Desafios estes que estão presentes e precisam ser enfrentados pela profusão de política de ações afirmativas que foi induzida e proposta por uma Portaria Normativa, bem como por iniciativas próprias dos Programas, através de seus Conselhos Universitários.

Exemplo de iniciativa própria, em 2002, antes mesmo da Portaria, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) adotou cotas para o ingresso de negros/as e indígenas na Pós-Graduação, tornando-se a primeira instituição a efetivar essa política.

Após mais de uma década da aprovação de ações afirmativas para Pós-Graduação, realizada pela UNEB, a Universidade Federal de Goiás (UFG) foi a segunda a adotar a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, em seus Programas, por meio da Resolução CONSUNI nº. 07, de 24 de abril de 2015, em que dispunha sobre a política de ações afirmativas



para esses grupos sub-representados nos seus Cursos de Mestrado e Doutorado. Salienta-se que todos os Programas deveriam criar esse tipo de política e que a UFG foi a primeira Instituição Federal a adotar cotas em todos os Cursos de Pós-Graduação, com criação de vagas adicionais.

De acordo com Feres Júnior *et al.* (2018), todavia, em agosto de 2014, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFG já havia formulado uma política para a adoção de cotas étnico-raciais, com a realização da primeira iniciativa em relação a esse processo e que, posteriormente, foi ampliado para todos os outros Programas, em 2015, através da Resolução já citada anteriormente.

Outra indicação, conforme Feres Júnior *et al.* (2018) sobre política de ações afirmativas na Pós-Graduação, se refere a uma proposta apresentada na UnB, em 1999<sup>39</sup>, redigida pelo professor José Jorge de Carvalho, sendo discutida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) dessa Universidade, somente em 2003.

A primeira parte mencionava que o acesso à Pós-Graduação possuía um aspecto mais proibitivo para estudantes negros/as, além da baixa presença de docentes negros/as em Universidades Públicas, como no caso da USP e da própria UnB. Esse professor foi o primeiro a abordar sobre essa situação no campo acadêmico da Pós-Graduação, com aportes relacionados à sub-representação de pretos e pardos nesse nível de ensino e com políticas que deveriam ser voltadas a esse grupo.

Em uma última análise, nessa proposta, havia a questão dos docentes e pesquisadores negros nas Universidades brasileiras, ligada à exclusão desse grupo, a qual pode estar relacionada ao mecanismo de ingresso nesses Cursos, já que a admissão está sujeita, geralmente, às preferências individuais dos membros das Bancas de Seleção, inclusive na etapa da entrevista, quando muitos estudantes negros costumam ser eliminados (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Nota-se através das ponderações e apropriações do professor José Jorge de Carvalho, que a presença de negros na Pós-Graduação é sub-representada e já sinalizava, na época, para que os Programas da UnB adotassem algum tipo de política de ações afirmativas,

---

39 Se o debate das cotas iniciado na UnB em 1999 foi tenso, ele foi precedido e motivado por um conflito ainda muito mais tenso, ocorrido em 1998, justamente no Departamento de Antropologia, como consequência da reprovação surpreendente e inaceitável de Arivaldo Lima, o primeiro aluno negro que havia conseguido ingressar no Doutorado, após mais de vinte anos de funcionamento do Programa. Pior ainda, ele foi o primeiro doutorando a ser reprovado naquela disciplina obrigatória. Por outro lado, o corpo docente da Antropologia da UnB era composto exclusivamente de pessoas brancas. Esse quadro conflitivo multidimensional configurou-se como uma crise racial de proporções inéditas no espaço acadêmico brasileiro (e ainda mais intensamente na Antropologia). Foi a crise institucional provocada pelas inúmeras revisões de menção da nota daquela disciplina obrigatória, conhecida como Caso Ari, que conduziu à formulação da proposta de cotas para negros e indígenas na UnB (Carvalho, 2022, p. 2-3).

principalmente para que população negra pudesse pleitear uma vaga e ingressar em sua Pós-Graduação, como estudante e, posteriormente, como docente (nas Bancas de Concursos).

Também em 2003, a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Ford (FF) incentivam a criação de ações afirmativas na Pós-Graduação, através do lançamento do Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos, com objetivo de estimular a criação de áreas de concentração nessa área nos Cursos de Pós-Graduação em Direito, em todo o Brasil. Além disso, esses Programas deveriam adotar ações afirmativas para incluir candidatos pertencentes a grupos sub-representados na Pós-Graduação, considerando os critérios de gênero, raça/etnia e exclusão social (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Percebe-se que algumas Instituições iniciam na década de 2000 a destinação de reserva de vagas na Pós-Graduação a grupos sub-representados; no entanto, somente a partir de 2012 há mais propostas concretas de ações afirmativas para ingresso nesse nível de ensino.

Em 2012, de acordo com Feres Júnior *et al.* (2018), o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi referência no debate acerca das ações afirmativas, na Pós-Graduação ao aprovar uma política de acesso afirmativo. Essa reivindicação ocorreu pelo fato de haver demandas dos próprios estudantes da pós, em que foi percebida a baixa presença de estudantes negros/as e indígenas no Programa. Na verdade, a primeira proposta apresentada à Coordenação nesse Programa ocorreu em 2007, contudo, com várias modificações, ela só foi aprovada efetivamente pelo Colegiado em 2012. Trata-se, portanto, de uma política interna, que contou com a participação de discentes, docentes e especialistas, cujo resultado foi a alteração dos critérios e dos procedimentos para seleção dos/as estudantes de Mestrado e Doutorado desse Programa, a fim de possibilitar o acesso de grupos historicamente excluídos.

No que se refere à Legislação Estadual, que regulamenta a criação de ações afirmativas em Cursos de Pós-Graduação, Feres Júnior *et al.* (2018) citam duas Leis do estado do Rio de Janeiro, que são aplicáveis às suas Universidades, quais sejam: a Lei nº. 6.914/2014 e a Lei nº. 6.959/2015. Essas Leis preveem que todas as IES públicas devem instituir o sistema de cotas em seus Cursos de Pós-Graduação, desde a Especialização ao Doutorado. Deste modo, percebe-se que o estado fluminense produz suas próprias normatizações, em relação à adoção de reserva de vagas na Pós-Graduação.

Conforme os autores mencionados, até o início de 2017, 61,22% da política de ações afirmativas foi em decorrência de iniciativas próprias dos Programas de Pós-Graduação. Todavia, dados mais recentes demonstram que houve mudança, institucionalmente, pois 63,11% dos Programas, atualmente, criaram política de ações afirmativas através de Resoluções

dos Conselhos Universitários, com cumprimento da adoção de medidas por todos eles (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Até janeiro de 2018, havia 610 Programas de Pós-Graduação com ações afirmativas, com políticas que decorreram de decisões dos próprios Programas e outras que foram criadas por determinação de Leis Estaduais ou por Resoluções do Conselho Universitário, sendo válidas para todos os Cursos de Pós-Graduação da Universidade. Ao se considerar as políticas criadas por Programas específicos e aquelas criadas para todos os Programas de uma Universidade Pública, há de se destacar que “o número de programas com políticas afirmativas representa aproximadamente 18% do total de programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas brasileiras” (*Ibid.*, p. 140). Desse modo, é visto que nos últimos anos, em especial, entre 2014 a 2018, muitos Programas de Pós-Graduação no Brasil aderiram à reserva de vagas em seus Cursos, quer por iniciativas próprias, quer por deliberação de seus Conselhos ou Leis Estaduais.

Nesse ano de 2018, Feres Júnior *et al.* (2018, p. 142) ressaltam que 11 Programas de Pós-Graduação de Universidades Públicas que aderiram à reserva de vagas, através da Deliberação de seus Conselhos Universitários. Essas instituições foram:

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS).

Observa-se que nos últimos cinco anos muitas Universidades adotaram alguma política de ação afirmativa, em seus Programas de Pós-Graduação, por meio principalmente do sistema de reserva de vagas.

Em se tratando especificamente da Portaria Normativa nº. 13, Feres Júnior *et al.* (2018) salientam, como já afirmado no início dessa subseção, que ela não determina de forma obrigatória a efetivação de uma política de ações afirmativas nos Cursos de Pós-Graduação, em que, muitas vezes, vários Programas tiveram iniciativa própria. Exemplo disso é a UnB, que no início de 2020, de um total de 93 PPG, “dezesseis já haviam adotado ações afirmativas por decisão própria, ou seja, voluntariamente. Isso significa dizer que não houve lei distrital, federal ou resolução universitária que tenha estabelecido a obrigatoriedade dessas iniciativas na pós-graduação na UnB” (Ferreira; Silva; Costa, 2022, p. 2).

Reverbera-se, contudo, que essa Portaria Normativa tem sido um incentivo e contribuiu para que vários Programas criassem alguma medida para se ter a reserva de vagas para candidatos/as negros/as, pardos/as, indígenas e deficientes em seus Cursos de Mestrado e Doutorado e, por isso mesmo, esse número aumentou significativamente nos últimos dois anos. “Ademais, o relatório final do grupo de trabalho recomenda que a CAPES utilize critérios de inclusão de grupos vulneráveis na avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação, o que poderia servir de incentivo para que um maior número de programas crie ações afirmativas” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 142 – 143).

Verifica-se, portanto, que os principais públicos para essa política na Pós-Graduação são os indivíduos que fazem parte dos grupos sub-representados, já demonstrados no início da seção. Outro aspecto, que é destaque em relação às medidas, voltadas para a Pós-Graduação, é a inclusão de grupos que antes não eram incluídos nas políticas para o ingresso em Cursos de Graduação, como as pessoas transexuais, travestis e refugiados.

A título de exemplo, a UFBA, no início de 2017 aprovou uma política afirmativa em que todos os seus Programas deveriam inserir as pessoas transgêneros em seus Cursos de Pós-Graduação, sendo considerada a primeira instituição a levar em conta essa especificidade. Outros Cursos, como os Programas de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em Artes Cênicas da UnB também têm medidas em favor de pessoas *trans* (Feres Júnior *et al.*, 2018). Percebe-se que a adoção de política de ações afirmativas na Pós-Graduação, através do sistema de reserva de vagas é ampliada e não atende somente aos critérios racial, social e étnico, mas a outros grupos, que também são discriminados pela sociedade, em geral.

Quando se aborda o sistema de reserva de vagas, Feres Júnior *et al.* (2018) asseveram que a modalidade cota o representa no âmbito de discussão sobre as ações afirmativas, pois esse sistema destina uma parcela de suas vagas a estudantes que pertencem a grupos sociais e étnicos-raciais, considerados sub-representados, na sociedade. É certo, porém que nem todos os Programas de Pós-Graduação adotam cotas. Para comprovar essa realidade, eles demonstram os seguintes dados:

entre os 610 programas de pós-graduação com políticas afirmativas, encontrados, 68,85% (420 iniciativas) aplicam exclusivamente o sistema de cotas, enquanto outros programas (a) estabelecem cotas para determinado grupo e vagas adicionais destinadas exclusivamente a outro (s) grupo (s) de beneficiários, todos submetidos a processo seletivo regulado por edital único; (b) estabelecem cotas para um grupo e oferecem um número de vagas adicionais destinadas exclusivamente a outro (s) grupo (s) de beneficiários, os

quais são submetidos a um processo seletivo separado e com regras distintas; (c) oferecem um número de vagas adicionais destinadas exclusivamente para pessoas pertencentes a determinados grupos, e todos os candidatos são submetidos a processo seletivo regulado por edital único; ou (d) criam apenas vagas adicionais destinadas exclusivamente a grupos específicos, os quais são submetidos a processos seletivos separados e com regras distintas (*Ibid.*, p. 146-147).

Nota-se que a maioria dos Programas de Pós-Graduação que adotaram ações afirmativas, não excluiu as fases tradicionais do processo de admissão para seus Cursos de Mestrado e Doutorado. Assim, esse processo de forma tradicional tem, segundo os mesmos autores, um alto potencial de exclusão, o que pode afetar de forma direta a efetivação das medidas relacionadas às ações afirmativas, desconsiderado seu objetivo principal, que é incluir pessoas de grupos sub-representados, na Pós-Graduação.

Outros aspectos são considerados acerca da criação de política de ações afirmativas na Pós-Graduação e um deles é a preocupação com a excelência acadêmica dos Programas. Os Programas mais bem avaliados podem apresentar maior resistência em relação à criação de políticas afirmativas, pois se preocupam com a qualidade e com a avaliação feita pela CAPES.

De acordo com Feres Júnior *et al.* (2018), um estudo sobre o estado da política de ações afirmativas para a Graduação, antes do vigor da Lei nº. 12.711, apresentou como resultado que as Universidades com melhores desempenho no Índice Geral de Cursos eram as que menos inclusão promoviam. A partir disso, é relevante analisar se essas políticas estão sendo instituídas e efetivadas por Programas de Pós-Graduação bem avaliados.

A esse respeito, os mesmos autores ressaltam que a maioria dos Programas, que criou alguma política desse tipo, tinha notas 3 (27,04%), e 4 (39,69%). Verifica-se, no entanto, que 9,19% das iniciativas foram instituídas por Programas com notas 6, e 4,68% com Programas com notas 7, considerados como alto padrão de excelência, segundo a CAPES. Esses autores ainda destacam que,

há programas com notas 6 e 7 instituindo ações afirmativas, e isso é relevante e pode ser utilizado como argumento nas discussões, nos programas que ainda enfrentam resistência à criação dessas medidas, particularmente daqueles que sustentam ser a ação afirmativa adversária do mérito e da excelência (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 156).

Compreende-se que a adoção de política de ações afirmativas feita pelos Programas de Pós-Graduação não interferirá negativamente na avaliação da CAPES, em termos de nota. Pelo contrário, pode mantê-la ou até mesmo melhorá-la e, sendo assim, não há justificativas para

que os Programas resistam e não se adote a reserva de vagas em seus Cursos de Pós-Graduação. É preciso, pois desmitificar e romper com a concepção e com os modos de fazer política de ações afirmativas, que apenas consideram os critérios de mérito e desempenho acadêmico, nas etapas do processo seletivo. É preciso ir além disso, não permitir que o discurso da meritocracia naturalize e normalize todo o processo, mas considerar outros aspectos que estão ligados diretamente à exclusão desses grupos sub-representados, na Pós-Graduação brasileira.

Entre as áreas que mais possibilitaram o acesso de grupos sub-representados no Ensino Superior, as de Humanidades e as de Ciências Sociais Aplicadas foram as que mais os incluíram. Nesse contexto, essas áreas possuem um número maior de Programas de Pós-Graduação com ações afirmativas, diferentemente de Cursos nas áreas de Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e da Terra (Feres Júnior *et al.*, 2018). Os Cursos ligados às Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas são aqueles em que se tem um maior número de ações afirmativas feito por iniciativa própria dos Programas, por meio da reserva de vagas.

Já os Cursos de Engenharias, segundo os autores já mencionados, não há nenhum Programa dessa área que tenha criado política de ações afirmativas, por iniciativa própria, até o ano de 2018. Houve apenas alguns casos em que a adoção ocorreu, através de Resoluções dos Conselhos Universitários e de Leis Estaduais (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Percebe-se, portanto que Cursos voltados às Engenharias, Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e da Terra têm mais resistência em adotar política de ações afirmativas, por meio da reserva de vagas em seus Programas, se comparados aos Programas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas<sup>40</sup>.

Em relação à distribuição da política de ações afirmativas por regiões brasileiras, a Região Nordeste é a que concentra o maior número de Programas com ações afirmativas e em segundo lugar vem a Região Centro-Oeste. No caso da Pós-Graduação, a região com o menor número de iniciativas é a Região Sul, em que apenas 9,52% dos Programas criaram algum tipo de ação afirmativa (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Ao considerar informações de Programas que adotaram alguma política de ações afirmativas, por iniciativa própria, constata-se que a Região Sudeste é a que concentra o maior número de iniciativas, ou seja, 42,41%. Esse dado, conforme os autores mencionados no

---

40 Os autores Ferreira, Silva e Costa (2022, p. 14) em seu artigo: “O que influencia a adoção de cotas em programas de pós-graduação?” pesquisaram um conjunto de Programas de Universidades Públicas, por meio da aplicação de um questionário, utilizando uma análise de variância, chamada ANOVA. Uma das constatações foi: “[...]. Entre os dezesseis PPG respondentes da área de Ciências Humanas, por exemplo, todos possuem ação afirmativa para acesso aos programas de pós-graduação. Por outro lado, de dez PPG de Ciências Exatas e da Terra, apenas dois possuem cotas”.

parágrafo anterior, foi o oposto ao que ocorreu na Graduação, ao menos até 2012, ano em que ela era, ainda, a região de maior resistência.

No que se refere à distribuição de iniciativas feitas pelos estados federativos, há alguns em que todos os Programas de Pós-Graduação adotaram alguma política de ações afirmativas, como no caso do Acre e do Tocantins. Há, todavia, Estados que não tinham adotado sequer qualquer tipo de ações afirmativas, até 2018, em seus Programas, como o Maranhão<sup>41</sup> e o Sergipe<sup>42</sup>. Em termos proporcionais, os estados de Goiás, Amazonas e Piauí são os que apresentam mais Programas com esse tipo de política (Feres Júnior *et al.*, 2018). Depreende-se, assim, que há uma discrepância entre um Estado e outro no que se refere às iniciativas de adoção da política de ações afirmativas. Em alguns Estados, todas as Universidades já adotaram a reserva de vagas; em outras, nenhuma ação foi efetivada até o ano citado<sup>43</sup>. No que diz respeito a termos numéricos,

os estados com o maior número de políticas são Bahia (77 programas), Minas Gerais (121 programas) e Rio de Janeiro (99 programas). O estado de São Paulo concentra um dos maiores números de políticas afirmativas criadas pelos próprios programas de pós-graduação na Região Sudeste (17 iniciativas), ficando atrás apenas do Rio de Janeiro, com 35 iniciativas. Trata-se de mais uma diferença significativa, pois São Paulo é até hoje o estado que mais resistiu à implantação de cotas raciais na graduação, *vide* a ineficiência dos programas de bônus implantados pela Unicamp e pela USP ou o enorme atraso com que a UNESP, a Unicamp e a USP as adotaram (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 162).

---

41 Em 2021, o Mestrado Acadêmico em Engenharia de Materiais do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), *Câmpus* São Luís – Monte Castelo adota a reserva de vagas com cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência. Esse Programa adota a reserva de vagas dois anos após a publicação da Resolução nº. 35, de 18 de junho de 2019 do IFMA, que dispõe sobre a Institucionalização da Política de Ações Afirmativas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, por meio do Conselho Diretor. Disponível em: [file:///C:/Users/Acer/Downloads/059\\_Conselho\\_Superior\\_REIT.PDF](file:///C:/Users/Acer/Downloads/059_Conselho_Superior_REIT.PDF). Foi feita uma pesquisa no *site* da Universidade Estadual do Maranhão e não foi possível verificar se a mesma adotou ou não a reserva de vagas em seus Programas até esse ano de 2023, pois a maioria dos seus Programas não tem *site* oficial e alguns quando têm, não abrem devido à falta de segurança e confiabilidade dos *sites*. Para a Universidade Federal do Maranhão, foi acessado o *site* do Mestrado e Doutorado em Educação e foi possível detectar que houve a reserva de vaga para pessoas com deficiência em 2019, para ingresso em 2020, por meio do Edital PPPGI nº. 85/2019. E em 2021, há destinação de vagas para Ações Afirmativas, para negros, quilombolas, indígena, pessoa com deficiência e para qualificação de servidores da UFMA, atendendo a orientações institucionais, através do Edital AGEUFMA nº. 10/2021. Disponível em:

[file:///C:/Users/Acer/Downloads/Ed.PPPGI\\_85.2019\\_PPGE\\_Mestrado%20atualizado\(2\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/Ed.PPPGI_85.2019_PPGE_Mestrado%20atualizado(2).pdf);  
<http://www.ufma.br/portaUFMA/edital/RCKsO9oEQCHnqii.pdf>.

42 No Instituto Federal de Sergipe não foi possível localizar, mesmo após buscas feitas, Cursos de Pós-Graduação, para assim afirmar se há adoção ou não da reserva de vagas nessa Instituição. Na Universidade Federal de Sergipe a adoção de reserva de vagas ocorreu na Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* em 2021, por meio da Resolução nº. 24/2021/CONEPE, que estabelece Procedimentos sobre Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, para população negra (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência. Disponível em: [https://daffy.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/14383/informativo\\_24\\_2021.pdf](https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/14383/informativo_24_2021.pdf).

43 A título de informação, a UnB, no ano de 2020 possuía 77 Programas de Pós-Graduação que seguiam sem adotar políticas de cotas (Ferreira; Silva; Costa, 2022).

Verifica-se através dos dados que algumas regiões adotaram mais ações afirmativas do que outras. Algumas tem mais iniciativas próprias, através de seus Programas; já outras, apenas com alguma determinação normativo-jurídica. Pode-se ressaltar, pois, que há uma divergência na efetivação dessa política, nos contextos regionais brasileiros.

Ao citar alguns desafios relacionados à adoção da política de ações afirmativas pelos Programas de Pós-Graduação das IES federais é possível identificar, conforme Feres Júnior *et al.* (2018), alguns entraves, tais como: proficiência em idiomas, acessibilidade para as pessoas deficientes, políticas de permanência para candidatos com baixa condição socioeconômica e indígenas e a baixa procura deste último público nos processos seletivos.

Em relação à barreira da proficiência em línguas estrangeiras, segundo os autores anteriores, ela representa um desafio tanto aos Programas, no que se refere à redução ou não das notas de corte pelos/as candidatos/as cotistas, quanto ao tratamento que deverá ser dado a eles/as, que ao adentrar aos Cursos de Pós-Graduação, têm um prazo mais estendido para comprovarem a fluência e não o fazem.

Compreende-se que diversos fatores, como a formação precária na Educação Básica em línguas estrangeiras, as condições financeiras e a falta de tempo/disponibilidade (pois muitos precisam trabalhar, já que nem todos/as conseguem bolsas de estudos) para frequentarem um Curso de idiomas, em escolas especializadas e em horários diferentes dos estudos da Pós-Graduação, têm contribuído para que essa barreira não seja superada e vencida. Tais fatos ocorrem porque muitos Programas utilizam as provas de proficiência e, em alguns casos, provas de suficiência em língua estrangeira de forma eliminatória ainda na primeira etapa. Com isso, os candidatos optantes pelas cotas já são excluídos do processo seletivo.

Existem, contudo, Programas que utilizam essa prova de forma classificatória (como no caso do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu<sup>44</sup>/UFGD) e mesmo que os/as candidatos/as optantes pelas cotas não sejam aprovados/as e não atinjam a nota de corte dessa prova, pode ser que consigam adentrar nesses Cursos de Pós-Graduação, a depender de outros requisitos das demais etapas. Em alguns casos, esses/as candidatos/as possuem um período extra para conseguirem a aprovação, conforme determinado em regulamento interno específico.

No caso do PPGedu/UFGD, no item 7.2.5, que trata sobre o exame de suficiência em língua estrangeira, no processo seletivo de 2022, é descrito que esse exame consistirá em uma

---

44 Conforme Santos e Sarat (2020), com a criação de Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, a sigla inicial adotada, em 2007, foi PPGEd. Em 2008, mudou para PPGEd e, a partir de 2009, estabeleceu-se a sigla PPGedu, que vigora até os dias atuais.



prova de caráter interpretativo, com permissão de uso de dicionário, destinada a aferir a habilidade do candidato em uma língua estrangeira, com duração de 2 horas. Esta prova não é eliminatória, sendo considerado aprovado o candidato que atingir nota igual ou superior a 7 em uma escala de 0,0 a 10,0 pontos. Tem-se, no entanto, uma exigência nesse processo: somente os candidatos que obtiverem um mínimo de 25 pontos na somatória das notas da prova escrita, análise curricular, análise do plano de investigação e arguição do plano de investigação serão convocados para fazer esta prova, estando os demais eliminados do processo, por impossibilidade matemática de atingirem média geral de 7 pontos.

Assim sendo, por mais que o exame de suficiência em língua estrangeira não seja eliminatório no PPGEdU/UFGD, caso os/as candidatos/as optantes às cotas não obtenham no mínimo 25 pontos, nas outras quatro etapas, estes/as estarão eliminados/as. É por esse motivo que, em muitos processos seletivos, esses/as cotistas não avançam para as próximas etapas.

Em relação ao período extra, que os/as candidatos/as optantes pelas cotas ingressaram ao PPGEdU/UFGD têm direito, conforme informações contidas nos editais dos processos seletivos desse Programa, destaca-se que, até o ano de 2019, os/as candidatos/as aprovados/as e classificados/as, que não obtiveram nota igual ou superior a 7,0, no exame de suficiência em língua estrangeira, tinham um prazo máximo de 6 meses para cumprirem a exigência. A partir de 2020, no entanto, esse prazo aumentou e se estendeu para 12 meses.

Há casos de Programas, como o de Educação da UFMS/CG, conforme informações de editais dos processos seletivos, em que a prova de suficiência em línguas estrangeiras não faz parte das etapas dos processos seletivos. É necessário, contudo, que se comprove com certificados, com validade de três anos, desde a sua expedição e com pontuação mínima de 60 pontos, em que fique comprovada a suficiência dos/as candidatos/as. O prazo de entrega desse comprovante de suficiência em uma ou duas línguas estrangeiras varia de Mestrado para Doutorado. No Mestrado, para a comprovação em uma língua, o candidato tem até 6 meses para entregar o documento, já no Doutorado, tem até 24 meses.

O segundo desafio refere-se à questão da garantia de condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência. De acordo com Feres Júnior *et al.* (2018, p. 163-164), o fato de somente se criarem as subcotas ou reserva de vagas para as pessoas deficientes, não é suficiente para garantir sua efetiva inclusão no ambiente universitário. Dessa forma, a inclusão desse grupo

não se limita à adaptação das provas e à consideração das dificuldades de comunicação e deslocamento dos candidatos, sendo indispensável pensar em

políticas que possibilitem a efetiva recepção desses grupos nas universidades, tais como a criação de condições de acessibilidade nos edifícios (banheiros adaptados, rampas, elevadores etc.), de instrumentos tecnológicos e de comunicação (como impressoras em braile, intérpretes de Libras etc.) e o treinamento de funcionários e docentes para a recepção desses indivíduos.

Observa-se que a adoção da política de ações afirmativas para as pessoas com deficiência não se limita apenas aos quesitos estruturais e arquitetônicos, mas há outras barreiras que devem ser consideradas, as quais estão relacionadas aos aspectos pedagógicos, às relações interpessoais, nas formas de acolhimento e permanência desses indivíduos nos Programas de Pós-Graduação.

Outro desafio diz respeito à criação de políticas de permanência na Pós-Graduação, principalmente

em um cenário de crise e redução das verbas destinadas a bolsas de estudos e financiamento de pesquisas em geral. A criação de políticas de permanência é essencial para garantir que estudantes pertencentes a grupos socialmente vulneráveis, como indígenas, quilombolas e estudantes carentes possam concluir seus estudos (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 164).

É preciso algumas medidas para sanar esses entraves, principalmente entre os/as candidatos/as optantes às cotas, tais como: oferta e destinação de bolsas de estudos, moradia estudantil e alimentação em restaurantes universitários. Essas medidas podem incentivar um maior fluxo de estudantes entre as diversas regiões do país, ampliando a diversidade não só social e étnico-racial, mas também regional.

Em relação à baixa procura dos indígenas aos Programas de Pós-Graduação, os autores Feres Júnior *et al.* (2018, p. 164) justificam que isso pode estar relacionado a dois fatores principais, quais sejam:

(a) a exigência de proficiência em idiomas estrangeiros como critério eliminatório e (b) a escassez de políticas de permanência em prol desses indivíduos. Dessa forma, não se mostra suficiente apenas criar cotas ou vagas adicionais para candidatos indígenas sem que sejam consideradas as especificidades do processo de educação e escolarização intercultural indígena e o fato de que esses povos têm demandas e necessidades diferentes das dos demais grupos.

Como já abordado anteriormente, acerca do desafio de proficiência ou suficiência em língua estrangeira, a barreira fica ainda mais visível e impossível de ser superada ao se considerar os/as candidatos/as indígenas, pois não se considera a questão da escolarização

intercultural de suas línguas maternas, além da falta de políticas destinadas e voltadas à permanência desse público nos Programas de Pós-Graduação.

Outra questão: ser pesquisador em tal nível de ensino é um entrave na Educação Superior brasileira e, neste ponto, ainda mais complexo no que se refere a realidade indígena, porque não há bolsas de estudos suficientes aos/às pós-graduandos/as nos Cursos oferecidos pelas Universidades, a fim de que possam se dedicar, exclusivamente, às pesquisas.

Assim, após a compreensão acerca da política de ações afirmativas em seus conceitos, história, organização da Graduação e Pós-Graduação brasileira, é necessário conhecer esse contexto da Pós-Graduação e os Programas de Pós-Graduação em Educação, cujas temáticas constituem-se nos principais elementos de abordagem da Tese de Doutorado, com a apresentação de ambos os Programas investigados, tanto da UFGD quanto da UFMS/CG, na próxima seção.

### **3 A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO REGIONAL, ESTADUAL E INSTITUCIONAIS**

Esta seção objetiva apresentar a Pós-Graduação brasileira e a Pós-Graduação em Educação na Região Centro-Oeste e em MS, bem como descrever e analisar os aspectos histórico-educacionais de dois Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais de MS (UFGD e UFMS/CG). Para tanto, compreende-se ser necessário destacar a importância de se abordar a história da Pós-Graduação, na esfera nacional, explicitando seu processo de construção, para posteriormente conhecer e tratar sobre ela, nos Programas em Educação, nos contextos regional, estadual e institucional.

#### **3.1 A Pós-Graduação Brasileira**

No que se refere à Pós-Graduação Brasileira, demarca-se a sua descrição e análise histórica, a partir do que a autora Venturini (2019) ressalta como sua demarcação legal, em âmbito nacional, isto é, a partir de 1960. Nessa década, conforme Neves e Martins (2016), após a Segunda Guerra Mundial e a industrialização, em processo, imperando no século, houve, no Brasil, a necessidade de quadros de profissionais, com formação acadêmica para enfrentar o desenvolvimento econômico. A partir disso, o Governo Federal começou a construir uma rede de Universidades Federais, públicas e gratuitas, em quase todos os Estados federativos.

No ano de 1961, em 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é publicada, por meio da Lei n°. 4.024, em que considerou os Cursos da Pós-Graduação diferentes daqueles da Especialização e Aperfeiçoamento, os quais passaram a ser regulados pelo Ministério da Educação, em 1965 (Venturini, 2019). Observa-se que, ao ser considerada em uma categoria especial, a Pós-Graduação voltava-se ao campo da pesquisa científica e dos estudos investigativos, devido à sua demarcação legal, para acompanhar o crescimento e desenvolvimento econômico.

Silva (2010) cita que a formalização da Pós-Graduação ocorreu somente em 1965<sup>45</sup>, pois nesse ano o Governo Federal adotou medidas, a partir do modelo norte-americano, para sua

---

45 Nesse ano, o Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, solicitou ao Conselho Federal de Educação que definisse e regulamentasse os Cursos de Pós-Graduação, através do que estava expresso no Art. 69 da LDBEN. Conforme o Ministro, a Pós-Graduação deveria estimular a formação de pesquisadores e assegurar um treinamento eficaz e de alto padrão a técnicos e trabalhadores intelectuais, para que pudessem acompanhar o desenvolvimento nacional, em todos os setores (Martins, 2018).

demarcação legal. Desse modo, ela se estrutura, a partir do Parecer nº. 977, de 3 de dezembro de 1965 (conhecido como Parecer Newton Sucupira)<sup>46</sup> e da Reforma Universitária de 1968<sup>47</sup>.

Esse Parecer, conforme Martins (2018), foi elaborado com objetivo de dar resposta a uma demanda governamental em relação à Pós-Graduação e para atender às necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico. Esses momentos de desenvolvimento educacional e econômico estão atrelados, conforme Alves e Oliveira (2014), a um projeto de Governo Militar, que estruturou um modelo de Ensino Superior de Universidade e, conseqüentemente, de Pós-Graduação.

O objetivo para a Pós-Graduação, em período de Regime Militar, era sua implantação e desenvolvimento com maior precisão em relação aos seus Cursos. Foi nesse contexto que ela vivenciou um movimento de estruturação, normatização e institucionalização, além de ampliação do fomento, da expansão e da adoção sistemática de avaliação, cujas diretrizes e bases permanecem até os dias atuais (Alves; Oliveira, 2014). A Pós-Graduação, portanto, através desse Parecer e dos objetivos no contexto de Regime Militar, consegue se adequar a uma nova concepção de Universidade, advindo de países desenvolvidos mundialmente.

Esse Parecer, segundo Nogueira, Soares e Lima (2012), possibilitou a criação de características e o desenho institucional da Pós-Graduação no país, pois através dele definiu-se as finalidades dos Cursos de Mestrado e Doutorado, com seus critérios de funcionamento. Exemplo disso era o Curso de Mestrado, como pré-requisito para cursar o Doutorado. Nota-se que a Pós-Graduação se sistematiza, com sua organização, baseada em modelos estrangeiros (que a considera como estudos avançados, em relação aos Cursos de Graduação).

Um dos entrevistados na pesquisa de campo relata que o “Parecer Sucupira, que dá nome à Plataforma Sucupira, regulamenta e estabelece as partes de Pós-Graduação, com separações de Mestrado e Doutorado, bancas, uma série de elementos” (Prof. X, 2022).

Venturini (2019) ressalta que um ponto essencial do Parecer Sucupira foi classificar a Pós-Graduação como uma categoria distinta, separando os Cursos acadêmicos dos Cursos

---

46 Nesse processo de definição da Pós-Graduação, foi fundamental o papel desempenhado pelo professor Newton Sucupira, por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação e, em razão do Parecer nº. 977, que estabeleceu as características e normas da Pós-Graduação (Cury, 2005). Através desse Parecer foi possível, portanto, firmar princípios gerais, que orientaram a organização e o funcionamento dos Cursos de Pós-Graduação.

47 Trata-se de uma reforma do sistema educacional superior brasileiro, ocorrida no Regime Militar (1964-1985), sob o comando do Ministro da Educação Favorino Bastos Mércio. Ela produziu efeitos paradoxais no Ensino Superior Brasileiro, ou seja, modernizou uma parte significativa das Universidades Federais e determinadas Instituições Estaduais e Confessionais, foram criadas condições propícias para que determinadas Instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas, aboliu as cátedras vitalícias e introduziu o regime departamental; institucionalizou a carreira acadêmica e a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica (Martins, 2009).

profissionais (Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão) e a distinção entre seus dois tipos de Cursos, isto é, os *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado - voltados à pesquisa e cultura acadêmica), e os *Lato Sensu*<sup>48</sup> (Especializações - com perfil técnico e profissionalizante).

No que se refere estritamente à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ela apresenta as seguintes características: é de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico; enquanto a Especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a Pós-Graduação possui uma sistemática, formando estrato essencial e superior na hierarquia dos Cursos, que constituem o complexo universitário, ou seja, ela se apresenta por meio de Cursos regulares em segmento à Graduação, sistematicamente organizados, com intuito de desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da Graduação, para a obtenção de grau acadêmico (Brasil, 1965).

Neves e Martins (2016) sinalizam que, assim como o Parecer Sucupira, a Reforma Universitária de 1968 também contribuiu para alguns avanços da Pós-Graduação, isto é, através dela houve a profissionalização acadêmica, a institucionalização dos Cursos *Stricto Sensu* como incremento de uma política nacional de formação de recursos humanos, para a criação potencial científica e tecnológica no país.

Com essa Reforma, conforme Nogueira, Soares e Lima (2012), a Pós-Graduação adquiriu um novo formato, ao abarcar outras características, e com certa autonomia, diante dos departamentos recém-criados, como reflexo da Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968<sup>49</sup>. No que se refere a essas mudanças, os Programas assumem o compromisso de manter a relação tutorial entre pós-graduandos e orientadores e a criação dos Conselhos de Pós-Graduação, para o fortalecimento desse nível de ensino.

A Pós-Graduação no Brasil, “a partir dos anos 60 se formaliza, com a existência de Mestrado e Doutorado, mas era como se fosse uma orientação, quase uma tutoria, relação discípulo-orientador. Não havia disciplinas, era como se fosse um estágio, semelhante ao que é hoje o estágio de Pós-Doutorado” (Prof. X, 2022).

---

48 Essa Pós-Graduação é gerenciada pela CAPES. Ela abarca os Cursos de Especialização (360 horas), os designados como MBA (*Master Business Administration*) ou equivalentes, os de Aperfeiçoamento, oferecidos por IES ou por credenciadas pelo poder público para atuarem nesse nível educacional. O objetivo desses tipos de Cursos é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou profissão, para formar um profissional especializado. Ele pode ser eventual e ter sentido prático-profissional, com certificado (Morosini, 2009).

49 Essa Lei fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, além da articulação com a Escola Média no ano de 1968, sendo revogada pela nova LDBEN. Martins (2018) assevera que essa Lei, por meio de alguns de seus artigos, incorporou os princípios e recomendações do Parecer 977. Exemplo disso foi a separação dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* dos Cursos inscritos na categoria *Lato Sensu*.

De acordo com Balbachevsk (2005), a regulamentação da Pós-Graduação ocorreu somente após a Reforma Universitária de 1968<sup>50</sup>, pois foi nesse ano, durante o Regime Militar, que o Governo impôs uma profunda reforma no Ensino Superior, pressionado por Movimentos Sociais e Estudantis<sup>51</sup>. Essa reforma se apoiou no molde norte-americano, ao substituir o modelo de cátedras, por organização departamental e, assim, foi instituída a contratação de professores em tempo integral e mudanças do sistema tradicional de Cursos sequenciais, pelo sistema de créditos. Com isso, criaram-se os níveis de Mestrado e Doutorado, com muita semelhança com a estrutura americana e com regulamentação mais rigorosa para as Especializações.

Em relação à estrutura da Pós-Graduação inspirada em modelos norte-americanos, Morosini (2009) reverbera que estes buscam o aspecto racional dos departamentos universitários, com identificação dos títulos de mestres e doutores como critérios para ascensão na carreira docente. A partir dessa Reforma, é que a Universidade passa a ser definida como Instituição produtora de conhecimento, através da pesquisa.

Segundo Martins (2018), a implantação dos Cursos de Mestrado e Doutorado, em larga medida, ocorreu por meio dos Pareceres nº. 977/65 e 77/69<sup>52</sup>, com estabelecimento de suas normas de organização e credenciamento pelo Conselho Federal de Educação. Esses dois pareceres foram, portanto, importantes para a Pós-Graduação, pois a definiu conceitualmente e lhe concedeu um aspecto normativo.

É imperioso ressaltar também outro marco que deve ser citado e que, segundo Martins (2018), foi a criação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). Eles foram cruciais para a construção de um novo Sistema de Pós-Graduação (mais consolidado e institucionalizado), pois através desses planos foi possível diagnosticar a real situação desse

---

50 Nesse mesmo ano, um outro documento oficial se torna importante, isto é, trata-se do Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que retoma e reafirma várias passagens do Parecer nº. 977. Este parecer assinalava que, apesar de certos progressos, a estrutura da Universidade se constituía em um conglomerado de faculdades isoladas e profissionalizantes, sendo anacrônica e inadequada para atender às necessidades e aos desafios apresentados pelo progresso científico e pelas transformações que estavam ocorrendo na conjuntura socioeconômica do país. Salientava, ainda, que nos Cursos de Pós-Graduação na Universidade deveriam se constituir como uma instância de desenvolvimento da pesquisa científica e formação dos quadros do magistério (Martins, 2018).

51 O movimento estudantil, através da realização de seminários sobre essa Reforma, criticava o caráter elitista da Pós-Graduação, denunciava o regime de cátedra vitalícia, indicava a promoção de concursos públicos para docentes e lutava por currículos atualizados e ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados (Fernandes, 2000; Poerner, 1968; Veiga, 1982; Cunha, 1983; Sanfelice, 1986 *apud* Martins, 2009).

52 Esse Parecer foi elaborado também por Newton Sucupira. Ele estabelecia o credenciamento da Pós-Graduação, em termos de organização e funcionamentos dos Cursos, os quais deveriam atender a alguns requisitos básicos, tais como: qualificação do corpo docente, produção científica, tradição de ensino e pesquisa do grupo e disponibilidade de recursos materiais (Martins, 2018).

nível de ensino, com a formulação de um conjunto de metas e ações, as quais foram cumpridas, em grande parte.

Compreende-se que novas ações e marcos ocorreram na Pós-Graduação com a Reforma Universitária de 1968 e que outros elementos foram criados para sua consolidação e institucionalização, a exemplo dos Planos. Sendo assim, mesmo que ela tenha sido construída num contexto de autoritarismo político, algumas medidas propostas por ela modernizaram certos aspectos do Ensino Superior no Brasil (*Ibid.*).

Na década de 1970, Nogueira, Soares e Lima (2012) salientam que, nesse período, ainda ditatorial, marcado por inúmeros conflitos, de diversas ordens, a Pós-Graduação obteve um avanço significativo, com o monitoramento e estruturação da CAPES, em que se objetivava estabelecer políticas, operacionalizar sistemáticas e critérios de funcionamento, fomentar o seu ensino de forma efetiva, com um padrão mínimo de qualidade acadêmica e também gerenciar a produção de novos conhecimentos para o desenvolvimento nacional.

Nos anos de 1980, Verhine (2008) ressalta que a nova ênfase, dada à pesquisa e à titulação formal, provocou um rápido aumento quantitativo dos Cursos de Mestrado e Doutorado nas Universidades brasileiras, pois a legislação estipulava que esses Programas deveriam seguir o modelo americano de Pós-Graduação, com a combinação de curso e créditos, com Exames e Dissertação supervisionada.

Em 1990, a Pós-Graduação é caracterizada pela expansão e regulação do Sistema de Educação Superior. A LDBEN possibilitou, a partir de 1996, a expansão do sistema, a privatização, a diversificação institucional e curricular, a revogação da Universidade como modelo, a dissociação das funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão, a flexibilização e a educação a distância (Morosini, 2009).

Verifica-se que houve intensificação no processo de expansão da Pós-Graduação e, com isso, alterou-se o modelo de avaliação da CAPES, no quesito produção intelectual, principalmente, foram cumpridas, no que se refere aos periódicos científicos. Além disso, ocorreu maior pressão para reduzir o tempo de conclusão dos Cursos de Mestrado e Doutorado, com ajustes e modelação dos Programas das diferentes áreas, em relação aos novos parâmetros avaliativos da agência de fomento (Alves; Oliveira, 2014). Nota-se que nessa década a Pós-Graduação se expande, por meio de seus Programas e que simultaneamente são feitas várias exigências, para a elevação de sua qualidade; exemplo disso, são as avaliações feitas pela CAPES, por meio da produção científica de excelência.

Ao considerar um entretempo da década de 1970 aos anos 2000, a Pós-Graduação cresceu, exponencialmente em termos de Programas, ou seja, em 1976 eram apenas 673, e em



2004 salta-se para 2.993 Cursos, o que representou um aumento de 5,6% ao ano. Em 2014, esse número atinge 3.157 Cursos de Mestrados Acadêmicos e 1.941 Doutorados (*Ibid.*).

Compreende-se que os Programas de Pós-Graduação aumentaram significativamente nesse período, com o objetivo de criar, consolidar e expandir a Pós-Graduação, no país. Castro (1991) adverte, contudo, que era necessário novo tipo de formação para a Pós-Graduação, para atender às necessidades do mercado profissional não acadêmico e, nesse momento, inicia-se o processo de criação de Programas Profissionais.

Em 2014, já existiam 572 Mestrados Profissionais, com maior concentração nas Regiões Sudeste e Sul, consideradas ricas e consolidadas em relação à oferta de Educação Superior, além de concentrarem os Cursos e Programas mais bem avaliados pela CAPES, com notas 5, 6 e 7, nas mais variadas áreas de conhecimento, desde as Ciências Agrárias, passando pelas Interdisciplinares até a Medicina.

Verifica-se que os Programas Profissionais são criados e com características bem distintas dos Programas Acadêmicos. Essas características ocorrem, principalmente, no perfil dos pós-graduandos, pois enquanto nos primeiros, tem-se um profissional com conhecimentos técnicos para serem aplicados, conforme as necessidades de empresas ou administração pública; nos segundos, há um pesquisador de formação acadêmica (Venturini, 2019).

No ano de 1998 foram criados os primeiros Programas de Mestrado Profissional<sup>53</sup>, que foram regulamentados pela Portaria/MEC nº. 389, de 23 de março de 2017 e, posteriormente, pela Portaria/CAPES nº. 131, de 28 de junho de 2017. Sua regulamentação e incentivo conforme Alves e Oliveira (2014) deu-se através das demandas do setor industrial, agrícola e de serviço. Observa-se, assim, que os Mestrados Profissionais são criados para atenderem às exigências do mercado, principalmente, em relação às novas tecnologias e inovações.

Outra informação importante acerca da Pós-Graduação *Stricto Sensu* são os Programas de Pós-Doutorado, com duração de até 12 meses. Morosini (2009) afirma que esses Programas se referem a um estágio, que os doutores fazem em grupos de pesquisa nacional ou internacional, com competência científica reconhecida, objetivando aperfeiçoar e criar redes. Além disso, esses Programas permitem que esse pesquisador desenvolva atividades em conjunto com outros colegas ou grupos no exterior, para que se resulte em uma produção de contexto institucional de atuação. Assim sendo, o Pós-Doutorado é mais uma etapa da Pós-

---

53 Nesse ano o Mestrado Profissional é regulamentado. Ele enfatiza os estudos e as técnicas voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional, diferenciando seu perfil em relação ao Mestrado Acadêmico. Além disso, ele possui os mesmos graus e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ele tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do Curso (Morosini, 2009).

Graduação *Stricto Sensu*, em que novas pesquisas e investigações são desenvolvidas, por meio do estágio e da produção de um relatório científico.

Ao tecer considerações acerca da Pós-Graduação, contemporaneamente, Alves e Oliveira (2014) citam que sua marca mais profunda é a vinculação e a dependência do Estado, principalmente, em relação à avaliação de seus Cursos e Programas. Obstante, tem-se alguns questionamentos, quais sejam: o processo de homogeneização da ‘qualidade’ dos programas e da produção do conhecimento, a questão da avaliação quantitativista e os constrangimentos que repercutem nos tempos de formação e orientação. Mesmo que haja incentivo à expansão e fomento, por outro lado, há mecanismos que cerceiam a liberdade acadêmica.

Há também, contudo, aspectos que são privilegiados e que impactam os Cursos e os Programas de forma positiva, como a intensificação da produção bibliográfica, como critério de avaliação, a internacionalização do conhecimento, a ênfase na interdisciplinaridade, a avaliação permanente do desempenho, a focalização nos resultados e produtos, a forte vinculação entre avaliação e fomento, dentre outros.

Após esse trajeto histórico na Pós-Graduação, é preciso esperar algo dela nos tempos atuais, principalmente em relação ao acesso de grupos sub-representados à Educação Superior. Moritz, Moritz e Melo (2011, p. 15-16) afirmam que a Pós-Graduação precisa ter

uma consciência social ampliada, atenta às condições para aprendizagens significativas e aos novos tempos humanos, em que estudo e trabalho são dimensões que não se excluem e os que nela atuam precisam usar de suas competências para encontrar alternativas de transformações, a partir de práticas inovadoras nos mestrados e doutorados, de tal forma que sua contribuição à qualificação consistente dos novos e diversificados contingentes profissionais, cujas diferentes demandas começam a se colocar no presente, seja de fato relevante para um renovado e inovador Brasil do futuro.

Compreende-se, portanto, que a Pós-Graduação necessita de mudanças e alterações em suas práticas e currículos, com ações inovadoras, para atender, atualmente, algumas demandas, que se modificaram no decorrer dos anos. Além disso, políticas mais justas, inclusivas e equitativas precisam ser adotadas e efetivadas, principalmente, para incluir indivíduos que historicamente foram e são excluídos do contexto educacional, em especial no Ensino Superior, seja pela cor da pele, etnia, deficiência, condição socioeconômica, religião, entre outros.

Na próxima subseção, apresentar-se-á o contexto histórico da Pós-Graduação em Educação, com foco no aspecto regional e estadual, finalizando com os dois Programas, em específico, que estão sendo investigados e analisados.

### 3.2 Contexto Histórico da Pós-Graduação em Educação na Região Centro-Oeste e em MS

Na década de 1990, com o processo de redemocratização no Brasil, Tavares (2010) destaca que os Programas de Pós-Graduação em Educação, ao se depararem com as novas demandas sociais, redefiniram seus modelos em função da problemática da educação brasileira.

Essa redefinição passou por uma análise de demandas, advindas das pesquisas realizadas e apresentadas em eventos científicos, como o Seminário Pós-Graduação: enfrentando novos desafios, em que se recomendavam cinco temáticas de formação, quais sejam: avaliação institucional e de sistemas, educação ambiental, educação especial, educação a distância, informática e educação e, ainda, a área de métodos quantitativos em educação. Nessa época, vários temas já estavam em debate e discussão, para que os Programas de Pós-Graduação em Educação pudessem refletir, em relação à formação acadêmica, sobre a construção de linhas de pesquisas e de orientações, dentre outros.

Em relação à Pós-Graduação em Educação na Região Centro-Oeste, os autores Santos e Sarat (2020) utilizam como referência a pesquisa de Tavares<sup>54</sup> (2010, p. 25-26) para tratar sobre a expansão dos Programas nessa região brasileira, nos anos 2000. Sendo assim, esta pesquisadora, por meio de sua Defesa de Dissertação de Mestrado, “resumiu o contexto da expansão da seguinte forma”:

expansão do número de programas, cursos e vagas de forma a atingir a meta de formação anual de 10 mil doutores em 2008; diversificação das áreas, categorias de cursos e perfil de instituições para além dos cursos acadêmicos (profissionais e de ensino) em instituições federais, estaduais e privadas, majoritariamente em cinco áreas de avaliação; descentralização de dois terços dos programas das regiões Sudeste e Sul para as regiões Nordeste e, sobretudo, Norte e Centro-Oeste; verticalização da maioria dos programas somente com mestrado e criação de doutorados; interiorização dos programas, com implantações de cursos em sedes fora das capitais, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; flexibilização, com garantia de qualidade na avaliação, para atender às diferentes realidades, de diversas áreas e regiões geográficas; estruturação dos programas de pós-graduação a partir da pesquisa realizada no interior do país.

---

54 Essa dissertação se intitula “A Pós-Graduação em Educação no Mato Grosso do Sul: desafios de flexibilização e inserção social no contexto das políticas de expansão dos anos FHC (1995-2002)”. Ela é aporte descritivo do processo histórico da Pós-Graduação em Educação nas subseções dessa seção, tendo em vista que há poucas ou quase nenhuma produção científica, que aborde essa especificidade. Além disso, ressalta-se que as narrativas dos/as entrevistados/as também foram consideradas como dados, acerca da história da Pós-Graduação em Educação em MS e nos dois Programas investigados.

Depreende-se que, na década de 2000, já se sinalizava a necessidade de expansão e criação de outros Programas de Pós-Graduação em Educação, fora do eixo Rio-São Paulo-Minas e Sul, pois era necessária a interiorização desses Cursos, em vários estados brasileiros, para que se pudesse atender a uma demanda maior de oferta de vagas nesses Programas, para que se formassem mais Mestres e Doutores em Educação, em todo o país.

No ano de 2006, segundo Santos e Sarat (2020, p. 27), a Região Centro-Oeste tinha “sete programas (4% dos programas em Educação do país), todos situados nas capitais e somente a metade oferecia curso de mestrado”. Compreende-se que houve um avanço incipiente nessa Região, em relação à oferta de Programas de Pós-Graduação em Educação. A porcentagem, contudo, ainda era insuficiente e não havia nenhum Curso criado e implantado no interior.

Ao se considerar o aspecto estadual, conforme o Censo do IBGE, MS, em suas características históricas, demográficas e educacionais na Região Centro-Oeste, formada por 79 municípios e uma população de 2.449.024 habitantes, com sua capital, Campo Grande e estimou-se, para 2021, um aumento quantitativo de população, atingindo-se a quantidade de 2.839.188 pessoas<sup>55</sup>. Sua área de unidade territorial, ainda, de acordo como o Censo é de 357.147,995 km<sup>2</sup> e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,729 (Brasil, 2010).

Em relação aos Dados Educacionais, o número de Estabelecimentos de Ensino em 2020 era de 1.138 Escolas de Ensino Fundamental e 421 de Ensino Médio. No que diz respeito ao número de matrículas, tinha-se 392.015 no Ensino Fundamental e 104.708 no Ensino Médio. No que se refere ao número de docentes, no Ensino Fundamental havia 21.192 e 8.062 no Ensino Médio.

E por fim, em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com avaliação do biênio 2017 - 2019, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública atingiu 5,5 e dos Anos Finais 4,6<sup>56</sup> (Brasil, 2020). Na avaliação de 2020 – 2021, a nota do IDEB da Rede Pública nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental reduziu para 5,2, dos Anos Finais a nota subiu para 4,8 e do Ensino Médio foi obtida a nota 3,7<sup>57</sup>.

---

55 Em dados mais recentes, através da Prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico até 25 de dezembro de 2022, a população Sul-mato-grossense é estimada em 2.833.742 habitantes, se aproximando aos dados projetados para 2021. Fonte: [https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2022/Previa\\_da\\_Populacao/POP2022\\_Brasil\\_e\\_UFs.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP2022_Brasil_e_UFs.pdf).

56 Para informações extras, consultar: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>.

57 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>.

No que se refere aos Dados do Ensino Superior, conforme o Censo da Educação Superior de 2020<sup>58</sup>, o estado de MS possui três Universidades Públicas, sendo duas federais (UFGD e UFMS - com vários *Câmpus*) e uma estadual (UEMS), e 30 Instituições Privadas. Desse montante, 12 se localizam na capital Campo Grande e 22 no interior (Brasil, 2020).

Em relação à Pós-Graduação no MS, segundo Pró-Reitor B (2022) ela

ainda é muito incipiente. É uma pós-graduação que é emergente e é por essas e outras, que nós temos muitos cursos ainda com uma variação, com alguns que têm apenas mestrado e muitos cursos que têm nota 3 e 4 no conceito da CAPES, por que são muitos cursos novos ainda. Tirando isso, tem-se o fato de que nós estamos numa região que é pouco privilegiada, do ponto de vista de interação com a indústria e empresas, o que faz com que muitos programas de pós-graduação tenham que se virar, em geral, muito por si sós.

No estado de MS, em 2005, conforme Santos e Sarat (2020), havia 14 Programas, com 4 no interior. Dentre esses 4 Programas, cita-se o Curso de Agronomia, com único Doutorado do interior à época, vinculado ao antigo *Câmpus* da UFMS em Dourados e os Cursos de História, Biologia e Geografia. Este último foi transferido para a cidade de Aquidauana, no ano de 2005, quando a UFGD foi criada e, com ela, foi criado também um novo Programa em Dourados, em 2006. Observa-se que os primeiros Programas de Pós-Graduação criados em MS são voltados às Ciências Agrárias e Biológicas e, posteriormente, os relacionados às Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Educação<sup>59</sup>.

Ao citar a Pós-Graduação em Educação em MS, Tavares (2010) salienta que ela foi fortemente influenciada pelas especificidades da própria Educação, com os condicionantes advindos pela ação do Estado, por meio da política educacional e com uma Pós-Graduação em Educação, nos moldes das Regiões Sul e Sudeste. Para além desses condicionantes, acredita-se que os Programas de Pós-Graduação em Educação, na verdade, deveriam criar e implantar suas especificidades regionais e locais.

No que diz respeito à instalação da Pós-Graduação em Educação em MS, como parte de um movimento expansionista, que ocorria com os Cursos de Pós-Graduação, em todo Brasil, esses Programas Sul-mato-grossenses foram induzidos por uma proposta desenvolvimentista, advinda da época do Regime Militar e das diretrizes, estratégias e metas dos PNPGs. Nesse

---

58 Para outras informações, consultar o endereço: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.

59 Para se ter uma noção de como a UFGD se insere nisso, em 2006 quando se desmembra da UFMS, ela tinha funcionando aqui quatro Programas de Pós-Graduação. Esses quatro Programas eram metade dos Programas da UFMS. No ano de 2007 são apresentadas três APCNs: Programa de Geografia, o Programa de Educação e o Programa de Letras (Prof. X, 2022).

sentido, sua instalação em MS objetivava atender às demandas sociais e de pesquisa regional, para além do atendimento ao movimento expansionista (Tavares, 2010).

O principal objetivo, portanto, ao criar esses Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado era atender o movimento expansionista naquele momento. E nesse anseio, os Programas para conseguirem se inserir socialmente na região e no país, procuraram se consolidar através do fortalecimento dos grupos e linhas de pesquisa e a veiculação da produção discente e docente.

Nesse sentido, para que pudessem se consolidar, os Programas em Educação, com inserção na conjuntura da Pós-Graduação brasileira, buscaram atender às tendências nacionais. Assim, em relação aos aspectos regionais, a estrutura de suas linhas de pesquisa e de produção precisava avançar, no quesito flexibilização (Tavares, 2010).

Em relação aos Programas de Pós-Graduação em Educação que estão sendo investigados nesta pesquisa, Tavares (2010) ressalta que o primeiro Programa com Mestrado, foi criado em 1988, com instalação na UFMS<sup>60</sup> de Campo Grande, por meio de convênio com a Faculdade de Educação da UNICAMP, conforme depoimento da Coord<sup>a</sup>. 3 (2022): “foram muitos os esforços, principalmente para construir o programa de pós-graduação em Educação e ele nasce sob a égide da UNICAMP. A UNICAMP foi um convênio importante”.

Após sua instalação, outros Programas surgiram, como o Programa em Educação, em nível de Mestrado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com início em 1994, também na capital. Ao considerar o Curso de Doutorado, na UFMS ele foi autorizado pela CAPES em 2006 e o Curso da UCDB, mais tarde, quando as atividades se iniciaram, em 2010<sup>61</sup>. Ao corroborar com esses dados, Santos e Sarat (2020, p. 27) reforçam que MS

tinha apenas o mestrado/doutorado em educação da UFMS e mestrado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ambos de Campo Grande. Os dois programas juntos ofertavam cerca de quarenta vagas anuais para uma região com mais de quatro milhões de habitantes, considerando um raio de 700 quilômetros de Campo Grande, no qual havia outro programa de pós-graduação em Educação. Também não havia nenhum programa em educação

---

60 Conforme *site* oficial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, em 2018 o Programa completou 30 anos de existência, uma vez que remonta ao Curso de Mestrado em Educação (CME) implantado em 1988, por intermédio de convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), processo mantido até o ano de 1991, quando passou a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Em 2006, com a autorização do Curso de Doutorado, deu forma ao objetivo de preparar profissionais qualificados para atuação em atividades de gestão, ensino, pesquisa e produção de conhecimento no campo da Educação. Até 2018, o Programa registrava a titulação de 357 Mestres e 112 Doutores e no quadriênio (2013-2016), foi avaliado pela CAPES com nota 5. Para informações complementares, acessar: <https://ppgedu.ufms.br/historia/>.

61 Em meados dos anos 2000 só havia dois PPGEdus. O da UFMS, com Mestrado e Doutorado e o da UCDB, com Mestrado (Prof. X, 2022).

num raio entre 700 e 1200 quilômetros de distância de Campo Grande até se chegar às capitais dos estados vizinhos ou a cidades do norte paranaense, oeste paulista e Triângulo Mineiro, onde mestrados em Educação eram oferecidos.

Observa-se que a Capital Campo Grande iniciou o processo de criação e implantação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de MS, no final da década de 1980, em uma Universidade Pública e em meados da década de 1990, em uma Instituição Privada, com o objetivo de atender a uma demanda regional e de outros estados brasileiros, considerando a quantidade de habitantes.

Por conseguinte, outros Programas foram autorizados a funcionarem, tais como: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, em Dourados, no ano de 2007; o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/*Câmpus* Corumbá, em 2008, somente com Mestrado (Tavares, 2010). O mais recente Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS em nível de Mestrado é o do *Câmpus* Três Lagoas, autorizado em 2019 pela CAPES. O Mestrado de Corumbá foi avaliado com conceito 3, no quadriênio (2013 - 2016) e o de Três Lagoas, conforme o *site* oficial do Programa, consta conceito A<sup>62</sup>. No *site* da CAPES, de acordo com a última avaliação quadrienal (2017 - 2020), o Mestrado em Educação de Três Lagoas obteve conceito 3 e o de Corumbá elevou o conceito para 4<sup>63</sup>.

No PPGEduc/UFGD, de acordo com Santos e Sarat (2020), o Doutorado foi autorizado, em 2013 e implantado em 2014, e na sua primeira avaliação obteve conceito 5 pela avaliação da CAPES, assim como o Curso de Mestrado com essa nota. Os Programas de Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS de Campo Grande tiveram também conceito 5, na avaliação quadrienal da CAPES (2013 – 2016). Na última avaliação quadrienal (2017 – 2022), contudo, os dois Cursos da UFMS tiveram o conceito reduzido para 4, e os da UFGD, mantiveram o conceito 5. Ressalta-se que, apesar do conceito dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS de Campo Grande ter sido reduzido para 4, esses Programas foram mantidos como objeto de estudo desta Tese, pois o ano-base considerado é 2016. Assim, utiliza-se a avaliação quadrienal (2013 - 2016).

---

62 Consultar em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/cursos/view/310>.

63 Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDY5OTE5OTktMTU4NC00ZDRiLWE2ZjMtMWIyNWVjNDMxM2E2IiwidCI6IjMNGRIYmI4LTU0M2EtNGRiZS05MjdiLTllNTYyZWY3MDBiOSJ9>.

Verifica-se, a partir dos dados citados, no parágrafo anterior, que MS possui um total de oito Programas de Pós-Graduação em Educação<sup>64</sup>, sendo quatro na UFMS, com dois no *Câmpus* Campo Grande, com Mestrado e Doutorado; um no *Câmpus* Corumbá e um no *Câmpus* Três Lagoas, estes apenas com Mestrado<sup>65</sup>; dois na UCDB, com Mestrado e Doutorado, localizados na Capital Sul-mato-grossense; e dois na UFGD, com Mestrado e Doutorado, situados no interior, na cidade de Dourados.

Nas próximas subseções apresentar-se-ão sobre os contextos histórico-educacionais da UFGD e UFMS e de seus Programas de Pós-Graduação em Educação, com objetivo de conhecer, descrever e analisar suas peculiaridades.

### 3.3 Contexto Histórico-Educacional da UFGD e do PPGEduc

Em relação ao Contexto Histórico-Educacional da UFGD, disposto no Art. 1º de seu Estatuto, tem-se que ela é uma IES vinculada ao MEC, com personalidade jurídica de direito público, com sede e foro na cidade de Dourados, em MS, instituída pela Lei nº. 11.153, de 29 de julho de 2005 (UFGD, 2012). Verifica-se que a UFGD é uma Universidade jovem, com apenas 17 anos de criação e sua origem ocorreu, através do desmembramento do Centro Universitário de Dourados (CEUD)<sup>66</sup>, *Câmpus* da UFMS.

Benfica (2016) ressalta que em 1970, por meio da Lei nº. 2.972 de 02 de janeiro, a primeira Escola de Ensino Superior em Dourados foi criada e nominada como Centro Pedagógico de Dourados (CPD) que, em 1971, passou a fazer parte da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), a qual foi federalizada, após a Divisão do Estado e se tornou UFMS.

De acordo com Cominetti (2018), esse Centro iniciou suas atividades com a oferta de dois Cursos voltados à Licenciatura, ou seja, Letras e Estudos Sociais, cuja sede foi estabelecida num terreno doado por pioneiros da região, no centro do município de Dourados, com cerca 10.000 m<sup>2</sup>. Em 1973 foram autorizados o funcionamento dos Cursos de História e de Geografia (este último implantado em 1983) (UFGD, 2021).

---

64 Essas informações foram extraídas dos seguintes *sites*: Corumbá - <https://ppgecpn.ufms.br/>; Três Lagoas - <https://ppgeducacaoptl.ufms.br/historia/>; *Campo Grande* - <https://ppgedu.ufms.br/historia/>. Outros dados mais panorâmicos foram retirados do endereço <https://posgraduacao.ufms.br/portal>, em que são fornecidas todas as informações dos Programas de Pós-Graduação da UFMS.

65 Ressalta-se novamente, como já fora mencionado em momentos antecedentes, que esses dois Programas não são objetos de delimitação da pesquisa, pois eles não atendem a um dos critérios da amostra, isto é, não possuem conceito 5 na Avaliação Quadrienal da CAPES (2013 - 2016).

66 De acordo com Almeida (2012), a partir da incorporação dos Centros Pedagógicos pela UEMT estes passaram a ser denominados Centros Universitários, surgindo assim a sigla CEUD. Após ter sido a UEMT federalizada para UFMS passou-se a adotar a designação de '*Câmpus*' a todas as unidades situadas fora da capital Campo Grande.



No ano de 1977, o Curso de Agronomia foi criado e implantado em 1978, sendo que para o Núcleo Experimental da Agronomia, a então, UEMT recebeu, como doação, um terreno de 90 hectares, distante a 12 km do centro de Dourados. Neste local foram construídos laboratórios, salas de aulas, salas administrativas, salas para os docentes, cantina, galpão para maquinários e implementos agrícolas. Os Cursos de Ciências Contábeis e Matemática foram implantados, ainda nos anos 80. Já o Curso de Pedagogia iniciou a oferta de vagas em Dourados, no ano de 1979<sup>67</sup>, como uma extensão do Curso de Pedagogia, ofertado pelo então Centro Universitário de Corumbá. No ano de 1983, a UFMS desvinculou a oferta de vagas do Curso de Pedagogia de Corumbá para Dourados (UFGD, 2021).

Em 1990, foram criadas as Graduações em Ciências Biológicas, Análise de Sistemas (hoje nominada Sistemas de Informação) no já denominado *Câmpus* de Dourados, bem como as primeiras Pós-Graduações *Stricto Sensu*, os Mestrados em Agronomia e em História<sup>68</sup>. A partir de 2000, foram instituídos os Cursos de Medicina, Direito e Administração<sup>69</sup> e ainda, no início desse período, o Mestrado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade e também o primeiro Doutorado da região, em Agronomia (UFGD, 2021).

De acordo com a Coord<sup>a</sup>. 2 (2022), no diz respeito à Pós-Graduação na UFGD, ela cita que a pós foi muito importante.

Tanto que no processo de desmembramento dela o que justificou ela conseguir esse desmembramento da UFMS com o título já de Universidade, foi por conta que ela já tinha instalada a Pós-Graduação. Então ela já cumpria a exigência do MEC, de ter no mínimo três Programas de Pós-Graduação credenciados. Quando a UFGD foi criada em 2005, ela já tinha três Mestrados, que eram em História, além de Agronomia, com Mestrado e o Curso de Entomologia, com Mestrado e Doutorado<sup>70</sup>. Então ela sempre foi considerada como uma prioridade no contexto da instituição.

---

67 “O *campus* já ofertava os cursos de História, Letras, Agronomia e Pedagogia e, posteriormente, na década de 1980, foram introduzidos os cursos de Geografia, Ciências Contábeis e Matemática” (Marques; Corrêa; Rosa, 2022, p. 413).

68 “Em 1991 começaram a funcionar os Cursos de Ciências Biológicas, Análise de Sistemas e os Mestrados em Agronomia e História” (*Ibid.*).

69 “Em 2000 são criados os Cursos de Direito, Medicina e Administração” (*Ibid.*).

70 O Prof. X (2022) endossa esses fatos, ao afirmar que a “UFGD quando foi implantada tinha 3 programas em funcionamento: Agronomia, com Mestrado e Doutorado; Entomologia, com Mestrado, e o Doutorado foi aprovada a sua implantação e o História, só com Mestrado”. “Para você ter uma ideia, o primeiro Programa de Pós-Graduação do MS foi o de Agronomia, que é localizado aqui na UFGD. Na época, ele era UFMS. Quando a UFGD foi criada, em 2005, ela já tinha três Mestrados, que eram o de História, de Agronomia e de Entomologia e Doutorado em Agronomia” (Coord<sup>a</sup>. 2, 2022).

Observa-se que a UFGD quando é instituída em 2005, ela já passa a ter características voltadas, principalmente, à Pós-Graduação, já com seu desmembramento da UFMS, *Câmpus* Dourados.

É importante mencionar que o destaque da UFGD, até então *câmpus* da UFMS, tanto na produção científica, organização de eventos científicos, empenho de seus docentes, técnico-administrativos e discentes foram características bastante notáveis que possibilitaram o desmembramento do *campus* de Dourados/UFMS para se tornar a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, 2021, p. 66).

Com a criação da UFGD, em 2005, iniciou-se o seu processo de implantação, sendo que para tal o Ministério da Educação designou, por meio do Decreto nº. 5.643, de 27 de dezembro de 2005, a UFG para ser sua tutora. Sendo assim, essa Universidade tutorou a UFGD de janeiro a julho de 2006, pois, a partir disso, foram nomeados um reitor *pró-tempore* e um vice-reitor, os quais concorreram à eleição em 2007, sendo eleitos, então, para administrar a UFGD no mandato 2007 a 2011 (UFGD, 2021).

No ano de 2006, em seu processo de implantação, alguns Cursos de Graduação foram criados, a saber: Ciências Sociais, Gestão Ambiental, Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, Química, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, e Zootecnia. A partir de 2009, com adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>71</sup>, outros Cursos foram instituídos: Ciências Econômicas, Nutrição, Engenharia Agrícola, Engenharia de Energia, Educação Física, Biotecnologia, Psicologia, Artes Cênicas, e Relações Internacionais. A partir disso, o número de vagas foi ampliado, com disponibilidade de vários Cursos à população regional. Em 2005, por exemplo, quando ela foi criada, ela disponibilizava apenas 12 Cursos de Graduação e 590 vagas. Em 2012, isso aumenta para 28 Cursos de Graduação presenciais, com oferta de 1.535 vagas (UFGD, 2021).

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº. 6.096, em 24 de abril de 2007. O Governo Federal à época, criou incentivos para que as Universidades Públicas aderissem a Programas de Promoção de Igualdade de Oportunidades e o REUNI foi um exemplo. Desse modo, esse Programa tem como uma das suas principais diretrizes que as Universidades contempladas desenvolvam mecanismos para ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, para

---

71 Com a lei do REUNI, com a expansão das Universidades no início do século XXI, que foi a primeira década de 2000 a 2010, nós conseguimos consolidar essa conquista, que era um sonho de todos: termos a nossa própria Universidade (Coord<sup>a</sup>. 1, 2022).

garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na Universidade Pública a todas as pessoas (Brasil, 2007).

De acordo com Marques, Corrêa e Rosa (2022, p. 414),

a expansão da universidade se dá consideravelmente após sua inclusão no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em que são ampliados os cursos de graduação e pós-graduação, aumentando assim a oferta de vagas e o número de docentes e técnicos da instituição. Uma das recomendações efetuadas no documento-base do REUNI, encaminhado às universidades para elaboração de seus planos institucionais, era a ampliação do ensino superior para as demais camadas da população historicamente excluída do ensino superior por meio de políticas afirmativas.

Observa-se que uma das demandas desse Programa de Governo era a oferta de vagas para os grupos sub-representados, além das outras metas e estratégias traçadas, em termos de infraestrutura e de pessoal.

No ano de 2013, já fazendo parte do REUNI, a UFGD conseguiu implantar o Curso de Graduação a distância Letras-Libras. Em 2014, implanta os Cursos Educação do Campo Ciências da Natureza e Ciências Humanas, Engenharia Civil, Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Computação, Engenharia Mecânica e Física (UFGD, 2021).

No que diz respeito a esse ensino a distância, desde 2009 a UFGD iniciou a articulação para a disponibilização desta modalidade de ensino, sobretudo em decorrência do termo de adesão ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Devido a isso, por meio da articulação junto à CAPES, foram implantados, em 2012, os Cursos de Licenciatura em Computação e Pedagogia. Em 2013, o Curso de Administração Pública e, em 2014, o Curso de Física, todos por meio da Universidade Aberta do Brasil. Em 2021, foram implantados os Cursos de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física.

Atualmente, a UFGD atende ao todo 10 Polos de Educação a distância, nas cidades de Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Costa Rica, Japorã, Miranda, Porto Murinho, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste (UFGD, 2021).

Em relação à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, de 2007 a 2020 foram implantados mais 20 Cursos de Mestrado e 10 Cursos de Doutorado. Em 2006, ela ofertava apenas 4 Cursos de Mestrado e Doutorado. “Em 2018, a instituição criou na FAIND o Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), em regime de alternância” (Marques; Corrêa; Rosa, 2022, p. 415).

Em 2020, passa a contar com um total de 34 Cursos<sup>72</sup>. Em 2021 ela implanta o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática e, em 2022, entrou em funcionamento o Mestrado Profissional em Geografia (UFGD, 2021).

No que se refere ao Contexto Histórico-Educacional do PPGEduc, destaca-se que ele é narrado e descrito em um capítulo de livro intitulado “História e memória da educação na UFGD: os dez anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (2008 - 2018)”<sup>73</sup>, produzido por Santos e Sarat (2020). Conforme os autores, trata-se de um capítulo de narração histórica e memorial e de suas vivências/experiências como docentes efetivos e permanentes do Programa. Por meio de suas escritas, eles produziram um ensaio da memória e história de dez anos do Mestrado em Educação, com destaque ao contexto e aos antecedentes relativos à elaboração da proposta de criação, implantação e os primeiros passos do Curso<sup>74</sup>.

Em um contexto de demanda por expansão, diversificação, descentralização, verticalização, interiorização, flexibilização e estruturação na Pós-Graduação, no início de 2000, ansiou-se por criar o Curso de Mestrado em Educação em Dourados, e no ano de 2007 a proposta foi formalizada e aprovada pelo MEC e sua implantação ocorreu, em 2008.

Antes de sua criação, porém, houve quatro períodos entre as décadas de 1990 e 2000, com características específicas, que são importantes de serem mencionados. O primeiro diz respeito aos anos de 1990, os quais foram marcados por uma crise nas Universidades, aposentadorias docentes não repostas, sucateamento estrutural dos *Câmpus*, precarização da carreira docente e baixo investimento em pesquisa. Nessa época, o Departamento de Educação (DED) da UFMS, *Câmpus* Dourados ofertava apenas o Curso de Pedagogia diurnamente, com procura baixíssima e taxa de evasão altíssima, em que a maioria docente não possuía vínculo efetivo com a Instituição e mais de 80% não eram Doutores. No final dessa década eram apenas dois Doutores e um Doutorando efetivos no DED.

No segundo período, compreendido entre 2000 e 2004, outros Cursos de Graduação são criados em Dourados. No DED vários docentes se afastaram para cursar Doutorado e, a partir disso, surgiu o primeiro Grupo formal de Pesquisa na área da Educação, cujo nome era Grupo

---

72 “E, nessa trajetória, para você poder entender a importância de um Programa (Ah, mas o que é um Programa”? Hoje, a UFGD tem mais de 30 Programas), eu parti falando de 2008, quando eram apenas os Cursos de Pós-Graduação em Entomologia, História, Geografia e Educação” (Prof. X, 2022).

73 Esse capítulo compõe a coletânea “A UFGD na memória científica: contribuições do programa de pós-graduação em educação”, organizada por Real e Marques (2020).

74 Assevera-se que a descrição e a análise desse Programa basear-se-ão, fundamentalmente, nesse capítulo do livro, em específico, principalmente ao se considerar que os dois autores, citados no texto desta Tese, são sujeitos partícipes diretos do processo histórico do Curso.

Reflexão e Memória da Educação (GRM)<sup>75</sup>, em que houve a duplicação de projetos de pesquisa e iniciação científica com fomento à retomada de organização da Semana de Pedagogia e a oferta de um Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com o credenciamento dos primeiros Doutores nos Programas de outras áreas na Universidade e as primeiras reuniões para se pensar a criação de um Mestrado em Educação, nos anos subsequentes. No final desse período, eram seis Doutores e dois Doutorandos efetivos no Departamento.

No terceiro período, em 2005, a UFGD foi criada e novos projetos de Cursos foram apresentados, com realização de concurso docente. Os Departamentos<sup>76</sup> se tornaram Faculdades e houve incentivo à criação de Cursos de Pós-Graduação. No final de 2005, mantém-se os seis Doutores efetivos, porém com um Doutorando a menos no DED.

Assim é que, no quarto e último período, entre 2006 e 2008, a UFGD foi implantada e a criação da FAED ocorreu juntamente a cinco grupos de pesquisa, cinco laboratórios de pesquisa, uma revista científica, uma editora e um Curso de Especialização com oferta regular. A partir disso, a proposta de implantação do Mestrado em Educação foi apresentada e aprovada pela CAPES<sup>77</sup>. No final de 2006, eram dez Doutores e dois Doutorandos e no final de 2008, eram 18 Doutores e 2 Doutorandos (Santos; Sarat, 2020).

Observa-se que o processo de criação e implantação do PPGEdu da UFGD foi trabalhoso e denso, pois várias ações precisaram ser efetivadas para que ele pudesse ser autorizado a funcionar pela CAPES, pois havia inúmeros critérios e exigências, advindas dessa agência, a que o Programa deveria atender, como por exemplo, a qualificação dos docentes com Doutorado.

Após a mudança do antigo *Câmpus* UFMS para UFGD, em 2005, porém, metade dos Doutores do DED pediu transferência para UFMS, em Campo Grande. Isso, no entanto, não acarretou problemas, pois nesse mesmo ano duas novas docentes doutoras concursadas entraram no Departamento e uma doutoranda do Departamento de Ciências Humanas veio transferida para o DED, mantendo-se um número de seis doutores (Santos; Sarat, 2020).

---

75 O primeiro Grupo de Pesquisa foi com a professora Dirce Nei Teixeira de Freitas. O grupo Reflexão e Memória. Esse grupo abarcava não só nossa perspectiva, que já vinha se consolidando em termos de políticas públicas, educacionais e gestão escolar, mas também a linha de história, que naquele momento estava também se constituindo (Coord<sup>a</sup>. 1, 2022).

76 Antes nós não tínhamos Faculdades. Nós tínhamos Departamentos. O Departamento de Educação, de Agronomia (Coord<sup>a</sup>. 1, 2022).

77 Observa-se que já havia um importante movimento de acúmulo de condições para propor a criação de um mestrado em educação em Dourados em meados dos anos 2000. Tal movimento passou por alterações (perdas e ganhos e perspectivas) no ano de 2005, sendo retomado, de forma intensa, no ano de 2006 para culminar com a formalização da proposta entregue à CAPES, em 2007 e a implantação do programa, em 2008 (Santos; Sarat, 2020, p. 29).

No ano de 2006, o Conselho do DED tomou a decisão de priorizar docentes Doutores e Doutorandos e convocar os candidatos aprovados em 2º lugar, que fossem da Educação ou outras áreas, para que pudesse haver um quadro permanente, sem muita rotatividade de profissionais, como vinha ocorrendo. Com isso, no final desse ano, o Departamento tinha dez Doutores e dois Doutorandos, um número dentro do mínimo exigido pela CAPES para se criar um Curso novo e de Pós-Graduação. Tais números comprovam que a preocupação do Conselho era sempre atender às exigências da CAPES, para que a proposta do Programa fosse avaliada e aprovada (Santos; Sarat, 2020).

No processo de proposta, criação e aprovação do PPGEduc, no dia 22 de setembro de 2006 foi implantada a FAED, na UFGD. Na assembleia de implantação, foi eleita uma Comissão Permanente de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade, formada por três docentes do quadro, os quais receberam a incumbência de, nos seis meses seguintes, liderarem as ações para se viabilizar a criação de um Mestrado em Educação, que visasse, principalmente,

à retomada da realização de evento científico na área de educação na UFGD, com a transformação da Semana de Pedagogia do *Campus* de Dourados na Semana de Educação da UFGD, que foi realizada de 2007 a 2014, quando foi transformada em Congresso de Educação da Grande Dourados. A criação de uma revista científica nos padrões exigidos pelas CAPES. Em 2007, foi criada, na FAED, a revista impressa *Educação e Fronteiras*, que, em 2010, transformou-se na revista *Educação e Fronteiras On-Line*, editada até hoje e cujo Qualis é B2. A oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização em formação de professores, a fim de fomentar a experiência de docentes em pós-graduação e orientação e a preparação de candidatos ao mestrado. O curso tornou-se regular e foi ofertado nos anos de 2007, 2010 e 2013. Com o fortalecimento e a criação de grupos de pesquisa, cujos líderes fossem doutores da FAED. Em 2006, foi criado o GEPEI em 2007 e o GRM foi desmembrado em GEPHEMES e GEPGE; e, em 2008, foi criado o GEPETIC, com todos os grupos de pesquisa em pleno funcionamento. Além destes, outros cinco foram criados posteriormente (Santos; Sarat, 2020, p. 30-31).

Nota-se que a FAED representada pelos seus docentes precisava efetivar inúmeras ações para a criação do Curso de Mestrado, tais como: a realização de eventos científicos, criação de Revista Científica<sup>78</sup> e mais Grupos de Pesquisa, pois existia apenas um, isto é, o GRM, que posteriormente foi desmembrado em dois grupos e, por fim, ofertar Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, na área de formação de professores.

---

78 O *qualis* dessa Revista Educação e Fronteiras On-Line do PPGEduc/UFGD aumentou na última avaliação quadrienal da CAPES (2017 - 2020), isto é, passou do conceito B2 para A4. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeraisPeriodicos.jsf>.

Além dessas quatro ações citadas anteriormente, outras quatro também foram realizadas, a saber:

o planejamento de instalações de laboratórios e de salas de pós-graduação no projeto de construção do prédio da FAED na cidade universitária. As obras foram iniciadas em 2007 e concluídas em 2008. Foram construídos seis laboratórios e quatro salas no prédio. Uma gestão que reunisse todos os docentes da faculdade com doutorado para que, na condição de coordenadores, cadastrassem projetos de pesquisa com bolsistas de iniciação científica. O número de projetos e de bolsista dobrou a cada ano entre 2006 e 2010. A continuidade da prioridade absoluta para doutores em Educação ou áreas afins na realização de novos concursos para docentes da FAED, foi uma diretriz que foi sempre seguida e se tornou obrigatória a partir de 2012. Outra ação foi a elaboração de um projeto de implantação de curso de mestrado em Educação para ser submetido à avaliação da CAPES em março de 2007, o qual foi elaborado e submetido (Santos; Sarat, 2020, p. 31).

Visualiza-se que foram realizadas várias ações da FAED, através de seus docentes, para que a proposta do Mestrado em Educação pudesse ser apreciada e aprovada pela CAPES, na década de 2000. Assim, entre setembro de 2006 e março de 2007, os trabalhos da Comissão Permanente foram intensos e se desdobraram até março de 2008. Esses trabalhos foram estruturados, a partir da Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN), com a criação de Curso de Mestrado<sup>79</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, com uma sigla inicial de PPGE, em 2007, modificada, posteriormente, em 2008, como PPGEe e, a partir de 2009, estabeleceu-se a sigla PPGEdu, que vigora até os dias atuais.

Nota-se que havia muita vontade em aprovar a proposta de um Curso de Mestrado em Educação, por meio de uma APCN, pelos membros da Comissão Permanente. Assim, todos os trâmites internos na UFGD foram feitos, antes de ser enviada a proposta para a CAPES, após aprovação, por unanimidade, no Conselho Diretor da FAED, segundo Santos e Sarat (2020, p. 33-34),

a proposta foi cadastrada no sistema da CAPES para Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN), com envio às quatro horas da madrugada do dia 21 de março de 2007. Pelas normas da UFGD, a proposta de um curso

---

<sup>79</sup> A proposta do Programa foi elaborada a seis mãos, pelos membros da Comissão, tendo a mediação da Professora Magda nos debates/embates entre uma perspectiva de maior experiência, tradição e vinculação com a área de Pedagogia/Educação, defendida pela experiente Doutora em Educação Lindamir e uma perspectiva de maior inovação, abertura e interdisciplinaridade, postulada pelo professor Reinaldo, recém-doutor em Sociologia, na época. Ao final dos trabalhos, no dia 12 de março de 2007, houve um entendimento em torno da proposta de consenso negociado, sendo o projeto e a criação do mestrado em educação, aprovados por unanimidade na reunião do Conselho Diretor da FAED em 14 de março de 2007, com reconhecimento, por parte do Presidente da Comissão, das contribuições dadas pela professora Dirce Nei e da liderança e experiência da professora Lindamir [...] (Santos; Sarat, 2020, p. 32-33).

novo de mestrado, após ser aprovada pela faculdade, demandaria ainda um parecer da Coordenadoria de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP), que, na época, tinha como coordenadora a professora Marlene Marchetti, e a aprovação de tal parecer pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFGD, então presidida pelo professor Cláudio Vasconcelos, além da aprovação em plenário dos colegiados máximos da UFGD, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEC) e o Conselho Universitário (COUNI). A aprovação pelo COUNI se deu em reunião do dia 24 de março de 2007, na qual também foram aprovados os mestrados em Geografia e Letras.

Observa-se que o processo interno foi feito e respeitado pela Comissão Permanente, responsável pela elaboração da proposta do Mestrado em Educação, ou seja, ocorreu a apreciação e a aprovação pelo Conselho Diretor da FAED, do CEPEC e do COUNI, que são órgãos consultivos, normativos e deliberativos dessa IES.

Para que ocorresse a aprovação, a criação do Programa e a oferta do Curso nas instâncias internas da UFGD, foram necessários alguns trâmites, pois o Regimento Geral da Instituição tinha como condição obrigatória a aprovação do processo de credenciamento/recomendação do Curso pela CAPES no período de até um ano, pois caso ele fosse credenciado e recomendado, a FAED já estaria autorizada a realizar a abertura de processo seletivo, com oferta de disciplinas para implantar efetivamente o Curso para o período letivo subsequente. Caso o Curso não fosse recomendado e o prazo citado para a realização de recursos, reformulações e alterações fosse extrapolado, a proposta teria sua validade perdida e um novo trâmite interno deveria ser iniciado (Santos; Sarat, 2020).

Compreende-se que há nessas buscas de propor um novo Curso de Pós-Graduação a realização de tratativas burocráticas, as quais precisam ser seguidas, respeitadas e efetivadas, principalmente, em se tratando de gestões colegiadas, como é o caso da Universidade, em que os Conselhos, com seus membros constituintes, podem apreciar, votar e emitir parecer tanto favorável quanto desfavorável, em relação às pautas que são direcionadas à sua plenária de reuniões, além de necessitar, obviamente, da aprovação, credenciamento e recomendação da agência de fomento nacional.

A defesa da proposta no COUNI foi realizada pela professora Nilce Fedatto, Diretora *pró-tempore* da FAED, à época, e pelo professor Reinaldo dos Santos, que era representante docente eleito para o Conselho. Apesar de a proposta ter sido aprovada de forma unânime e congratulada a Comissão Elaboradora, o perfil docente exigido pela CAPES não atendia plenamente aos requisitos mínimos para se criar um Curso novo, ou seja, 80% desse corpo deveria ter Doutorado em Educação, com conclusão acima de cinco anos e com três publicações de *qualis* na área educacional, nos três anos anteriores à proposta.



A organização do Curso (relacionada ao currículo, ementas e o regulamento) era compatível e similar às melhores Universidades brasileiras, além da estrutura, com aquisição de novos equipamentos, que se encontrava em andamento. Havia, contudo, esse gargalo relacionado ao perfil do corpo docente e o não atendimento a esse requisito, foi confirmado quatro meses depois a não aprovação dos cursos de Educação e Letras e somente o Mestrado em Geografia foi aprovado e credenciado pela CAPES (Santos; Sarat, 2020).

Verifica-se que as pontuações realizadas em reuniões colegiadas foram procedentes, pois foi apontado que um dos requisitos pela CAPES para aprovar a APCN não estava sendo atendido pela Comissão permanente da FAED, isto é, o corpo docente com 80% de Doutores em Educação, com publicação qualificada.

Após esse parecer desfavorável da CAPES, os docentes Lindamir, Reinaldo e Dirce Nei somaram esforços nas semanas subsequentes para viabilizarem uma solicitação de reavaliação da proposta de curso e realizaram encontros, reuniões, vistas, negociações e convencimentos, que permitiram uma reconfiguração do corpo docente no sentido de:

a) retirar ou mudar para condição de colaborador os docentes com menos de dois anos de conclusão do doutorado, sem nenhuma produção qualificada no triênio e que pudessem ser alocados como responsáveis por disciplinas na proposta curricular; b) incluir, no corpo docente, professores que não pertencessem aos quadros da FAED, mas que tivessem concluído o doutorado há cinco anos ou mais e possuíssem o mínimo de produção qualificada no triênio ou experiência como orientadores em mestrado nas áreas afins; c) providenciar termos individuais de compromisso assinados por docentes vinculados a outros PPGs, dispostos a, caso o mestrado em Educação fosse aprovado, se descredenciarem dos programas aos quais estavam vinculados e mudarem para categoria de colaboradores, permanecendo como docentes permanentes, exclusivamente no PPGEduc (Santos; Sarat, 2020, p. 37).

Desse modo, mais ações foram feitas pela Comissão Permanente para que a proposta fosse reconsiderada pela CAPES e para que ela pudesse ser novamente apreciada e outro parecer ser emitido. Esse pedido de reconsideração, por conseguinte, foi encaminhado à CAPES, ainda no mês de agosto de 2007, com suas documentações e fundamentações. Santos e Sarat (2020, p. 37) ressaltam que houve dificuldades, pois, muitos docentes da própria FAED não queriam assinar o termo de compromisso, por relutarem em deixar outros Programas com os quais estavam vinculados. Houve, entretanto, uma “boa acolhida dos docentes que não pertenciam aos quadros da FAED, ou mesmo da UFGD, em participarem da proposta de forma voluntária, mesmo sem qualquer perspectiva de remuneração adicional”.

Percebe-se, pois, que foram vários os entraves, os desafios e os percalços que a Comissão Permanente precisou enfrentar para que a APCN pudesse dar andamento e ser reenviada para avaliação da CAPES. A aprovação da proposta do Curso de Mestrado, por exemplo, ocorreria somente no final de 2007. Foi no último dia de expediente da FAED, naquele ano, momento em que a equipe de docentes estava reunida, em uma confraternização, que a notícia do Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES chegou. Trazia a informação de que a CAPES havia recebido o pedido, reavaliado e aprovado o credenciamento/recomendação do Curso. A partir disso, a Universidade estava autorizada a realizar a seleção e a implantação do Mestrado em Educação. Havia, porém, somente uma ressalva: o Programa deveria manter a organização do seu Curso, sem alterá-la até a sua primeira avaliação, a qual estava prevista para o ano de 2009 (Santos; Sarat, 2020).

Assim é que, após inúmeros esforços e ações realizadas pela Comissão Permanente, a proposta do Mestrado em Educação pela FAED, na UFGD finalmente foi aprovada. No processo de implantação e primeiros anos do Programa, após sua aprovação/recomendação pelo CTC da CAPES, no final de 2007<sup>80</sup>, nos primeiros dias do ano subsequente, uma Comissão Especial foi instituída para implantar o Curso e realizar o primeiro processo seletivo, com objetivo de iniciar as aulas ainda no 1º trimestre de 2008.

Em seguida, definiu-se a Coordenação do Curso de Mestrado temporariamente, até que as eleições ordinárias, após o processo seletivo, ocorressem. Quem assumiu essa Coordenação foi a professora Lindamir. Foi ela a responsável pela APCN junto à CAPES, sendo também membro da primeira Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação da FAED, além de ser integrante da Comissão Especial de elaboração da proposta de Mestrado em Educação da UFGD. Por tais fatos,

em março de 2008, após ser eleita como candidata única, a professora Lindamir assumiu a coordenação do programa para um mandato correspondente ao período entre maio de 2008 e abril de 2010. Naquele momento, as normativas da UFGD ainda não previam a função/cargo de vice-coordenador, que só foi criada em junho de 2008, quando foi eleita a professora Magda Sarat, da linha de pesquisa História da Educação. O primeiro regulamento, aprovado em março de 2008, estabeleceu que o coordenador e o vice obrigatoriamente tinham que ser de linhas de pesquisa

---

80 Ele foi aprovado no dia 22 de dezembro de 2007 e passa a significar a expansão da Pós-Graduação, pois outros Programas em Educação também são aprovados em Paranaíba na UEMS e em Corumbá, e vários outros Programas do interior, porque além de ter sido essa condição, não havia Programas no interior. Os Programas de Pós-Graduação eram em Campo Grande, na UFMS e UCDB e, em Dourados. Isso significa, então, um movimento de maior interiorização de Programas. Esse Programa de Pós-Graduação em Educação é o terceiro do Estado e o primeiro do interior e não só do interior do MS, pois não havia nenhum Programa na área da Educação, seja fora de uma capital, na Região Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Era somente nas capitais (Prof. X, 2022).

diferentes. Essa primeira coordenação foi sucedida, em junho de 2009, pela docente Magda Sarat como coordenadora e pela professora Dirce Nei Freitas como vice-coordenadora (Santos; Sarat, 2020, p. 39-40).

Nota-se que após aprovação da proposta, ações como nomeação de uma Coordenação para o Curso de Mestrado em Educação foram realizadas, em caráter temporário, devido ao prazo curto de tempo, mas posteriormente seria realizada uma eleição.

Em relação ao corpo docente do PPGEduc, ele se apresentou parcialmente diferente do que foi proposto inicialmente e do que foi encaminhado à CAPES, no processo de reformulação, em 2007. Esse corpo, formado por treze docentes, sendo dez permanentes e três colaboradores, com seis da linha de pesquisa História da Educação e sete da linha Política e Gestão, iniciou as atividades do Curso, em março de 2008 (Santos; Sarat, 2020). Percebe-se que, nessa época, o corpo docente já estava consolidado com um quadro de Doutores, para atuarem no Programa de Mestrado.

Com o passar dos anos, esse quadro docente se reformulou em novembro de 2009, pois alguns membros se desligaram do Programa ou se aposentaram. Mas houve credenciamento de outros, que foram admitidos, via concurso, devido à criação do Curso de Mestrado. Outras ações consideráveis, segundo Santos e Sarat (2020), ocorreram em 2012, 2015 e 2017, além de algumas questões pontuais, nos anos posteriores.

No decorrer dos anos, muitos docentes saíram do Programa; em contrapartida, outros adentraram, sempre mantendo a constituição de docentes Doutores para orientarem as temáticas presentes nas linhas de pesquisa, além de ministrarem as aulas de disciplinas curriculares.

No que se refere à estrutura física, quando a FAED foi recém-criada, ela funcionava em duas salas administrativas e quatro salas de aula na Unidade I da UFGD, em um prédio da década de 1970, localizado no centro douradense. Aprovado o Curso, em 2007, a FAED foi transferida para o prédio Totó Câmara, na Cidade Universitária, a uma distância de 15 quilômetros da região central da cidade. Esse local dispunha de seis salas administrativas e seis salas de aulas, com duas delas destinadas para o Curso de Mestrado em Educação (Santos; Sarat, 2020).

Passado um tempo, a FAED teve seu prédio próprio, com sua construção finalizada em 2009. Nesse local havia quatorze salas administrativas, seis laboratórios e dez salas de aulas, com duas salas específicas para o Mestrado, sendo uma para as defesas e uma para os estudos, disponíveis aos Pós-Graduandos (Santos; Sarat, 2020). Nota-se que a infraestrutura da FAED e do PPGEduc se expandiu rapidamente em dois anos, tempo em que várias salas foram

destinadas para o ensino e para a pesquisa na Faculdade e no Programa, além daquelas destinadas aos aspectos administrativos.

Em relação ao primeiro processo seletivo, conforme Santos e Sarat (2020, p. 43-44), ele surpreendeu até os mais otimistas, pois devido

à carência de cursos de mestrado no interior de Mato Grosso do Sul e a proposta de diálogo interdisciplinar entre a educação e as outras áreas indicavam uma grande procura pelo processo seletivo do curso, mesmo tendo sido o primeiro e não tendo havido muito tempo para a divulgação, já que o edital foi publicado em janeiro, as inscrições encerraram-se em fevereiro e a seleção foi realizada em fevereiro e março de 2008.

A partir disso, observa-se que o Mestrado em Educação, com seu caráter interdisciplinar<sup>81</sup>, possibilitou a vinda de vários candidatos, das mais diversas áreas de conhecimento, para pleitearem uma vaga no Programa, além da falta de oferta desse tipo de Curso na região interiorana de MS.

No que diz respeito à oferta de vagas no primeiro processo seletivo<sup>82</sup>, em edital da época foram ofertadas quinze<sup>83</sup> vagas, com ingresso em 2008, e a Comissão recebeu 137 pedidos de inscrição. Desse modo,

a procura de quase dez candidatos para cada vaga era a maior dentre os programas da UFGD e superior à quase totalidade dos cursos de graduação. Esse número se manteve acima de cem candidatos em cada processo seletivo e, a partir de 2013, quando a UFGD alcançou mais de vinte cursos de mestrado e o estado de Mato Grosso do Sul contabilizou mais de cinquenta, o número se estabilizou entre cinquenta e setenta candidatos ao mestrado em cada processo seletivo (Santos; Sarat, 2020, p. 44).

Verifica-se que o edital do primeiro processo seletivo destinava com exatidão o número de vagas para o Curso de Mestrado em Educação, com alta concorrência, pois houve procura de muitos candidatos a ele.

---

81 Esse Programa tem como marca o propósito de ser mais aberto, pois ele vem e se abre para ser multidisciplinar. Se abre para aceitar pessoas e instituições diferentes, pessoas de fora. Desde o início ele tem essa marca de inclusão. Então é um processo de luta (Prof. X, 2022).

82 O formato desse primeiro processo seletivo estabeleceu bases, que em tempos atuais permanecem, ou seja, com prova escrita não identificada e com tema sorteado, com aspecto eliminatório, além de entrevista com arguição de projeto, análise curricular e prova de idioma estrangeiro, todos de caráter classificatório (Santos; Sarat, 2020).

83 A nossa primeira seleção foi aberta para 15 vagas e teve mais de 100 candidatos, mais do que a maioria, só perdia para os Cursos de Graduação em Medicina e Direito e essa trajetória se mantém, por ele ser aberto (Prof. X, 2022).

O número de ingressos<sup>84</sup>, nas primeiras turmas selecionadas, atingiu o quantitativo de 15, em 2008 e de 18, em 2009. Esses ingressantes

representaram a diversidade de perfis almejada pelo projeto pedagógico do curso, com um expressivo número de egressos de cursos de Pedagogia, mas com a maioria graduada em outras licenciaturas e até em bacharelados. Houve também variedade quando se passou a considerar: recém-graduados e graduados há mais tempo; egressos de instituições federais, estaduais e particulares; professores da educação básica e outros profissionais; moradores de Dourados e de outras cidades e estados (Santos; Sarat, 2020, p. 45-46).

Nota-se uma diversificação de candidatos que ingressaram no PPGEduc/UFGD, desde professores da Educação Básica, com suas licenciaturas, até aqueles que possuem diplomas de bacharelados, atendendo assim a um dos objetivos elencado na proposta pedagógica do Curso.

Na conclusão do capítulo, os autores mencionados já, anteriormente, reafirmam que

a trajetória que se acentuou no início de 2007, quando uma comissão de três docentes foi encarregada de debater com a comunidade e ousar propor um curso de mestrado acadêmico em Educação (o primeiro da área fora de uma capital na região Centro-Oeste), desdobrou e alcançou o ano de 2018 com cursos de mestrado e doutorado reconhecidos, consolidados e avaliados como de excelência (Santos; Sarat, 2020, p. 49).

Verifica-se que o Curso de Mestrado em Educação da UFGD é o pioneiro em termos de criação e implantação no interior da Região Centro-Oeste<sup>85</sup> e que, no ano de 2014, consegue aprovar a proposta de Doutorado<sup>86</sup>. Tanto o Mestrado quanto o Doutorado em Educação possuem conceito 5, conforme a última avaliação quadrienal da CAPES (2017 - 2020), com dados divulgados em 2021<sup>87</sup>.

---

84 A conclusão de ingressantes no Mestrado se estabilizou em uma média superior a 90%, considerando as reprovações, as desistências, a evasão por doenças graves e os falecimentos. O tempo médio de defesa é de 25,5 meses, mesmo que um pouco acima da discutível meta de 24 meses da CAPES, mas dentro dos 26 meses considerados como “muito bom” para a área da Educação. Em dez anos de funcionamento do Programa, foram defendidas 145 dissertações e 8 teses (Santos; Sarat, 2020).

85 O PPGEduc é o terceiro do estado de MS. O primeiro do interior, mas não é o primeiro do interior só de MS. Não havia nenhum outro PPGEduc no interior, seja fora de uma capital, seja na Região Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Portanto, o PPGEduc foi o primeiro Programa da UFGD e o quarto do *Câmpus*. O Programa é simbólico, porque ele é o primeiro do interior, da Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Logo, ele é o primeiro com a questão nova do momento, ou seja, da expansão da Universidade e ele consegue se instalar (Prof. X, 2022).

86 Em 2014, o processo do Doutorado foi semelhante ao do Mestrado. Fizemos uma proposta em 2013, que não foi aprovada. A gente reapresenta em 2014, e aí aprova o Doutorado, também na mesma perspectiva, ou seja, é o primeiro Doutorado em Educação, fora de uma capital, nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. Em 2018, ele já obtém nota 5 na avaliação da CAPES (Prof. X, 2022).

87 Disponível para consulta em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDY5OTE5OTktMTU4NC00ZDRiLWE2ZjMtMWIyNWVjNDMxM2E2IiwidCI6IjMNGRlYmI4LTY0M2EtNGRiZS05MjdiLTllNTYyZWY3MDBiOSJ9>.

Em relação à importância do conceito 5, na avaliação da CAPES ao Curso de Doutorado em Educação, o Prof. X (2022) depõe que

o único programa que a gente tinha com nota 5 na UFGD era o de Agronomia, que tinha 30 anos de funcionamento. E a gente, em 2 anos de funcionamento, conseguiu a nota 5. Em MS, o programa de todas as áreas, são 6 programas com nota 5 e o nosso de Educação é um deles. Então, com todos esses elementos na trajetória, tem-se um programa de referência, além de ser um programa considerado de qualidade. E atrai muita gente na comunidade e tem muita disputa. É um programa com uma certa seriedade.

A Coord<sup>a</sup>.1 (2022) complementa ao dizer: “consolidamos nosso Doutorado, pois alcançamos a nota 5. É uma nota que para o leigo, parece nada, mas para dentro dos critérios do Programa é muita coisa. É a consolidação de um Programa”.

Santos e Sarat (2020) findam o capítulo com apontamentos tratados nele, principalmente os relacionados à elaboração, à criação e à implantação do PPGEduc. Nessa mesma escrita, contudo, eles indicam a necessidade de se produzirem mais textos acerca de trajetórias e balanços sobre o Programa, com propósito de consolidar e expandir seus processos e momentos, de forma relevante. Nesse viés, os autores nominados no início deste parágrafo, reportam alguns textos/trechos de sua obra, tais como:

as reestruturações curriculares de 2009 e 2013, que reduziram as disciplinas obrigatórias para mestrado de dez para cinco; a reorganização das linhas de pesquisa, que delimitou melhor as linhas propostas originalmente (de História da Educação e de Políticas e Gestão da Educação), tentou criar, sem sucesso, as linhas de pesquisa Currículo e Formação de Professores e Educação Física e Formação de Professores e criou a linha Educação e Diversidade; os processos de credenciamento e credenciamento de docentes, a fim de conciliar a experiência de pesquisas com a renovação por novas perspectivas; as parcerias e os convênios com PPGs consolidados no Brasil e no exterior, visando ao fortalecimento da Pós-Graduação em Educação na UFGD; a criação do curso de doutorado, tentado em 2012, porém sem sucesso, mas aprovado pela CAPES em 2013 e implantado em 2014; a trajetória dos egressos e sua atuação na Educação Básica e no Ensino Superior; a obtenção de uma avaliação de excelência, com obtenção do conceito 5 da CAPES no ano de 2017; os desafios para os próximos anos de consolidação do conceito 5, visando condições para obtenção do conceito 6, bem como de um salto na internacionalização do programa diante do desafio de renová-lo e de um cenário de crises e retrocessos na pesquisa e na pós-graduação brasileiras (Santos; Sarat, 2020, p. 49-50).

Observa-se que os autores, utilizados como aporte teórico, revelam várias *nuances* e temáticas que precisam ser consideradas, tanto pelo PPGEduc quanto pelos pesquisadores, que têm interesse em desenvolver pesquisas nesse contexto da Pós-Graduação, desde a

internacionalização até sua interiorização, ao considerar aspectos pedagógicos, curriculares e administrativos.

### 3.4 Contexto Histórico-Educacional da UFMS e do PPGEd

Em relação ao Contexto Histórico-Educacional da UFMS, segundo dados, disponibilizados via Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2020/2024)<sup>88</sup>, ela se originou no ano de 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, que seria o embrião do ensino público superior, na região do antigo Estado de Mato Grosso (UFMS, 2019c).

Em 1966, no dia 26 de julho de 1966, por meio da Lei Estadual nº. 2.620 foi criado o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, em que se instituiu departamentos e concomitante a isso, o Curso de Medicina também foi criado (UFMS, 2019c).

No ano de 1967, o Governo do Estado criou, em Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, ampliando assim a Rede Pública Estadual de Ensino Superior. Integrando os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, a Lei Estadual nº. 2.947, de 16 de setembro de 1969, criou a UEMT, com sede na capital, ainda no Estado de Mato Grosso (UFMS, 2019c).

Em 1970, foram criados e incorporados à UEMT os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados. Com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1977, foi realizada a Federalização da Instituição, que passou a se denominar Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela Lei Federal nº. 6.674, de 5 de julho de 1979, com sede em Campo Grande, na capital do Estado<sup>89</sup> (UFMS, 2019c).

O Centro Pedagógico de Rondonópolis, sediado em Rondonópolis/MT, passou a integrar a Universidade Federal de Mato Grosso, com sede na capital Cuiabá, de acordo com ato do Conselho Diretor nº. 5 de 9 de janeiro de 1980 (UFMS, 2019c).

Em 2001, foram implantados os *Câmpus* em Coxim, em Paranaíba, ambos pela Portaria nº. 403 de 12 de setembro de 2001. A Resolução do Conselho Universitário (COUN) nº. 55 de

---

88 Em relação à reserva de vagas e às ações afirmativas, nesse documento há menção de que as condições de ingresso através dessa reserva, tanto nos Cursos de Graduação quanto de Pós-Graduação, serão regulamentadas, por meio das Políticas de Inclusão e Ações Afirmativas (Resolução nº. 150/2019-Coun (UFMS, 2019c).

89 De acordo com o Art. 1º do Estatuto da UFMS, ela é uma entidade de ensino superior, de natureza multicâmpus, vinculada ao Ministério da Educação, com personalidade jurídica de direito público, gozando da autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, respeitando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFMS, 2021c).

30 de agosto de 2004, que aprovou o Regimento Geral da UFMS, previu novas unidades setoriais acadêmicas nas cidades de Chapadão do Sul, Naviraí, Nova Andradina e Ponta Porã (UFMS, 2019c).

Em 2005, foram implantados os *Câmpus* em Chapadão do Sul, pela Resolução COUN n.º. 59 de 12 de dezembro de 2005 e, em Nova Andradina, conforme a Resolução COUN n.º. 64 de 12 de dezembro de 2005 (UFMS, 2019c). Nesse mesmo ano, por meio da Lei n.º. 11.153, de 29 de julho, o *Câmpus* em Dourados/MS foi desmembrado da UFMS e transformado em Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFMS, 2019c).

Em 19 de setembro de 2005, o *Câmpus* em Corumbá passou a se chamar *Câmpus* do Pantanal. Nesse ano, foram implantadas, na Cidade Universitária de Campo Grande, a Faculdade de Medicina, pela Resolução COUN n.º. 27 de 19 de setembro de 2005, a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, conforme a Resolução COUN n.º. 40 de 26 de outubro de 2005; além da Faculdade de Odontologia, pela Resolução COUN n.º. 39 de 26 de outubro de 2005 (UFMS, 2019c).

Em 2007, conforme Resolução COUN n.º. 60 de 24 de outubro, foi aprovada a proposta de participação da UFMS no REUNI, instituído pelo Decreto n.º. 6.096, de 24 de abril de 2007. Em decorrência disso, a Instituição ampliou a oferta de Cursos de Graduação, a partir de 2009, em três novos *Câmpus*, a saber: Bonito, implantado pela Resolução COUN n.º. 90 de 28 de outubro de 2008; Naviraí e Ponta Porã, implantados, respectivamente, pelas Resoluções COUN n.º. 89 e n.º. 88, ambas de 28 de outubro de 2008, na Cidade Universitária, com a Faculdade de Direito, por meio da Resolução COUN n.º. 99 de 10 de novembro e a Faculdade de Computação, segundo a Resolução COUN n.º. 44 de 21 de agosto de 2009 (UFMS, 2019c).

No ano de 2013, foram criados o Instituto de Física, Química e Matemática, bem como a Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia, em razão da reestruturação e respectiva desativação do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, por meio da Resolução COUN n.º. 25 de 16 de abril (UFMS, 2019c).

Em 2014, foi criada a Escola de Administração e Negócios, por meio da Resolução COUN n.º. 96 de 05 de dezembro. Em 2017, com a Resolução COUN n.º. 18 de 21 de março, foram criados o Instituto de Biociências e Integrado de Saúde, além das Faculdades de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição; Ciências Humanas; Educação; Artes, Letras e Comunicação, mediante a extinção dos Centros de Ciências Biológicas e Saúde, de Ciências Humanas e Sociais (UFMS, 2019c).

Em 2017, foram criadas as Secretarias Especiais de Avaliação Institucional; de Ensino a Distância, de Comunicação Social e Científica e as Agências de Tecnologia da Informação e



Comunicação; a de Desenvolvimento, de Inovação e de Relações Internacionais. Em 2019 a Secretaria Especial de Comunicação Social e Científica foi transformada em Agência de Comunicação Social e Científica (UFMS, 2019c).

Nesse ano de 2019, por meio da Resolução do COUN nº. 50 de 27 de março, foi aprovada a extinção do *Câmpus* de Bonito, que se transformou na base de estudos de Bonito. A UFMS possui Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, presenciais e a distância, nas 25 unidades acadêmicas setoriais, sendo 16 na Cidade Universitária em Campo Grande e 9 *Câmpus* nos municípios de: Aquidauana; Chapadão do Sul; Corumbá, com o *Câmpus* do Pantanal; Coxim; Naviraí; Nova Andradina; Paranaíba; Ponta Porã e Três Lagoas. Além disso, ela atende à educação a distância, em vários polos, nos municípios estaduais (UFMS, 2019c).

Em relação ao Contexto Histórico-Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CG, Tavares (2010) relembra que, na década de 1980, havia a preocupação com as desigualdades sociais e suas repercussões na escolaridade das camadas populares, além do ressurgimento de movimentos sociais, que influenciaram as pesquisas em Educação e fortaleceram abordagens críticas, com aspectos de denúncias e explicações globalizantes para os problemas sociais. Assim, nesse contexto, é que o Curso, com sede na Capital Sul-matogrossense foi criado em 1987 e, após 1994, teve uma reestruturação. Segundo o Pró-Reitor B (2022), “a história da Pós-Graduação da UFMS começou basicamente com Programa de Educação e com o de Ecologia e Conservação”.

De acordo com Osório (2023), o Curso de Mestrado em Educação foi criado em 1987, em convênio com a Faculdade de Educação, da Universidade de Campinas<sup>90</sup>, com esforços do Departamento de Educação e do Centro de Ciências Humanas e Sociais, em articulação com a administração da UFMS, em especial, pelo Prof. Dr. Olímpio Crisóstomo Ribeiro, Pró-Reitor de Assuntos Acadêmicos e pelo Reitor Prof. Jair Madureira, na época, “e com os departamentos de educação dos demais centros universitários enquanto primeiro curso *stricto sensu* do estado de MS e o terceiro da área na Região Centro-Oeste”. Logo, o Curso de Mestrado em Educação iniciou suas atividades acadêmicas em 1988 e sua primeira instalação foi no Centro de Educação Física e Desporto (criado em 1970) e a partir de 1980 passou a ser Centro de Ciências Humanas e Sociais. A Coord<sup>a</sup>. 5 (2022) ressalta que

---

90 “Inicialmente, a Coordenação do CME esteve a cargo da Prof.<sup>a</sup> Annadyr Barletto Cavalli (UFMS) e do Prof. Dr. José Dias Sobrinho (UNICAMP/SP), conforme previsto no ‘Termo Aditivo ao Convênio de Intercâmbio Técnico e Didático’, celebrado entre as duas Instituições” (Osório, 2023, p. 293).

esse Programa foi criado dentro de um projeto de cooperação científica com a UNICAMP, em 1988. Esse projeto naquele momento tinha um interesse na titulação dos profissionais da área, na própria universidade. Então muitos dos professores aqui fizeram esse mestrado. Houve turmas, se não me engano, acho que foram duas, antes do programa se constituir como curso de mestrado. Então os professores da UNICAMP vinham ministrar aulas aqui. Alguns professores que já eram doutores à época, me parece que fizeram uma composição do corpo docente. Até o momento em que o programa se consolida e abandona esse projeto de cooperação.

A Coord<sup>a</sup>. 3 (2022) cita que o “curso mais antigo de Pós-Graduação que tem na UFMS é o PPGEd”. O Coord. 4 (2022) acrescenta que esse Programa foi o primeiro da UFMS e se iniciou, em 1988. Foi o primeiro Mestrado do estado de MS. Naquela época, a situação era diferente, porque as Universidades tinham autonomia para criarem os Cursos. Só depois que elas encaminhavam, para a CAPES, o credenciamento. Verifica-se, portanto, que o Programa de Mestrado em Educação é o pioneiro em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFMS/CG.

Em seu ano de criação, conforme Tavares (2010, p. 65), o Curso de Mestrado em Educação tinha cinco disciplinas, quais sejam: “Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas (1º semestre); Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação (1º semestre); Estudos de problemas brasileiros<sup>91</sup> (1º semestre); História da Educação Brasileira (2º semestre); Teoria do Conhecimento (2º semestre)”. Verifica-se, assim, a presença de disciplinas de aspectos mais abrangentes, em termos filosóficos e históricos, aquelas voltadas às questões epistemológicas da Ciência e do conhecimento.

Em 1989, essa quantidade se eleva para onze disciplinas, as quais se mantiveram até o ano de 1993, a saber:

Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino, Psicologia da Educação, Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação, Teoria do Conhecimento, Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas, Sociologia da Educação, Tópicos Especiais em História da Educação, Tópicos Especiais em Psicologia da Educação, Planejamento Educacional, Tópicos Especiais em Filosofia da Educação (*Ibid.*).

Além dos aspectos filosóficos e históricos da Educação, as disciplinas voltadas à Psicologia, às metodologias e ao planejamento são inseridas nesse novo contexto. Em relação

---

91 Segundo Osório (2023), essa disciplina foi desenvolvida no formato de seminário, computada como Atividades Complementares, as quais foram realizadas, através de mesas organizadas, com convidados da Coordenação do Curso de Mestrado.

às defesas de dissertações, a mesma autora indica que no ano de 1991 foram defendidas 9; 4 em 1992 e 9 em 1993.

Em 1993<sup>92</sup>, o Curso de Mestrado em Educação precisou reestruturar sua organicidade, e no dia 16 de agosto desse mesmo ano foi encaminhado “um Ofício Circular nº. 25/9345 da Comissão de Reestruturação do Curso de Mestrado em Educação para os professores” (Tavares, 2010, p. 67).

Esse documento estabelecia a necessidade de reestruturação do Curso, para que se seguissem as tendências nacionais, que eram previstas para os Programas de Pós-Graduação na área da Educação. Assim, para acompanhar essas tendências, conforme assinalava o documento, era preciso organizar os núcleos temáticos que pudessem aglutinar as linhas de pesquisa<sup>93</sup>, os quais deveriam ser desenvolvidos pelo corpo docente, efetivamente (Tavares, 2010). Sendo assim, esses núcleos temáticos deveriam ser compostos de duas disciplinas e de um seminário de pesquisa.

Em 1995, após a CAPES divulgar a avaliação bienal (1992 – 1993), o Curso de Mestrado em Educação da UFMS/CG obteve conceito C. A partir disso, segundo Tavares (2010, p. 85),

começaram a ser revistos alguns aspectos do processo interno de avaliação, com a consultoria externa, o que iniciou a organização do curso em Linhas de Pesquisa de forma efetiva. Um dos aspectos que passaram a ser revistos, foi o da organização dos professores e das disciplinas por áreas temáticas. Foi constatado que tal procedimento havia gerado um elevado número de docentes que colaboravam apenas esporadicamente no Curso e não apresentavam produção na área da Educação, distorcendo, desse modo, tanto os princípios estabelecidos no término do convênio com a UNICAMP, quanto o perfil do curso proposto naquela época.

Com isso, foram aprovadas e definidas quatro linhas de pesquisa, a partir dos projetos de investigação que vinham sendo desenvolvidos pelos pesquisadores, quais sejam: “1) Formação e Prática Profissional; 2) Diversidade Sociocultural e Subjetividade em Educação;

---

92 Nesse ano, as mudanças de linhas de pesquisa começaram a ser pensadas e propostas pelo Programa (Tavares, 2010).

93 Esse Ofício apresentava três propostas de linhas de pesquisa, aglutinadas em núcleos temáticos: a primeira - Fundamentos de Educação; Linguagens e Educação; Teoria e Prática do Processo de Ensino; a segunda - Fundamentos de Educação; Educação e Sociedade; Teoria e Prática do Processo de Ensino; e, como terceira proposta - Linguagens e Educação; Fundamentos de Educação; Educação e Sociedade; Teoria e Prática do Processo de Ensino. As linhas de pesquisa apresentadas em 1993 e 1994, que se mantiveram no período de 1995 a 1998 no Programa foram: Linguagens e Educação e Prática do Processo de Ensino (Tavares, 2010, p. 71 - 72).

3) Ideias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; 4) Estado e Políticas Públicas em Educação” (*Ibid.*, p. 86).

Percebe-se que uma das estratégias adotada pelo Curso naquele momento, para adequar-se às tendências nacionais, às avaliações da CAPES e melhorar o seu conceito, foi a criação dessas linhas de pesquisa e da Revista *InterMeio*<sup>94</sup>, que foram consideradas como instrumentos de estímulo à socialização dos produtos de pesquisas. Essa revista foi editada pela primeira vez, em 1995, conforme Tavares (2010), com a perspectiva de divulgar os trabalhos produzidos no Mestrado em Educação da UFMS/CG.

No entretempo de 1995 a 1998, as suas linhas de pesquisa foram: “Historiografia e História da Educação; Linguagens e Educação; Teoria e Prática do Processo de Ensino; Estado, Política e Educação” (Tavares, 2010, p. 71).

Em 1996, houve 11 defesas de dissertações, em que várias temáticas começaram a ser discutidas e investigadas, tais como: “produção em políticas públicas de educação, ações e arquitetura escolar, mídia e jornal impresso, relações de gênero, militância e organização popular, a televisão e o ensino, formação de professores, ensino de matemática e ciências” (*Ibid.*, p. 86).

Nesse mesmo ano, após a aprovação da LDBEN (Lei nº. 9.394), o Curso de Mestrado em Educação se transformou em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), com manutenção das linhas de pesquisa, pois indicavam uma identidade coerente, com desenvolvimento de atividades de pesquisa e produção docente e discente pautadas na proposta da época. Observa-se que, após várias defesas e reestruturações, principalmente pedagógicas e curriculares, o Curso de Mestrado em Educação da UFMS/CG passa a ser Programa, com adoção da sigla PPGEd. Com isso, houve o aumento da produção, em 1997, com a ampliação da diversidade de temas.

De acordo com Tavares (2010), em 1996, 16 defesas de dissertação foram realizadas e contemplavam os mais diversos temas, desde educação e sexualidade (gênero), perpassando pela educação especial, didática, Estado e educação, formação de professores, migração e fronteira, discurso político e integração de deficientes, até diversidade étnico-racial, gestão educacional e as políticas nas esferas federal e municipal.

---

94 O *qualis* dessa *InterMeio* do PPGEd/UFMS/CG aumentou na última avaliação quadrienal da CAPES (2017 - 2020), isto é, passou do conceito B2 para A3. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeraisPeriodicos.jsf>.

É notável que se iniciavam os possíveis diálogos e interfaces entre os temas e as disciplinas do Programa. Nesse mesmo ano, “as dissertações defendidas com o tema Estado e Educação, Gestão Educacional e Políticas, Discurso Político e Integração de Deficientes, indicaram a inserção do programa às discussões do cenário nacional e seus impactos no estado de Mato Grosso do Sul” (*Ibid.*, p. 87).

Além disso, foi primordial que o PPGEd/UFMS/CG se tornasse independente em relação à produção de conhecimento de Programas desenvolvidos e bem avaliados pela CAPES, com o objetivo de superar a repetição e a maneira com que vinham sendo realizadas, com a criação de estratégias para enfrentar os novos modelos e, assim, romper com a matriz disciplinar, repensando a forma sequencial para que se passasse a operar em redes interinstitucionais (Tavares, 2010).

No ano de 1999, Tavares (2010) assevera que as linhas de pesquisa do PPGEd sofreram um novo cronograma, com adição de outras disciplinas, que se relacionavam com a educação e a formação profissional, com pedagogias contemporâneas, alteridade, cultura e Estado e com políticas públicas, em Educação. Essa última procurou atender às demandas nacionais, principalmente, ao considerar o processo de Globalização e o papel do Estado, referente à Educação.

A mesma autora complementa que, em 1999, conforme previsto no Regulamento do Curso de Mestrado em Educação<sup>95</sup>, a estrutura curricular era constituída por 37 créditos, sendo 21 em núcleo básico, composto por disciplinas obrigatórias e seminários de pesquisa e 16 em núcleo específico, formado por atividades orientadas, exame em língua estrangeira e qualificação, elaboração e defesa de dissertação. O prazo mínimo para a conclusão do Curso era de 24 meses e de 36 meses o prazo máximo.

Em novembro do mesmo ano, entretanto, esse número de crédito foi reduzido (passando de 37 para 32), através do lançamento de edital de divulgação nº. 23, em que a Chefe da Coordenadoria de Pós-Graduação da UFMS/CG Profa. Dra. Célia Maria da Silva Oliveira tornou público o regulamento do PPGEd. Desse modo, esse documento apresentava a estrutura curricular do curso com 32 créditos, sendo 16 para o núcleo básico e 16 para o núcleo específico (Tavares, 2010).

Verifica-se que houve redução do tempo de Curso e cumprimento dos créditos pelo PPGEd, pois naquele contexto, as políticas de Pós-Graduação, no Brasil, em âmbito nacional,

---

95 Esse documento coletado no Departamento de Pós-Graduação em Educação, não possui data definida. Em sua capa, porém, há um registro manuscrito de maio de 1999. No regulamento consta que a Resolução nº. 27 de 04 de junho de 1999 o alterou e ele foi atualizado (Tavares, 2010).

realizavam essa ação, e o MS com seus Programas não foi exceção, incluindo também o Programa de Educação.

A partir das explicitações e narrações constantes nos parágrafos anteriores e, conforme a autora referência, afirma-se que o PPGEd/UFMS/CG foi o primeiro Programa de Pós-Graduação do estado de MS, criado no final dos anos de 1980, e após 20 anos de seu reconhecimento e recomendação, o seu Curso de Mestrado em Educação obteve o credenciamento pela CAPES/MEC em 2008, com a validação de seus diplomas garantida pelas normas contidas na Portaria nº. 524, 29 de abril de 2008 e Parecer CES/CNE 33/2008, e publicado no DOU - seção 1 de 30 de abril de 2008. Nesse ano, o conceito do Programa feito pelo CTC da CAPES foi 4, no triênio 2004 - 2006 (Tavares, 2010).

Nas informações infracitadas, utilizam-se dados extraídos do *site* oficial do PPGEd/UFMS/CG. De acordo com o que está escrito, esse Programa assume importante papel nas políticas, voltadas ao ensino e à pesquisa, no âmbito da Pós-Graduação da UFMS, contribuindo para a implantação de novos Programas Acadêmicos e Profissionais, na área de Educação, como Mestrado e Doutorado em Educação Matemática, Curso de Mestrado em Educação Social, Curso de Mestrado em Linguagens, Curso de Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Curso de Mestrado em Psicologia, uma vez que de seus processos formativos saíram parte dos docentes, que compõem os quadros dos referidos cursos.

Assevera-se que, a partir das atividades desenvolvidas pelos seus docentes e discentes, esse Programa vem se constituindo como um dos principais espaços de formação de Mestres e Doutores, nas regiões Centro-Oeste, Norte e Sul, registrando também que seus primeiros egressos completam sua formação em outros Cursos de Pós-Graduação, no Brasil e no exterior, sendo que muitos integram o atual quadro docente de Pós-Graduação da UEMS, UFGD, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Tocantins, Universidade Federal de São Carlos, UCDB e de outros Programas do Brasil.

Dessa forma, em três décadas de história, essa Instituição articulou sua proposta formativa, ancorada nas demandas sociais, científicas e acadêmicas da área de Ciências Humanas e Sociais. Nesse contexto, as linhas de pesquisa e as pesquisas docentes dão forma às disciplinas, às atividades e aos seminários de pesquisa, consolidando a escrita de dissertações e teses, bem como sustentando a produção bibliográfica e técnica do corpo docente e discente.

Tudo isso se expressa em sua produção, demonstrando a sua inserção no quadro político-social da educação brasileira e internacional, enfatizando, em especial, sua articulação com a educação básica e com as políticas de ensino superior e a educação especial, em consonância com os objetivos históricos do Programa.

Além disso, as linhas de pesquisa do PPGEd/UFMS/CG e os grupos de estudos dão sustentação ao desenvolvimento dos projetos de investigação, às disciplinas, à elaboração de teses e dissertações, bem como à produção bibliográfica e técnica do corpo docente (permanente, convidados e visitantes) e discente, representando a inserção político-social dos membros do Programa, no âmbito da Pós-Graduação em Educação, no país e no exterior.

Vale registrar que, a partir de agosto de 2014, foram realizadas diversas alterações relacionadas à proposta curricular, ao regulamento e ao calendário, entre outros. A seguir, arrolam-se as mais destacadas:

a) mudança de calendário para ingresso de novos discentes no Curso de Doutorado, a se efetivar no segundo semestre letivo de cada ano;

b) definição de calendário para ingresso de novos discentes no Curso de Mestrado, cujo processo seletivo realizar-se-á no segundo semestre letivo de cada ano, para início do Curso, no semestre subsequente àquele da seleção;

c) Instalação de comissões responsáveis pelo processo de seleção de candidatos para o Curso de Mestrado e Doutorado: comissão permanente de ingresso para o Curso de Mestrado e para o Curso de Doutorado. As respectivas comissões estão integradas por docentes das linhas de pesquisa e membros do colegiado do Programa. Incumbe às comissões a elaboração dos editais de seleção e distribuição de vagas, com base no relatório da comissão de credenciamento e recredenciamento;

d) classificação de cada candidato ocorre por nota (média ponderada) e produção científica, através dos critérios indicados em cada edital; e,

e) as vagas oferecidas também deverão estar em consonância com a Portaria nº. 203/2011 da CAPES, a qual estabeleceu o limite de 8 orientandos por orientador. A oferta de vagas é feita por linha de pesquisa e está condicionada à capacidade de orientação do corpo docente do Programa, bem como ao resultado da avaliação anual de produção acadêmica destes, cujo acompanhamento se realiza, anualmente, pela comissão de credenciamento e recredenciamento. A seleção, portanto, depende da disponibilidade de vagas por orientador e por linhas de pesquisa.

Além desses, o Programa também conta com uma comissão de bolsas, que cuida do acompanhamento dos discentes bolsistas dos Cursos de Mestrado e Doutorado e organiza os processos seletivos anuais e/ou semestrais para selecionar candidatos ao Estágio Pós-Doutoral do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES), com bolsas de estudos. Cabe ainda a esta comissão a seleção de candidatos para Pós-Doutorado sem bolsa, portadores do título de doutor, interessados em desenvolver atividades de pesquisa, os quais, mesmo que não sejam

integrantes da carreira de servidor público da UFMS, queiram assumir, em tempo integral, as atividades, acompanhados por um supervisor docente permanente do Programa.

Ao considerar as informações extraídas do *site* oficial do PPGEd/UFMS/CG, percebe-se que não há nenhuma referência acerca de alguma política de ações afirmativas ou adoção de reserva de vagas. Pela leitura feita posteriormente, identificou-se que esse *site* foi atualizado em 2023, antes da publicação da nova nota da CAPES (avaliação quadrienal 2017-2020, pois ainda colocaram o Programa com nota 5, contudo esse Programa obteve nota 4), com informações complementares<sup>96</sup>.

Na próxima seção apresentar-se-á sobre o processo de adoção de reserva de vagas nos dois Programas selecionados para essa investigação, com o intuito de apresentar dados encontrados na pesquisa documental, com os respectivos resultados obtidos.

---

96 Essas informações foram: O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) é vinculado à Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que também congrega os Cursos de Graduação em Licenciatura em Pedagogia (diurno e noturno), Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, ambos também na modalidade a distância e Licenciatura em Educação do Campo e as disciplinas de formação pedagógica dos demais Cursos de Licenciatura da Universidade, no *Câmpus* do município de Campo Grande. Em 2018, o PPGEd/FAED completa três décadas de existência, uma vez que remonta ao Curso de Mestrado em Educação (CME) implantado em 1988, por intermédio de convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), processo mantido até o ano de 1991, quando passou a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Em 2006, com a autorização do Curso de Doutorado, deu forma ao objetivo de preparar profissionais qualificados para atuação em atividades de gestão, ensino, pesquisa e produção de conhecimento no campo da Educação. Até o momento o Programa registra a titulação de 357 Mestres e 112 Doutores e no quadriênio (2013-2016), foi avaliado pela CAPES com nota 5. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/historia/>. Acesso em: 22 abr. 2023.



#### **4 A ADOÇÃO DE RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS/AS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE MS**

Essa seção objetiva contextualizar a adoção de reserva de vagas em dois Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Federais de MS, com propósito de analisar em que medida esse processo se efetiva, enquanto uma política de ações afirmativas em tais Programas, por meio da análise documental, no período de 2016 a 2022.

Salienta-se a importância de mencionar a concepção e a aproximação teórica dos termos cotas e reserva de vagas nesta Tese de Doutorado. Nesse viés, cotas segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) é um tipo de ação afirmativa, que reserva um determinado número de vagas para grupos específicos, a fim de promover igualdade de oportunidades.

Reverbera-se, entretanto, que a compreensão teórica acerca desse termo, adotada neste estudo, aproxima-se ao que Marques (2010, p. 87) concebe, ou seja, cotas referem-se a um “sistema onde há reserva de um percentual de vagas na universidade para um determinado grupo. Elas são utilizadas em universidades e instituições de ensino públicas que optaram por fazer um corte racial em favor dos estudantes negros [...]”, por contemplar especificamente a questão da população negra.

As cotas, portanto, estariam direcionadas à população negra de forma mais rígida, contundente e incisiva, sem a possibilidade de revertê-la à ampla concorrência ou gerar vagas adicionais, pois se entende que cotas são partes daquilo que já se tem. Carvalho (2022, p. 14) converge, ao ressaltar que “a cota é uma porcentagem precisa de vagas, que é reservada para candidatos negros”.

Já em relação à reserva de vagas, adota-se a concepção de Feres Júnior *et. al.* (2018, p. 146), ou seja, refere-se “à destinação de uma parcela das vagas a estudantes pertencentes a certos grupos sociais e/ou étnico-raciais”. São, portanto, vagas que podem atender não somente aos/as negros/as, mas também a outros indivíduos, que compõem esses grupos sociais e étnicos, em aspectos mais abrangentes, não sendo específico a um determinado grupo. Segundo Carvalho (2022, p. 15), essa reserva seria “um número exato de vagas atribuído aos beneficiados. Assim como as cotas, as vagas permitem a quantificação do número de candidatos que deverão ser incluídos”.

Para tal, descrevem-se e se discutem os dados coletados, a partir da pesquisa documental. O texto encontra-se organizado em três subseções. A primeira refere-se à descrição

e à discussão de dados concernentes ao PPGEdU/UFGD<sup>97</sup>. A segunda trata sobre o PPGEd/UFMS/CG<sup>98</sup>, e por fim, a terceira subseção apresenta um comparativo entre os dois Programas, destacando as realidades encontradas durante a coleta, por meio da análise dos dados, com vistas a responder se a reserva de vagas, adotada, por ambos, é uma política de ação afirmativa efetiva, que garante o acesso de negros/as ao Ensino Superior, em nível de Pós-Graduação, com discussão, a partir de “três temas”, assim definidos: ano de adoção da reserva de vagas; porcentagem destinada à reserva de vagas; identificação do uso da reserva de vagas no edital de resultado final.

Em suma, ao considerar o montante de editais dos dois Programas, entre os de abertura, vagas remanescentes e resultado final, foram lidos e analisados pela pesquisadora 53 editais no total.

#### **4.1 Os Editais do PPGEdU/UFGD: reserva de vagas ou cotas**

No ano de 2015, o PPGEdU/UFGD ofertou 31 vagas, sendo 21 para Mestrado, com ingresso no 1º semestre de 2016 e 10 vagas para o Curso de Doutorado, com início no 2º semestre, conforme informações especificadas em edital PROPP nº. 10, de 16 de novembro de 2015. Ressalta-se que foram considerados os ingressantes, a partir de 2016, com o uso do edital de abertura do processo seletivo, publicado nos meses finais de 2015, pois o PPGEdU/UFGD realiza esse processo no semestre anterior à efetivação da matrícula. Nesse edital não foi

---

97 No que se refere ao PPGEdU/UFGD, nos anos de 2016, 2020, 2021 e 2022, os editais de abertura e os de resultado final tanto do Curso de Mestrado quanto do Curso de Doutorado foram elaborados de forma consolidada. Nos anos de 2017, 2018 e 2019, os editais de abertura seguiram o mesmo caminho dos anos anteriores, somente os de resultado final foram publicados de maneira separada, com uma lista para o Mestrado e outra para o Doutorado. No processo seletivo de 2016 houve a destinação de cinco vagas remanescentes no Curso de Mestrado, com quatro vagas para a linha de pesquisa História da educação, memória e sociedade e uma vaga para linha Políticas e gestão da educação. Em 2017, houve novamente edital de vagas remanescentes, tanto para o Mestrado quanto para o Doutorado, de forma consolidada e os editais de resultado final foram publicados separados. Nos anos de 2020 e 2022 também houve editais de vagas remanescentes, mas tanto os editais de abertura quanto de resultado final foram publicados de forma consolidada. As vagas remanescentes de 2022, contudo, foram designadas apenas para o Curso de Mestrado. Ao considerar esse universo de editais (entre abertura, vagas remanescentes e resultado final), totalizou-se 24 editais lidos e apreciados pela pesquisadora. No ano de 2022, a Coordenação do PPGEdU/UFGD passa a se responsabilizar pelo processo seletivo da Pós-Graduação, pois até 2021 essa responsabilidade centralizava-se na PROPP.

98 Em relação ao PPGEd/UFMS/CG, de 2016 a 2021, os editais de abertura e de resultado final foram publicados separadamente, com uma lista para Mestrado e outra para Doutorado. Em 2022, o edital de abertura ocorreu de forma separada, porém, o edital de resultado final foi de maneira consolidada. Em 2019, houve um edital de vagas remanescentes, destinado apenas ao Curso de Mestrado, com edital de abertura e de resultado final publicados separadamente. Nesse contexto, foram 15 editais de abertura e 14 editais de resultado final (contando com os de vagas remanescentes), o que totalizou 29 editais. Na UFMS, a partir de 2019, a responsabilidade do processo seletivo da Pós-Graduação passa a ser da Coordenação do PPGEd.

especificada a quantidade de vagas para cada linha de pesquisa e também não consta a adoção de reserva de vagas.

Em 2016, para ingressantes de Mestrado (1º semestre de 2017) e Doutorado (2º semestre), conforme edital PROPP nº. 22, de 4 de outubro de 2016, foram destinadas até 24 vagas para o Mestrado e até 12 vagas para o Doutorado. Em edital suplementar do PPGEduc, via edital PROPP nº. 7, de 14 de março de 2017, foram destinadas cinco vagas remanescentes em nível de Mestrado, sendo quatro vagas para linha de pesquisa História da educação, memória e sociedade e uma vaga para linha Políticas e gestão da educação. No edital desse ano novamente não consta a adoção de reserva de vagas para negros/as, indígenas e pessoas com deficiência.

Mais de um ano transcorrido da publicação da Portaria Normativa nº. 13/2016 e a UFGD, através da Câmara de Ensino de Pós-Graduação e de Pesquisa, em reunião ordinária, realizada em 6 de julho de 2017, emitiu favoravelmente a aprovação da política de ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da IES, como parte integrante documental dessa Portaria, por meio do Parecer nº. 65 (UFGD, 2017a). Rosa, Sousa e Marques (2022, p. 110) corroboram, ao indicarem que

um ano após a publicação da Portaria Normativa nº. 13/2016, a UFGD deu início à formulação de uma resolução para atender a esta portaria indutiva do MEC. Foi emitido o Parecer nº. 65, de 6 de julho de 2017, pela Câmara de Pesquisa e Pós-graduação da instituição, sendo favorável a adoção de ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência no processo seletivo de todos os programas de pós-graduação. Posteriormente, tal decisão foi encaminhada para aprovação do Conselho Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) da UFGD, uma instância consultiva e deliberativa da universidade.

Após a aprovação desse Parecer, o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (COUNI), por meio da Resolução nº. 176, de 20 de julho de 2017<sup>99</sup>, aprovou também um documento que tratou da política de ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. (UFGD, 2017b). Os artigos presentes na Resolução nº. 176 são os mesmos que estão dispostos no Parecer nº. 65.

Esse Parecer é composto por 10 artigos. No seu Art. 1º, por exemplo, é previsto que **todos os Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal da Grande Dourados adotarão cotas de vagas, como ações afirmativas para a inclusão de pretos,**

---

<sup>99</sup> Essa Resolução foi publicada em 31 de julho de 2017, no Boletim Oficial de Atos Administrativos do CEPEC, via nº. 2715. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/2715.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2022.

**pardos**, indígenas e pessoas com deficiência no **seu corpo discente**. (UFGD, 2017a, grifos nossos). Em complemento, em seus Art. 3º, 4º e 10º, a redação textual expõe que:

Art. 3º - O processo seletivo dos programas de pós-graduação será regido por edital específico, segundo os termos da Resolução Geral dos Cursos de Pós-Graduação da UFGD, sendo garantida à coordenadoria, 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. 4º - O número de vagas oferecidas em cada processo seletivo será fixado no edital, observando-se, em qualquer caso, que no **mínimo vinte por cento (20%)<sup>100</sup> do total das vagas ofertadas serão destinadas a pretos, pardos**, indígenas e pessoas com deficiência, ficando a critério de cada programa de pós-graduação a proporção de cada segmento. Art. 10º - Essa Resolução entrará em vigor no **processo seletivo 2017-2018**. (grifos nossos) (UFGD, 2017a).

Apreende-se que a UFGD após mais de um ano da sanção da Portaria Normativa nº. 13/2016, aprova e publica um Parecer e uma Resolução, constante na citação anterior a este parágrafo, em que uma política de ações afirmativas é adotada por meio do que nomearam cotas de vagas, conforme prevê o Art. 1º desses documentos, com no mínimo 20% dessas vagas para pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência, sendo que os Programas, por meio de edital específico teriam autonomia para definir os critérios para a adoção da reserva de vagas, respeitando a porcentagem determinada<sup>101</sup> (Art. 4º), e para que isso já ocorresse no processo seletivo daquele mesmo ano, ou seja, 2017, com ingresso para 2018 (Art. 10º). Nesse sentido, a adoção de reserva de vagas no PPGEduc/UFGD ocorreu em 2017, por meio do edital PROPP nº. 25, de 18 de setembro de 2017. Desse modo,

a Resolução do CEPEC da UFGD sob nº. 176 de 20 de julho de 2017, homologou o Parecer nº. 65 e foi criada a política de ações afirmativas na pós-graduação da UFGD. A resolução prevê que todos os cursos de pós-graduação stricto sensu da instituição deverão reservar no mínimo 20% do total de vagas ofertadas em cada processo seletivo para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

---

100 “Então, a partir dessa Resolução, a gente chegou a 20%, tem gente que defendia mais, mas chegou a 20%. Chegou a 20% como um todo. 20% para negros, indígenas ou pessoas com deficiência. Tudo junto” (Prof. X, 2022).

101 É o mínimo e não o teto como falam. É o mínimo de 20%. Então, no mínimo em cada processo seletivo, você vai precisar de um edital, observando em qualquer caso, o mínimo de 20% do total das vagas ofertadas, junto preto, pardo e indígena, mas ao final, fica a critério de cada Programa de Pós-Graduação a proporção de cada segmento. Na UFGD, a gente adota tudo junto, mas poderia ser 10% para negro, 10% para indígena, por exemplo (Prof. X, 2022). A Pró-Reitora A (2022) corrobora que o Programa, que oferecer 20 vagas para Mestrado, automaticamente terá, como reserva, 20% para as vagas de cotas. É no mínimo, 20%. Não é o teto de 20%. O Programa que quiser colocar mais, tem liberdade para colocar.

De acordo com dados, em entrevista, o Prof. X (2022) declara que “a UFGD é a primeira Instituição que adota a reserva de vagas em todos os seus Programas. Ela é a primeira da Região Centro-Oeste. A UnB aprovou isso só para 2022. Ela adota cotas mínimas e obrigatórias para todos os Programas. É a única, isso é relevante”. Dessa forma, percebe-se a importância desse movimento que a UFGD fez, ao adotar a reserva de vagas em todos os seus Programas de Pós-Graduação, de forma obrigatória.

No ano de 2017, estavam previstas em edital até 27 vagas para Mestrado, com ingresso no 1º semestre de 2018, e até 12 vagas para Doutorado, para ingresso, no 2º semestre de 2018. Pela primeira vez, no edital PROPP nº. 25 de 18 de setembro de 2017, há a reserva mínima de 20% para as cotas de vagas, conforme previsto pela Resolução COUNI/UFGD nº. 176, de 20 de julho de 2017.

Do total dessas 27 vagas para Mestrado, somente 18 vagas foram preenchidas e 9 vagas ficaram ociosas. No edital de resultado final do Mestrado consta apenas uma lista, que informa os/as aprovados/as e seus/suas respectivos/as orientadores/as. Através dos dados publicados nesse edital, é possível afirmar que nenhuma vaga da reserva foi utilizada no Curso de Mestrado.

Das 12 vagas destinadas ao Doutorado, somente nove vagas foram preenchidas, com três vagas ociosas. Por meio dos dados disponibilizados em edital de resultado final, uma vaga da reserva pode ter sido usufruída na linha História da educação, memória e sociedade, pois foi detectada a elaboração de um parecer favorável dado pela Comissão de Validação da Auto Declaração, conforme Anexo I do edital PROPP nº. 25, de 18 de setembro de 2017<sup>102</sup>.

---

102 Através do Parecer nº. 65 e Resolução nº. 176, ambos de 2017, a UFGD já designa uma Comissão Institucional para validar a autodeclaração de pretos/as e pardos/as nos processos seletivos da Pós-Graduação, conforme previsto no § 3º, do Art. 2º desses dois documentos. Em 2019, por meio da Resolução nº. 54, de 25 de abril, há destinação de alguns artigos para tratar da instituição e designação via Portaria da Reitoria/UFGD de uma Comissão Geral de Heteroidentificação, sendo composta por membros pertencentes aos diferentes segmentos da comunidade universitária e/ou sociedade civil (§ 2º, Art. 2º) (UFGD, 2019). E sua atuação ficou condicionada à previsão, em edital de seleção de cada Programa de Pós-Graduação. No caso do PPGEdU/UFGD é prevista essa ação, em seus editais de abertura em 2018. A Comissão Geral de Heteroidentificação poderá constituir quantas Comissões Específicas e Recursais julgar necessárias (Art. 3º, § 1º) (UFGD, 2019). Essa validação, conforme Art. 5º, ocorrerá por meio de aferição visual e presencial, considerando o conjunto de características fenotípicas da pessoa negra, tais como: I – cor da pele (preta ou parda); II – aspecto de cabelo; III – aspecto do nariz; IV – aspecto dos lábios (UFGD, 2019). De 2018 até março de 2020 essa validação foi presencial. Em 2021 e 2022, tanto nos Cursos de Graduação quanto de Pós-Graduação foi de forma telepresencial (prévia, obrigatória e complementar), conforme Resolução *Ad Referendum* nº. 22, de 26 de março de 2021, em razão dos riscos sanitários decorrentes do *COVID-19*, utilizando a aferição visual e telepresencial, também com as características fenotípicas já listadas, anteriormente, neste texto. (UFGD, 2021). No ano de 2022, houve a publicação da Resolução nº. 283, de 25 de agosto, que também dispôs dos procedimentos para hetero identificação na forma telepresencial (*webconferência*), conforme as mesmas orientações de 2021 (UFGD, 2022).

Assevera-se, contudo, que nesse edital acima, não há uma especificação ou identificação de que essa vaga, efetivamente, foi utilizada como uma cota e para qual grupo (se negro/a, se pardo/a ou pessoa com deficiência) fora destinada. Seria recomendável uma investigação, como por exemplo, entrevistar a candidata aprovada por essa Comissão, para esclarecer a dúvida suso mencionada. Entretanto, isso não é possível neste momento da pesquisa.

Em 2018, por meio do edital PROPP nº. 29, de 18 de setembro de 2018 foram ofertadas até 29 vagas para Mestrado, com ingresso no 1º semestre de 2019, e de até 13 vagas para o Doutorado, com ingresso no 2º semestre de 2019. Nesse processo seletivo, uma vaga reservada foi utilizada na linha de pesquisa História da educação, memória e sociedade e uma na linha Políticas e gestão da educação. No entanto, quatro vagas destinadas à reserva ainda ficaram ociosas no Curso de Mestrado, conforme dados disponibilizados pelo edital de resultado final.

Em contrapartida, o processo foi inverso no Curso de Doutorado, isto é, todas as vagas destinadas à reserva foram preenchidas. Essas vagas, contudo, foram revertidas para ampla concorrência, com os/as candidatos/as, que estavam em lista de espera. A Resolução nº. 176/2017 prevê em seu Art. 4º, § 4º que: “na hipótese de não haver candidatos pretos, pardos, indígenas ou pessoas com deficiência aprovados e em número suficiente para ocupar as vagas da COTA, considerando inclusive lista de espera, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência” (UFGD, 2017b). Em consonância a esse artigo, o PPGEduc, no Curso de Doutorado, realizou o processo dessa forma.

No ano de 2019, conforme edital PROPP nº. 26, de 16 de setembro de 2019, retificado pelo edital PROPP nº. 1, de 23 de setembro de 2019, foram ofertadas até 26 vagas em nível de Mestrado, com ingresso no 1º semestre de 2020, e até 12 vagas em nível de Doutorado, para ingresso no 2º semestre de 2020.

Nesse processo seletivo para o Curso de Mestrado, nove vagas ficaram ociosas, sendo quatro vagas na linha de pesquisa Educação e diversidade e cinco vagas na linha História da educação, memória e sociedade. Na linha de Políticas e gestão da educação todas as vagas foram preenchidas, inclusive as duas vagas destinadas à reserva. Devido às vagas remanescentes, novo edital foi publicado, com vagas remanescentes, sob nº. 04, de 31 de janeiro de 2020.

Observou-se que mesmo com a publicação de novo edital, para vagas remanescentes, no Mestrado, a linha de História da educação, memória e sociedade manteve as cinco vagas ociosas e a linha Educação e diversidade preencheu as duas vagas, ficando, porém, ainda com duas vagas ociosas, e nenhuma das que foram preenchidas (destinadas à reserva) foram utilizadas.

Já no Doutorado, detectou-se que duas vagas ficaram ociosas na linha História da educação, memória e sociedade. Houve também no Doutorado a publicação de edital com vagas remanescentes, o mesmo do Mestrado e as duas vagas, na linha História da educação, memória e sociedade, que estavam ociosas, foram preenchidas, sendo uma vaga pela reserva, que foi revertida para a ampla concorrência. As vagas destinadas à reserva que foram utilizadas nas linhas de Educação e diversidade e Políticas e gestão da educação também foram revertidas para a ampla concorrência, com listas de espera, conforme prevê o Art. 4º, § 4º da Resolução nº. 176/2017.

Nos editais de resultado final desse ano são apresentadas as listas dos/as aprovados/as alinhadas aos/às orientadores/as e aqueles/as que ficaram em 8º e 9º lugar (no caso do Mestrado) e em 4ª e 5ª posição (no caso do Doutorado), que foram aprovados/as através da vaga destinada à reserva, são identificados/as com um símbolo (\*)<sup>103</sup>, que na maioria das vezes são da ampla concorrência e do sexo feminino, mas que podem ser brancos/as ou não, pois muitas vezes no ato da inscrição muitos/as candidatos/as não se autodeclararam como negros/as, indígenas ou pessoas com deficiência.

Pode ser que ocorra, ainda, o processo inverso, os/as candidatos/as negros/as serem aprovados/as e classificados/as nos primeiros lugares, não usufruindo nesse momento da vaga reservada, pois estes/as, a depender de suas notas em todas as fases do processo seletivo, podem utilizar a vaga da ampla concorrência e a da reserva se destina aos/às outros/as que se autodeclararam. Segundo Rosa, Sousa e Marques (2022, p. 111), a Resolução nº. 176/2017

garante que inscritos pelas cotas estarão concorrendo na ampla concorrência. Nesse sentido, os candidatos inscritos como cotistas que obtiverem nota suficiente para aprovação e classificação na ampla concorrência, ocuparão vaga nessa modalidade de concorrência, abrindo vaga para outro cotista.

O Prof. X (2022), durante entrevista, sinalizou algumas situações que vão ao encontro dessa constatação.

Você tem uma situação: Ah! os três primeiros que passaram são negros. Então, não precisou nem utilizar, mas você tem um quantitativo no programa de pós-graduação que não alcançou nota nem para entrar na lista de cotas. Então o

---

103 A redação é disposta dessa forma: \*Conforme previsão do Edital nº. 29/2018, de 18 de setembro 2018 e da Resolução nº. 176 de 20 de julho de 2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal da Grande Dourados “na hipótese de não haver candidatos pretos, pardos, indígenas ou pessoas com deficiência, aprovados e em número suficiente para ocupar as vagas da COTA, considerando inclusive lista de espera, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência”. Dessa maneira, foram classificadas as candidatas que estavam em lista de espera.

problema dos candidatos não é por serem tão bons, que não precisam de cota. Doutorado, por exemplo, que você bem acompanhou o processo, na Linha de Diversidade, nós tivemos 4 candidatos negros que nem chegaram para a outra fase, mas aí tivemos uma candidata negra que ficou entre as vagas, mas não se autodeclarou para concorrer como cotista e perdeu a vaga, não entrou no programa.

Ao considerar a candidata que não ingressou no PPGEdU/UFMG por não ter se autodeclarada como negra e não usufruído da vaga reservada, pode-se relacionar tal fato à dificuldade de compreensão identitária e pertença racial, ou seja, da autoafirmação como negra. Isso retrata o cenário sobre o qual Souza (2021, p. 110) afirma, em relação ao negro: o de não possuir uma identidade positiva. Ela destaca que:

[...]. Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organizam, por si só, uma identidade negra.

Percebe-se por meio da citação anterior que a identidade negra vai muito além de se autoafirmar como negro/a, pois é imprescindível compreender o processo histórico e ideológico enfrentado e vivenciado pelo povo negro, para que assim o indivíduo tenha a consciência e se autoidentifique e conceba seu pertencimento à raça negra, pois ser negro não é um vir a ser, mas tornar-se negro. Assim, essa autora ratifica que:

ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (Souza, 2021, p. 110).

Essa condição de “vir a ser”, do ato de se tornar negro na sociedade brasileira e adentrar nos Cursos de Pós-Graduação no país, exige a construção identitária negra, pois é inenarrável compreender os fatores recorrentes e determinantes nessa relação social, que, na maioria das vezes, exclui essa população de vários espaços, que são considerados elitistas e brancos. Na verdade, no dizer de Souza (2021), esta é uma tarefa eminentemente política, em que a organização das condições possíveis, na sociedade, permitirá ao negro ter um rosto próprio e encarnar-se como tal, apropriando-se identitariamente.



Ao retornar com a discussão sobre negros/as aprovados/as na ampla concorrência e nas primeiras posições dos processos seletivos do PPGEdU/UFGD, o Prof. X (2022) complementa que o Programa “tem uma tradição de ter candidatos negros aprovados na ampla concorrência e nos primeiros lugares. Hoje, entre pretos e pardos, o Programa tem 30%, mas a maioria foi aprovada na ampla concorrência”. Pondera-se que o fator determinante da aprovação e classificação dos/as negros/as nos primeiros lugares no PPGEdU/UFGD foi a nota obtida em cada uma das fases que compõe o processo seletivo, mas isso não significa que a reserva de vagas não seja necessária e importante, pelo contrário, ela precisa se manter e ser garantida pelo Programa e pela Universidade. E a respeito dessa garantia, esse mesmo Prof. X (2022) assevera que:

o sistema de cotas é necessário. Ah, não está sendo necessário, porque os cotistas estão entrando tudo. Não, pelo contrário. Já tem alguns cotistas muito bons que entram bem classificados, mas você tem um monte de cotistas, sobretudo indígenas e pessoas com deficiência, mas também negros, que nem se classificam. Por que a cota é importante? Porque essas pessoas acumularam, a partir do momento em que participam de um grupo de pesquisa, publicação, que melhora o currículo; estudam e, conforme avançam, no ano seguinte, elas não vão entrar na classificação geral, mas nessa rabeira da cota.

Compreende-se que através da política de ações afirmativas, com uso da reserva de vagas, é possível minimamente democratizar o acesso dos/as negros/as ao Ensino Superior e aos Cursos de Pós-Graduação, pois enquanto houver desigualdades em termos de ocupação de espaços/vagas, nos mais variados setores entre brancos/as e negros/as, essa política de caráter afirmativo é indispensável.

A respeito do uso das vagas, em ampla concorrência e da reserva, o Prof. X (2022) explica que:

uma parte dos negros ficou classificada no doutorado entre os 3 ou 4 primeiros lugares; o do mestrado, entre os 7 ou 8 primeiros. Então, não precisou. Há uma outra parte que você deve compreender quem ficou nessa primeira vaga. Então, nós tivemos negros nessa primeira vaga. Mas por que ele não passou? Por que ele era o único. Então não é que o cara passou classificado. Nós tivemos pessoas que entraram em quinto, oitavo ou nono. Ele só não passou pela comissão, não entrou como cotista, porque era só ele na lista de espera. Se tivesse outro, ele teria passado. Então, a gente tem um bom número que passa dentro da ampla concorrência. Alguns, em primeiro lugar, mas nós temos algum outro que fica e se ele mesmo não se aciona como cotista, ele fica ali na rabeira, mas temos também, obviamente, os que passam como cotista.

Feres Júnior, Daflon e Campos (2012, p. 412) chamam esse processo de reversão de vagas, reservadas para ampla concorrência de procedimento de remanejamento, e, segundo esses autores,

a despeito de parecer sensível e razoável, esse procedimento tem sido o meio pelo qual as vagas formalmente reservadas para pretos e pardos, que não são preenchidas, devido à aplicação de critérios e avaliação e de classificação, nem sempre inclusivos, as quais acabam sendo redistribuídas para outras categorias de candidatos, tornando na prática as cotas étnico-raciais muito menos efetivas do que prometem ser.

Por isso é importante a garantia da cota nos Programas de Pós-Graduação (e não somente a reserva de vaga), pois além dos fatores apontados pelo Prof. X (2022) e pelos autores já nominados na citação anterior, há também as dificuldades e barreiras que são encontradas por esse público nos processos seletivos, para ingresso na Pós-Graduação e que já foram explicitadas na Seção 2. Nesse sentido, o Prof. X (2022) corrobora, ao enfatizar que:

os candidatos são tão assim entre aspas “ruins”, não o candidato em si, mas a preparação dele, que ele não consegue atingir nem o mínimo para ser classificado. Então tem uma demanda reprimida de negro, de pessoas deficientes e de indígenas, que ficam na lista de espera. Uma boa parte deles é negra e nem foi classificada. A vaga de cotas sobrou para não cotista, não podia todos os negros entrarem. Mas por que tem negro que nem chegou? Porque significa publicação, grupo de pesquisa. Significa que precisa se preparar. Você sabe disso! Fazer uma prova difícil como a nossa é se preparar, estudar, ler aquela bibliografia toda. E negro, às vezes não tem essa condição por uma série de elementos, pois tem que trabalhar, sustentar a família, pressão familiar, etc.

O acesso aos Cursos de Pós-Graduação, portanto, pode ocorrer através da adoção da reserva de vagas ou cotas, pois elas são formas de promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades equitativas, com fortalecimento e garantia de democratização ao Ensino Superior para a população negra brasileira, que durante sua trajetória acadêmica não teve condições de competição em todas as etapas eliminatórias, para chegar a ocupar essas vagas/cotas.

Em 2020, conforme edital PROPP nº. 09, de 17 de dezembro de 2020, o qual foi alterado pelos editais de retificação PROPP nº. 10, de 28 de janeiro de 2021 e nº. 21, de 31 de março de 2021, foram disponibilizadas 28 vagas para Mestrado, com ingresso no 1º semestre de 2021 e 12 vagas para Doutorado, com ingresso no 2º semestre de 2021.

Observou-se, por meio dos dados disponibilizados em edital de resultado de final do Mestrado, que a linha de pesquisa História da educação, memória e sociedade contemplou

apenas as sete vagas da ampla concorrência e não preencheu as duas vagas destinadas à reserva, ficando essas ociosas. As linhas Políticas e gestão da educação assim como Educação e diversidade preencheram o total de vagas, incluindo as da reserva, com todas elas revertidas para ampla concorrência. Para a situação das vagas que se mantiveram ociosas, não houve novo edital para vaga remanescente.

No processo seletivo para o Doutorado, todas as vagas foram preenchidas, incluindo as da reserva. Nesse edital, das três vagas destinadas à reserva, duas vagas foram revertidas e usufruídas pela ampla concorrência (nas linhas de Políticas e gestão da educação e História da educação, memória e sociedade) e uma vaga foi utilizada por meio da cota, na linha de Educação e diversidade. É o primeiro ano em que a cota é utilizada efetivamente por algum/a candidato/a negro/a, indígena ou com deficiência, pois nos processos seletivos anteriores ocorreu apenas a reserva de vagas, conforme já demonstrado em dados antecedentes.

No ano de 2021, conforme edital de seleção PPGEdU nº. 07, de 30 de setembro de 2021, alterado pelo edital de retificação PPGEdU nº. 02, de 16 de novembro de 2021, foram disponibilizadas 32 vagas para Mestrado, com ingresso no 1º semestre de 2022 e 16 vagas para Doutorado, com ingresso no 2º semestre de 2022. Nesse processo seletivo foi inserida mais uma linha de pesquisa, em ambos Cursos, cujo nome é Educação, formação de professores e práticas educativas. Com essa nova linha de pesquisa, mais vagas foram destinadas à reserva no PPGEdU/UFGD.

Pelos dados disponibilizados em edital de resultado final, no Mestrado, 11 vagas ficaram ociosas e quatro vagas da reserva não foram preenchidas, sendo duas vagas na linha de pesquisa História da educação, memória e sociedade e duas vagas na Linha Educação e diversidade. Novo edital, contudo, foi publicado com vagas remanescentes, sob nº. 33, de 24 de março de 2022.

Das onze vagas, nove vagas foram ocupadas pela ampla concorrência, restando apenas duas vagas. Nesse processo seletivo de vaga remanescente, duas vagas ociosas mantiveram-se na linha de pesquisa História da educação, memória e sociedade e uma 6ª candidata, que estava na lista de espera na linha Educação e diversidade foi convocada para efetuar matrícula no Programa, conforme edital de divulgação PPGEdU nº. 49, de 04 de abril de 2022. Assim, apenas uma vaga ficou ociosa, ao final desse processo seletivo.

No Doutorado, as 16 vagas ofertadas foram preenchidas, inclusive aquelas destinadas à reserva, sendo duas vagas revertidas para ampla concorrência (linhas Educação e diversidade; Educação, formação de professores e práticas educativas) e duas vagas para cota (linhas História da educação, memória e sociedade; Políticas e gestão da educação). Nesse ano mais

duas cotas foram usufruídas no PPGEduc/UFGD, totalizando três ingressantes por meio dela, conforme dados dos editais de resultado final, com ingressos para os anos de 2021 e 2022, respectivamente.

O Prof. X (2022) exemplifica em sua fala que: “se você pega o Programa, verifica quem passou pela banca, quem entrou pela cota, foram só cinco candidatos. Teve um agora em 2021 que não foi aprovado. Então, entraram 6, mas esse de agora não foi aprovado”. Pela análise dos documentos, contudo, é possível afirmar, por meio dos editais de resultado final, que foram apenas 3, divergindo assim da informação prestada pelo professor entrevistado.

Por meio dos dados coletados, verificou-se que as vagas destinadas à reserva no Mestrado (seis até 2021 e em 2022 passam a oito, com criação da nova linha de pesquisa), geralmente, ficam ociosas, pois em 2018 foram quatro vagas; em 2019, sete vagas; em 2020, duas vagas; e em 2021 com apenas uma vaga. Em contrapartida, no Doutorado (três até 2021 e passam a quatro em 2022) não houve vagas ociosas, ou seja, todas foram preenchidas, mesmo que a maioria delas foram revertidas para ampla concorrência. Somente no ingresso para 2021 (uma vaga) e 2022 (duas vagas) é que há o uso da cota efetivamente.

Assim, ao analisar os editais dos processos seletivos do PPGEduc/UFGD, de 2016 a 2022, é possível inferir que o Programa adotou a reserva de vagas em 2017<sup>104</sup>, para ingresso em 2018, e que essas foram preenchidas e usufruídas, majoritariamente, no Curso de Doutorado. No Curso de Mestrado, muitas vagas ficam ociosas e não são preenchidas.

Além disso, muitas vagas que, são destinadas à reserva, são revertidas para ampla concorrência, pelo fato de muitos/as candidatos/as cotistas serem aprovados/as nos primeiros lugares e utilizarem as vagas da ampla concorrência ou mesmo ainda, pelo fato de não terem esses/as candidatos/as cotistas inscritos/as, autodeclarados/as e aprovados/as no processo seletivo. Dessa forma, o Programa cumpre o que regulamenta a Resolução nº. 176/2017, ou seja, reverte as vagas para o acesso universal.

Por fim, observa-se que o PPGEduc/UFGD seguiu as orientações da Resolução nº. 176/2017 do COUNI, no mesmo ano de sua publicação, ou seja, através de sua autonomia administrativa e pedagógica, adotou os 20% mínimos previstos à reserva, com utilização do valor global de oferta de vagas e as dividiu em valor numérico igual, entre suas linhas de pesquisa.

---

104 De acordo com Prof. X (2022), o PPGEduc teve todo um processo de liderança em relação à política de ações afirmativas na UFGD. Conforme a Coord<sup>a</sup>. 1 (2022), “em 2017, foi o primeiro edital e, nesse ano, implantamos as cotas, na minha concepção”.

É oportuno destacar aqui que o PPGEd/UFMG adota a reserva de vagas, em seus processos seletivos, e mesmo que nos processos seletivos de 2020 e 2021, com ingresso para 2021 e 2022 três vagas foram usufruídas por meio da cota racial, isso não se caracteriza como uma política efetiva de ações afirmativas, por se tratar de um número estatisticamente ínfimo, diante do contexto em que os/as negros/as se apresentam, ou seja, tendo em vista a maioria populacional no estado de MS, com 49% (4,9% de pretos/as e 44,1% de pardos/as), conforme Censo de 2010 do IBGE<sup>105</sup>. Em suma, ele atende às determinações legais advindas da Portaria Normativa nº. 13/2016, do Parecer nº. 65/2017 e da Resolução nº. 176/2017 e, as cumpre, restringindo-se essencialmente ao ‘fazer e cumprir burocrático’.

#### **4.2 Os Editais do PPGEd/UFMS/CG: reserva de vagas ou cotas**

No *site* do PPGEd/UFMS/CG estão disponibilizados apenas os editais de abertura e de resultado final, a partir do ano de 2017. Esta pesquisadora, contudo, entrou em contato com o Programa, através do *e-mail* institucional e, assim, os editais de Mestrado e Doutorado do ano de 2016 foram disponibilizados, através de endereço eletrônico pessoal.

Para o Curso de Mestrado, por meio do edital nº. 76, de 10 de julho de 2015, com ingresso no 1º semestre de 2016 foram ofertadas 23 vagas e foram destinadas para cada orientador/a, a depender das linhas de pesquisa. Alguns/Algumas orientariam um, outros dois ou até três aprovados/as. As linhas de pesquisa eram cinco, quais sejam: Educação e trabalho; Ensino de Ciências e Matemática; História, políticas e educação; Educação, Psicologia e prática docente; Escola, cultura e disciplinas escolares.

As três primeiras linhas se constituíram com a oferta de seis vagas cada uma e a última com cinco vagas. Não houve disponibilidade de edital de resultado final e, por esse motivo não há como afirmar quantas vagas foram ou não preenchidas, além de se considerar o fato de que dois itens (1.7 e 8.2) asseguram à Comissão de Seleção, o direito reservado de não preencher as vagas previstas, mesmo que o prazo do edital finde 30 dias, após o período de matrículas e, em casos de desistência, poderão ser convocados/as candidatos/as habilitados/as no processo seletivo de acordo com a classificação, mas não é algo obrigatório preencher todas as vagas, que ficaram ociosas.

---

105

Disponível

em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_unidades\\_federativas\\_do\\_Brasil\\_por\\_porcentagem\\_de\\_ra%C3%A7a](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_unidades_federativas_do_Brasil_por_porcentagem_de_ra%C3%A7a).

No Doutorado, através do edital nº. 23 de 2 de maio de 2016, houve a oferta de 13 vagas, com ingresso previsto para o 2º semestre de 2016. Nesse Curso eram apenas três linhas de pesquisa, a saber: Ensino de Ciências e Matemática; Escola, cultura e disciplinas escolares; História, políticas e educação. A última linha foi a que mais ofertou vagas, ou seja, 6 vagas.

Assim como foi para o Curso de Mestrado, no Doutorado não houve acesso ao edital de resultado final para verificar se as vagas foram devidamente preenchidas ou não. No Doutorado, o item 8.2 também prevê o direito reservado ao Programa de não preencher as vagas previstas. Nesse ano de 2016, pela leitura completa dos editais de abertura não foi possível localizar alguma referência acerca da adoção de reserva de vagas para pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência no PPGEd/UFMS/CG.

No ano de 2017, através do edital PROPP nº. 42, de 27 de junho de 2016, para ingresso no 1º semestre de 2017 no Curso de Mestrado foram ofertadas 26 vagas para as cinco linhas de pesquisa, já citadas. O número de vagas é destinado para cada orientador/a, inserido/a nas linhas existentes. No edital de resultado final, aparece uma lista dos/as aprovados/as, suas pontuações e classificação geral. Foram preenchidas apenas 21 vagas, com 5 vagas ociosas.

Já para o Doutorado, por meio do edital UFMS/PROPP nº. 64, de 5 de maio de 2017, com ingresso no 2º semestre de 2017, foram ofertadas 19 vagas. Nesse Curso, as vagas foram distribuídas entre quatro linhas de pesquisa (uma a mais que 2016), em que umas ofertam mais vagas e outras menos vagas. Na linha Educação e trabalho foram ofertadas seis vagas; na de História, políticas e educação (sete vagas); Escola, cultura e disciplinas escolares (quatro vagas); Educação, Psicologia e prática docente (duas vagas). Foram preenchidas apenas quinze vagas, com quatro vagas ociosas.

A partir dos dados coletados, não há nesses editais, tanto de Mestrado quanto de Doutorado, nenhuma menção de reserva de vagas. No processo seletivo de ambos os Cursos não houve edital de vagas remanescentes, para preenchimento das vagas, que ficaram ociosas.

Em 2018, o Curso de Mestrado, através do edital UFMS/PROPP nº. 75, de 23 de maio de 2017, com ingresso no 1º semestre de 2018, ofertou 20 vagas. Essas vagas foram distribuídas entre as 5 linhas de pesquisa, com o mesmo formato, em relação à quantidade de vagas, ou seja, Educação e trabalho (com quatro vagas); Ensino de Ciências e Matemática (uma vaga); História, políticas e educação (sete vagas); Escola, cultura e disciplinas escolares (duas vagas); Educação, Psicologia e prática docente (seis vagas). No edital de resultado final, por meio da Resolução nº. 172, de 08 de dezembro de 2017, foram preenchidas dezesseis vagas no Curso de Mestrado, com a disposição de uma lista dos/as aprovados/as e sua classificação geral. Ficaram quatro vagas ociosas.

No Curso de Doutorado, por meio do edital nº. 2, de 26 de abril de 2018, com ingresso no 2º semestre de 2018, foram ofertadas 15 vagas, distribuídas em cinco linhas de pesquisa (uma a mais que 2017), quais sejam: Educação e trabalho, com duas vagas; Ensino de Ciências e Matemática, com uma vaga; História, políticas e educação, com oito vagas; Escola, cultura e disciplinas escolares, com duas vagas; e Educação, Psicologia e prática docente, com uma vaga. No edital de resultado final, por meio da Resolução nº. 93, de 12 de julho de 2018, foram preenchidas somente 12 vagas, com a publicação dos candidatos/as aprovados/as no processo seletivo e suas respectivas classificações, com três vagas ociosas.

Em nenhum dos processos seletivos (Mestrado e Doutorado) houve publicação de edital para vagas remanescentes. Nesse ano de 2018 novamente não há nenhuma menção acerca da reserva de vagas no PPGEd/UFMS/CG, em seus editais para os dois níveis de Pós-Graduação.

Em 2019, por meio do edital UFMS/PPGEDU nº. 3, de 2 de maio de 2018, houve oferta de 22 vagas para o Curso de Mestrado, para ingresso no 1º semestre de 2019. As vagas foram distribuídas entre as linhas de pesquisa. Educação e trabalho (quatro vagas); Ensino de Ciências e Matemática (uma vaga); História, políticas e educação (dez vagas); Escola, cultura e disciplinas escolares (três vagas); Educação, Psicologia e prática docente (quatro vagas). No edital de resultado final, por meio da Resolução nº. 133, de 16 de agosto de 2018, foram preenchidas apenas 18 vagas, com a lista dos/as aprovados/as e suas classificações gerais. Nesse ano, houve edital de vagas remanescentes, através do edital UFMS/PPGEDU nº. 7, de 07 de dezembro de 2018, em que foram ofertadas as quatro vagas, que anteriormente ficaram ociosas.

É nesse edital de vagas remanescentes, que aparece, pela primeira vez, um item, que trata sobre reserva de vagas para negros/as, indígenas e pessoas com deficiência. No **subitem 2.1** consta que: “ficam reservadas 1 vaga para candidatos autodeclarados indígena, 1 vaga para candidatos com deficiência e 1 vaga para candidatos autodeclarados negro (preto ou pardo) aprovados e classificados nesse processo seletivo” (p. 3). No **subitem 2.6** é previsto ainda que

o candidato que se autodeclarar negro ou indígena, se aprovado, deverá participar das Bancas de Avaliação, Verificação e/ou Validação da Veracidade da Autodeclaração Prestada em datas a serem definidas, seguindo o disposto

na Resolução nº. 7 Coun, de 29 de janeiro de 2018<sup>106</sup>. A banca de Avaliação, Verificação e/ou Validação da Veracidade da Autodeclaração será realizada no dia 29 de janeiro de 2019, nas dependências do PPGEd/FAED/UFMS. (p. 3, grifos nossos).

Por meio dos itens dispostos no edital de vagas remanescentes, publicado ao final de 2018, é possível inferir que a adoção de reserva de vagas se inicia com os processos seletivos do PPGEd/UFMS/CG, com ingresso para o 1º semestre de 2019 no Curso de Mestrado. Assim, por meio da Resolução nº. 30, de 28 de fevereiro de 2019, através de *Ad Referendum* é publicado o edital de resultado final, com o preenchimento das quatro vagas remanescentes, para o Curso de Mestrado, com a disposição da lista dos/as aprovados/as e sua classificação geral. Não há, contudo, identificação de quais vagas foram destinadas à reserva.

No Curso de Doutorado, através do edital nº. 2, de 23 de abril de 2019 foram ofertadas 12 vagas, com ingresso no 2º semestre de 2019. Nesse ano, as vagas foram distribuídas por linha (apenas três) e orientador/a. Na linha História, políticas e educação, as cinco docentes orientadoras ficaram com 1 vaga cada. Na linha Educação, cultura, sociedade, com quatro vagas, em que cada orientador/a também ficou responsável por um/a orientando/a. Na linha

---

106 Verifica-se por meio dessa Resolução nº. 7/2018 do Coun, que todos/as candidatos/as negros/as (pretos/as e pardos/as) deverão ser analisados/as por uma Banca de Avaliação de Veracidade, para que suas autodeclarações sejam validadas. Os componentes dessa Banca serão indicados pela Comissão Permanente Consultiva de Ações Afirmativas da UFMS (Art. 9º). Em seu Art. 12 é previsto que o método de aferição da veracidade da autodeclaração para pessoas pretas e pardas será realizado, mediante a obrigatória presença da pessoa, por constatação visual e registro audiovisual e/ou fotográfico, no momento da Banca, que ficará sob a guarda e por tempo determinado pela Prograd ou Propp. Além disso, no § 1º normatiza-se que serão observados os seguintes aspectos fenotípicos: cútis parda ou preta, textura do cabelo crespo ou ondulado, nariz largo e lábios grossos amarronzados. E por fim, no seu § 2º é regulamentado que, para vagas reservadas às pessoas autodeclaradas pretas ou pardas serão consideradas única e exclusivamente os aspectos fenotípicos de pretos ou pardos como base para análise e validação, excluídos os aspectos referentes à ascendência e ao genótipo (UFMS, 2018). Além disso, a Resolução nº. 150/2019 também prevê uma Banca de Verificação de Autodeclaração da pessoa negra (preta ou parda), que será constituída por servidores docentes e técnico-administrativos da UFMS, podendo ser incorporada por servidores públicos de outras instituições, por cidadãos experientes na temática de igualdade racial e representantes do movimento social negro, como membros externos (Art. 18). O procedimento para verificação dessa autodeclaração é constituído pelas seguintes etapas: I – acolhimento do candidato com a apresentação de documento oficial de identificação com foto, conforme previsto no edital de convocação da UFMS; II – verificação da autodeclaração do candidato mediante: a) assinatura da autodeclaração pelo candidato na presença da Banca de Verificação de autodeclaração; b) assinatura da lista de presença mediante apresentação de documento com foto; e c) registro fotográfico ou filmagem do candidato (Art. 15). É realizado de forma presencial em que as avaliações são individuais, com a Banca e o candidato, com organização de espaço nos *Câmpus* para essa finalidade (UFMS, 2019a). Em 2022, por meio da Resolução nº. 154, há também o processo de submissão ao procedimento de hetero identificação dos candidatos pretos ou pardos, em que essa Comissão de Hetero identificação analisará exclusivamente as características fenotípicas próprias das pessoas pretas ou pardas, podendo ser, a critério do edital de seleção, presencial e/ou por meio digital (Art. 8º). As características fenotípicas são as mesmas das resoluções anteriores. No Art. 9º é previsto que, quando necessário e no interesse da administração pública, o procedimento de hetero identificação ocorrerá de forma digital, por meio da autodeclaração de pessoa preta ou parda, fotografia, vídeo e demais itens, de acordo com o Edital (UFMS, 2022a). Em 2019 e 2020 as validações ocorriam exclusivamente de forma presencial e, em 2021 e 2022, conforme critério definido em edital, essa verificação poderia ser de forma digital ou presencial.



Processos formativos, práticas educativas e diferenças, foram ofertadas três vagas, em que cada docente orientadora respondeu por um ingressante.

Nesse edital de seleção para Doutorado aparece também, em seu **subitem 2.1**, a adoção de reserva de vagas para candidatos autodeclarados negro, indígena e com deficiência, com uma vaga destinada a cada grupo. Esse edital ficou mais elaborado e com informações mais esclarecedoras e objetivas, em relação a essa especificidade (grifo nosso).

No edital de resultado final, por meio da Resolução nº. 130, de 03 de julho de 2019, foram preenchidas as 12 vagas. Da mesma forma que no Curso de Mestrado, no Curso de Doutorado não há uma especificação destinada à reserva de vagas, se estas foram preenchidas por candidatos/as autodeclarados/as ou não, pois na lista são dispostos apenas os nomes e a classificação geral.

Em 2020, por meio do edital UFMS/PPGEDU nº. 9, de 10 de junho de 2019, foram ofertadas 20 vagas para o Curso de Mestrado, com ingresso no 1º semestre de 2020. Essas vagas foram distribuídas entre três linhas de pesquisa (História, políticas, educação; Educação, cultura, sociedade; Processos formativos, Práticas educativas, diferenças) e cada orientador/a ficou responsável por uma ou duas vagas. Para esse edital, duas vagas foram reservadas para candidatos/as autodeclarados/as negros/as, indígenas e com deficiência.

No edital de resultado final, por meio da Resolução nº. 204, de 03 de outubro de 2019, através de *Ad Referendum*, houve 21 aprovações, até uma vaga a mais que o previsto, considerada como suplementar/adicional. Não há identificação ou algum dado em que seja possível observar quantas vagas destinadas à reserva (se realmente as duas previstas foram usufruídas, ou mais que isso, ou nenhuma) e qual foi utilizada, pois estão dispostos apenas os nomes dos/as aprovados/as e a classificação geral.

Em relação ao Doutorado, nesse ano não houve processo seletivo, organizado pelo PPGEd/FAED. Por meio do Edital PROPP/UFMS nº. 09/2020, a PROPP/PROGEP realizou um processo seletivo intitulado Edital Qualifica UFMS 2020.

Esse Edital Qualifica UFMS 2020 “visa selecionar técnico-administrativo e professores efetivos da UFMS para cursarem Mestrado ou Doutorado, em vagas disponíveis, em PPGs da UFMS”. (p. 1). Na área da Educação foram ofertadas duas vagas, por meio do Edital nº. 26/2020 – PROPP/PROGEP/UFMS, no qual foi homologado o resultado final e as duas vagas, previstas em edital, foram preenchidas. Para esse edital não houve previsão de reserva de vagas.

Em 2021, por meio do edital UFMS/PPGEDU nº. 2, de 29 de julho de 2020 foram ofertadas 21 vagas para o Curso de Mestrado, com ingresso no 1º semestre de 2021. Essas vagas foram distribuídas entre as linhas de pesquisa. A linha História, políticas e educação (oito

vagas), em que alguns docentes ficaram responsáveis por um/a, dois/duas ou três orientandos/as; Educação, cultura, sociedade (oito vagas), e os/as docentes com dois/duas; Processos formativos, Práticas educativas e diferenças (cinco vagas), com um/a ou dois/duas orientandos/as para as docentes, que compõem essa linha.

Nesse edital, conforme o **subitem 1.3.1** - “ficam reservadas 3 vagas, assim distribuídas: 1 vaga para candidatos autodeclarados indígena, 1 vaga para candidatos com deficiência e 1 vaga para candidatos autodeclarados negro (preto ou pardo), aprovados e classificados nesse processo seletivo” (p. 127, grifo nosso). Todas essas autodeclarações devem ser enviadas no ato da inscrição, por meio do portal da Pós-Graduação.

No **subitem 1.3.6** – “o candidato que se autodeclarar negro, se aprovado, deverá participar da Banca de Verificação de Autodeclaração de pessoa negra em datas a serem definidas, seguindo o disposto na Resolução nº. 150, Coun, de 30 de agosto de 2019” (p. 127, grifo nosso). Nesse edital aparece, pela primeira vez, uma recomendação proposta pela PROPP da UFMS.

Outros subitens chamativos nesse edital foram: **1.3.9** – “para o caso de número insuficiente de candidatos em cada uma das categorias, seja por falta de inscrição ou pelo fato de os candidatos não atingirem a pontuação mínima estipulada, as vagas remanescentes serão distribuídas entre os demais candidatos ao acesso afirmativo, por ordem de classificação”. (p. 127). No **subitem 1.3.10** é previsto que:

na hipótese de não haver candidatos negros, indígenas ou pessoas com deficiência, aprovados em número suficiente para ocuparem as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência, sendo preenchidas pelos demais candidatos aprovados, observada a ordem de classificação (*Ibid.*).

Observa-se que nesses itens do edital há duas orientações diferentes: a primeira cita que as vagas remanescentes deverão distribuídas aos/às candidatos/as do acesso afirmativo<sup>107</sup>, respeitando a ordem de classificação dos/as mesmos/as. Na segunda, essa orientação se modifica, ou seja, essas vagas deverão ser revertidas para a ampla concorrência.

---

107 Nos Cursos de Pós-Graduação da UFGD não há esse tipo de orientação escrita e explícita, seja por Resolução ou edital. Tem-se apenas uma menção de como proceder, caso não haja candidatos/as inscritos/as como cotistas ou não aprovados/as para ocuparem as vagas reservadas e que após isso, caso não sejam usufruídas, elas serão revertidas para a ampla concorrência já diretamente, igualando-se à segunda orientação, adotada pela UFMS.

Dessa forma, há a reserva de uma vaga para cada grupo (negro/a, indígena, deficiente), que se autodeclara, no ato de inscrição. Após sua aprovação, deve se submeter a uma avaliação feita por uma Comissão, destinada a cada modalidade, para ser validado seu ingresso ao Curso.

Ademais, vagas que sobram em um grupo, podem ser distribuídas entre os/as outros/as candidatos/as do acesso afirmativo e, se após isso, as vagas remanescentes não forem preenchidas, são destinadas ao acesso universal.

Nota-se que nesse ano de 2021 o edital de abertura do processo seletivo para Curso de Mestrado está em consonância com a Resolução COUN nº. 150. Essa Resolução é de 30 de agosto de 2019, que estabelece as Normas Regulamentadoras para Verificação das Condições de Ingresso por Reserva de Vagas para Ações Afirmativas, nos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Essa Resolução está explícita no **Capítulo V** (Do processo de verificação da condição de pessoa negra – preta ou parda) com 3 seções em que estão dispostas todas as informações, acerca desse processo. É explicitado, por exemplo, em seu Art. 14 – “a verificação de autodeclaração utilizará exclusivamente o critério fenotípico para a aferição da condição declarada pelo candidato”. (p. 4, grifo nosso). Em seu Art. 15 é previsto que

o procedimento de verificação de autodeclaração de pessoas negras (pretas ou pardas) será constituído pelas seguintes etapas: I – acolhimento do candidato com a apresentação de documento oficial de identificação com foto, conforme previsto no edital de convocação da UFMS; II – verificação de autodeclaração do candidato com: a) assinatura da autodeclaração pelo candidato na presença da Banca de Verificação de autodeclaração; b) assinatura da lista de presença mediante apresentação de documento com foto; e c) registro fotográfico ou filmagem do candidato (UFMS, 2019a, p. 4-5).

Além disso, em seu Art. 18 consta que:

a Banca de Verificação de Autodeclaração de pessoa negra (preta ou parda) será constituída por Servidores Docentes e Técnico-Administrativos da UFMS, podendo ser incorporada por servidores públicos de outras Instituições, por cidadãos experientes na temática de igualdade racial e representantes do movimento social negro, como membros externos (*Ibid.*, p. 5).

Verifica-se que a UFMS cria uma Resolução e regulamenta a destinação da reserva de vagas, tanto para os Cursos de Graduação quanto para a Pós-Graduação, contudo, não é definido um valor numérico ou porcentagem a ser usufruída pelos/as cotistas, no ato da inscrição.

No edital de resultado final, por meio da Resolução n.º. 245, de 03 de dezembro de 2020, via *Ad Referendum*, são aprovados 19 candidatos, com duas vagas ociosas e sem edital de vagas remanescentes. Nesse edital não há especificação do uso da reserva de vagas e qual grupo a utilizou.

No Curso de Doutorado, por meio do edital PPGEDU/UFMS n.º. 03, de 30 de julho de 2020, com ingresso no 2º semestre de 2021, ofereceram 21 vagas para esse processo seletivo. As vagas foram distribuídas entre as linhas de pesquisa. A linha História, políticas, educação, com três vagas, uma para cada orientadora. A linha Educação, cultura e sociedade, onze vagas, com uma ou duas vagas para os/as orientadores/as. A linha Processos formativos, práticas educativas, diferenças, seis vagas, com um/a ou três orientandos/as para os/as orientadores/as.

Em seu **subitem 1.3.1** está previsto que: “ficam reservadas 3 vagas, assim distribuídas: 1 vaga para candidatos autodeclarados indígena, 1 vaga para candidatos com deficiência e 1 vaga para candidatos autodeclarados negro (preto ou pardo) aprovados e classificados nesse processo seletivo (Resolução n.º. 167/2019 Copp/UFMS)” (p. 136-137, grifo nosso).

Observa-se que esse edital insere mais uma Resolução interna, além da Resolução n.º. 150/2019. Em alguns subitens dele há, por exemplo, as seguintes informações:

- 1.3.7** – A banca de Avaliação, Verificação e/ou Validação da Veracidade da Autodeclaração será realizada em dia definido e com ações que mantenham os procedimentos adotados no enfrentamento do coronavírus (COVID-19).  
**1.3.10** – Em caso de desistência de aprovado em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo candidato negro, indígena ou pessoa com deficiência posteriormente classificado. **1.3.11** – Para o caso de número insuficiente de candidato em cada uma das categorias, seja por falta de inscrição ou pelo fato de os candidatos não atingirem a pontuação mínima estipulada, as vagas remanescentes serão distribuídas entre os demais candidatos ao acesso afirmativo, por ordem de classificação. **1.3.12** – Na hipótese de não haver candidatos negros, indígenas ou pessoas com deficiência 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 (p. 137, grifos nossos).

Nota-se que esse edital contém informações mais objetivas e esclarecedoras, quanto ao processo de adoção da reserva de vagas, com base tanto na Resolução n.º. 150 quanto na Resolução n.º. 167 (UFMS, 2019a; 2019b), principalmente, por abordar o processo de avaliação (Verificação ou Validação da Veracidade da Autodeclaração), em tempos de pandemia do COVID-19.

A Resolução n.º. 167, de 6 de setembro de 2019, estabelece as Normas para as Ações Afirmativas para Negros, Indígenas e Pessoas com Deficiência para a Pós-Graduação **Stricto**

**Sensu** da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Alguns artigos são considerados importantes para serem mencionados, tais como:

Art. 2º - Os Programas de Pós-Graduação **Stricto Sensu** da UFMS adotarão Ações Afirmativas para a inclusão de estudantes negros, indígenas e com deficiência no seu quadro discente. Art. 3º - O processo seletivo para os Programas de Pós-Graduação será regido por edital específico, conforme os termos das Normas para a Pós-Graduação **Stricto Sensu** da UFMS, sendo garantida a reserva de vagas destinadas às ações afirmativas, respeitadas às disposições previstas nesta Resolução. §1º - Os Programas de Pós-Graduação **Stricto Sensu** em fluxo contínuo deverão garantir vagas para Ações Afirmativas, por meio de critérios específicos (UFMS, 2019b, p. 6).

Verifica-se que a UFMS, com a publicação dessa Resolução, regulamenta, de forma mais específica, a reserva de vagas para os Cursos de Pós-Graduação. Um artigo, que garante a quantidade ou número de vagas, que na Resolução nº. 150 não prevê, é o Art. 5º, ou seja,

o número de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência oferecidas em cada processo seletivo dos cursos será fixado em edital, observando-se o mínimo de dez por cento e o máximo de vinte por cento do total das vagas aprovadas do Curso”. § 1º - É obrigatória a reserva de vagas em todos os editais de seleção com três vagas ou mais. § 2º - Em caso de edital de vagas remanescentes, deverá ser observada a quantidade de estudantes que ingressaram por Ações Afirmativas no edital anterior, e as vagas reservadas que não foram preenchidas por candidatos de Ações Afirmativas deverão ser reofertadas (*Ibid.*, p. 7).

Observa-se através desse artigo, por meio de seus parágrafos, que os Cursos de Pós-Graduação devem aplicar a reserva de vagas, em seus processos seletivos (cujos editais ainda serão publicados), além de se considerar a data de publicação e de entrada em vigor dessa Resolução nº. 167, com definição entre 10% e 20% das vagas ofertadas pelos Programas, ou obrigatoriamente, a reserva de 3 vagas ou mais em seus Cursos de Mestrado e Doutorado.

Conforme § 4º do Art. 6º da Resolução é previsto que as

vagas destinadas às Ações Afirmativas que não forem preenchidas por não haver candidatos negros, indígenas ou pessoas com deficiência aprovados em número igual ou superior ao quantitativo de vagas reservadas, observado o disposto no art. 5º, desta Resolução, poderão ser revertidas para a ampla concorrência, sendo preenchidas com base nas exigências mínimas de pontuação de cada Programa. Art. 7º - Em processo de seleção, com etapas diferenciadas para a ampla concorrência e para as Ações Afirmativas, a opção pela concorrência em reserva de vagas não exclui a participação do candidato no processo seletivo de vagas destinadas à ampla concorrência, desde que o candidato se inscreva e participe de todas as etapas do processo seletivo da ampla concorrência (UFMS, 2019b, p. 7).

São inseridas informações acerca de vagas destinadas à reserva e caso não haja aprovações e elas não sejam preenchidas, as mesmas deverão ser revertidas para a ampla concorrência<sup>108</sup> e vice-versa (ou seja, os/as candidatos/as das ações afirmativas podem concorrer pelas vagas da ampla concorrência também), caso houver candidatos/as aprovados/as, em lista de espera. Ressalta-se, porém, que todos/as deverão realizar todas as etapas previstas no processo seletivo e atingirem pontuações mínimas, para serem aprovados/as, conforme critérios específicos de cada edital dos Programas.

Além disso, o Art. 8º cita que “a implementação das vagas reservadas pela política de ações afirmativas não deve gerar vagas suplementares, ficando estabelecido como teto as definidas pelo edital de cada Curso” (UFMS, 2019b). Desse modo, é estabelecido que as vagas destinadas à reserva deverão constar na quantidade prevista de ofertas, em cada Programa, respeitando o que é estabelecido pela Resolução.

Por fim, em seu Art. 10 consta que “as reservas de vagas previstas nesta Resolução não se aplicam: I – aos Cursos de Pós-Graduação ofertados nas modalidades **Minter e Dinter**; II – aos Programas de Pós-Graduação em rede, multicêntricos ou outras categorias de associações, coordenados ou não pela UFMS” (UFMS, 2019b, p. 8). Observa-se, portanto, que ocorrerá a reserva de vagas nos processos seletivos somente nos Cursos de Mestrado e Doutorado, considerados regulares e que são ofertados pelos Programas da UFMS.

No edital de resultado final, por meio da Resolução nº. 246, de 03 de dezembro de 2020, via *Ad Referendum*, 15 vagas foram preenchidas, com seis vagas ociosas. O Programa cumpriu o que estabelecia o § 1º do Art. 5º da Resolução nº. 167, ao ofertar e reservar três vagas<sup>109</sup>, no mínimo, em seus Cursos de Pós-Graduação, tanto no Mestrado quanto no Doutorado. Novamente, entretanto não é divulgada uma lista em que conste quais vagas reservadas foram usufruídas, pois há apenas nome dos/as aprovados/as e classificação geral.

Ressalta-se que um dos problemas encontrados para analisar os dados referentes aos editais de resultados finais dos processos seletivos do PPGEd/UFMS/CG, no período de 2018 a 2021, é o fato de não identificarem a ocupação das vagas reservadas (qual grupo as usufruiu, por exemplo).

---

108 Com essa Resolução, a orientação anterior é modificada, ou seja, se antes essas vagas eram primariamente destinadas ao público de acesso afirmativo, nesse momento ela já é revertida para a ampla concorrência diretamente e acrescenta que os cotistas também podem participar do processo, nas vagas de acesso universal.

109 Reverbera-se que a oferta de vaga não significa necessariamente sua ocupação (Feres Júnior; Daflon; Campos, 2012).

É compreensível que não seja necessário nomear os/as candidatos/as que foram contemplados/as pela reserva, mas que minimamente fossem publicadas quantas vagas foram preenchidas para uso delas e quais grupos foram contemplados e não, meramente, indicar a quantidade de vagas, publicar lista com aprovados/as e sua classificação, de forma geral e ampla.

No ano de 2021, foi publicada a Resolução nº. 125-COUN/UFMS<sup>110</sup>, de 31 de agosto de 2021, no qual foi aprovada a Política de Inclusão e Ações Afirmativas (PIAA) no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul<sup>111</sup>. Essa Resolução atendeu ao disposto no Decreto nº. 10.139, de 28 de novembro de 2019 (que dispõe sobre a Revisão e a Consolidação dos Atos Normativos Inferiores a Decreto)<sup>112</sup>, considerando o contido no Processo nº. 23104.000728/2020-21. Em seu Art. 2º, é previsto que a PIAA tem como objetivo: reduzir as desigualdades e garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento entre os estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação, pertencentes a grupos discriminados ou excluídos econômica e socialmente, por meio de ações e benefícios a eles (UFMS, 2021b).

Além disso, em seu Art. 3º, é assegurado que o acesso dos estudantes aos Cursos de Graduação e Pós-Graduação é regido por normas do Conselho Universitário (Coun), do Conselho de Graduação (Cograd) e do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (Copp), e atende aos dispositivos legais para o ingresso, por meio da reserva de vagas. Um Comitê é criado para coordenar, planejar e executar a PIAA, nomeado como Comitê Gestor de Internacionalização, Inclusão e Ações Afirmativas (CGIAFF)<sup>113</sup>.

As principais competências do CGIAFF são: contribuir na formulação de políticas institucionais que assegurem e democratizem o acesso ao ensino superior<sup>114</sup>; propor e monitorar

---

110 Para mais informações: [https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2022/03/VIP\\_a-Politica-de-Inclusao-e-Acoes-Afirmativas\\_RESOLUCAO-COUN-n-125-de-31-08-2021.pdf](https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2022/03/VIP_a-Politica-de-Inclusao-e-Acoes-Afirmativas_RESOLUCAO-COUN-n-125-de-31-08-2021.pdf).

111 A UFGD já havia aprovado a Política de Ações Afirmativas para esses grupos, desde 2017, através da Resolução nº. 176, de 20 de julho.

112 Consultado em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10139.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10139.htm).

113 Esse Comitê foi constituído pela Resolução nº. 122/21-CD/UFMS, com seus membros especificamente descritos na Portaria nº. 1.149 RTR/UFMS, de 13 de setembro de 2022, com a finalidade de apoiar e acompanhar as ações voltadas à inclusão, internacionalização e ações afirmativas na UFMS. Disponível em: <https://www.ufms.br/comite-de-inclusao-internacionalizacao-e-acoes-afirmativas/>. A composição do CGIAFF, de acordo com a Portaria nº. 1.149/2022 – RTR/UFMS, é formada por: Pró-Reitor de Assuntos Estudantis – Presidente; Pró-Reitora de Gestão de Pessoas; Pró-Reitor de Graduação; Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação; Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Esporte; Diretor da Agência de Internacionalização e de Inovação; Diretor da Diretoria de Assuntos Estudantis; Diretora da Diretoria de Inclusão e Integração Estudantil; Diretora da Diretoria de Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Diretora da Diretoria de Pagamento e Registro de Pessoal; e Diretora da Diretoria de Atenção ao Servidor. Consultar em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=468156> (UFMS, 2022c).

114 No PDI 2020-2024, assegura-se que uma das diretrizes de atendimento aos estudantes e da assistência estudantil na UFMS é “desenvolver programas de inclusão e ações afirmativas com intervenções que promovam

as estratégias adotadas pela Instituição para permanência dos estudantes e servidores de forma equânime; **acompanhar a eficiência das ações para cumprir a legislação vigente e para promoção da permanência quanto ao ingresso por cotas na UFMS**; elaborar propostas que visem à garantia da inclusão, acessibilidade e direitos humanos para toda comunidade interna no âmbito da UFMS; fomentar ações para propiciar condições de acessibilidades para a comunidade que apresente deficiência; incentivar ações visando oportunizar à comunidade acadêmica, a inclusão no processo de internacionalização (UFMS, 2022a, grifos nossos).

Observa-se, portanto, que, a partir de 2021, um grupo formado por vários membros é constituído via Resolução e Portaria para acompanhar todos os processos, ações e contextos relacionados às políticas de inclusão e ações afirmativas na UFMS, em que há reuniões ordinárias mensais do Comitê, conforme calendário disponibilizado no *site*, além do plano de trabalho<sup>115</sup>.

Em 2022, é publicado um edital UFMS/PROPP nº. 118, de 03 de dezembro de 2021, com um processo seletivo unificado de Pós-Graduação *Stricto Sensu*<sup>116</sup>, em que estão dispostas as vagas para ampla concorrência, Programa Qualifica e ações afirmativas para candidatos brasileiros e estrangeiros.

Consta nesse edital, em seu **subitem 5.2** – “será reservada para as ações afirmativas a quantidade de vagas equivalentes ao maior número inteiro entre 10 e 20% das vagas ofertadas pelo respectivo Curso” (p. 278, grifo nosso).

Na página 412, consta sobre o Mestrado e Doutorado em Educação de Campo Grande, de forma consolidada e simplificada, ou seja, um edital para ambos os Cursos e toda UFMS. No Mestrado foram ofertadas 26 vagas, sendo 24 para ampla concorrência e duas vagas para ações afirmativas. Foram distribuídas entre as linhas de pesquisas, em que seis vagas foram destinadas para linha História, políticas e educação, com uma ou duas vagas aos/às

---

a equidade no acesso e no sucesso dos estudantes da UFMS” (UFMS, 2021c, p. 60), o que corrobora com as competências do Comitê.

115 Consultar em: <https://www.ufms.br/comite-de-inclusao-internacionalizacao-e-acoes-afirmativas/>; e <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2023/04/PLANO-DE-TRABALHO-DO-COMITE-DE-GESTAO-INCLUSAO-2023-1.pdf>.

116 Esse tipo de edital é regulamentado, posteriormente, pela Instrução Normativa nº. 10-GAB/PROPP/UFMS, de 26 de fevereiro de 2021, que dispõe sobre as normas regulamentadoras dos procedimentos de elaboração, análise e publicação dos editais de seleção dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2021a). Essa instrução, por sua vez, foi alterada pela Instrução Normativa nº. 20-GAB/PROPP/UFMS, de 31 de outubro de 2022. O Art. 6º, é acrescido com Art. 6º-A e dois parágrafos (1º e 2º), com redações destinadas à reserva de vagas para ações afirmativas, com inclusão de editais de vagas remanescentes, com recomendações referentes à inexistente proporção pré-determinada de distribuição de vagas entre seus destinatários e adoção do número imediatamente superior, em relação ao cálculo percentual de reserva de vagas, por curso, resultar em número decimal. Alguns documentos atualizados foram disponibilizados via *e-mail* institucional, com solicitação feita pela pesquisadora (UFMS, 2022d).



orientadores/as; três vagas para linha Educação, cultura, sociedade, de uma a três vagas aos/às orientadores/as; e cinco vagas para a linha Processos formativos, práticas educativas, diferenças, com uma ou duas vagas aos/às docentes. Para o Mestrado, verificou-se que o PPGEd/UFMS/CG destinou menos de 10% das vagas para a reserva (pois deveriam ser cinco vagas e não somente duas), não atendendo ao que é previsto tanto pela Resolução nº. 167/2019 quanto pelo edital.

No Doutorado foram 20 vagas ofertadas, sendo 18 para ampla concorrência e duas para as ações afirmativas. Na linha História, políticas, educação, com três vagas, uma vaga para cada orientadora. Na linha Educação, cultura, sociedade, com sete vagas, com uma ou duas vagas aos/às orientadores/as e na linha Processos formativos, práticas educativas, diferenças, com oito vagas, de uma a três aos/às docentes. Para o Doutorado, o Programa destinou 10% das vagas à reserva, atingindo o que é previsto no Art. 5º da Resolução nº. 167/2019.

No edital de resultado final da seleção, por meio do edital nº. 27/2022 – PROPP/UFMS, de forma simplificada e consolidada, com ingresso no 1º semestre de 2022, foram publicadas as listas de todos os *Câmpus* da UFMS. Em seu anexo I, são dispostas as informações dos/as candidatos/as que foram aprovados/as e reprovados/as, com seus respectivos nomes, nota final e classificação.

Nesse anexo, no Curso de Mestrado consta a lista da ampla concorrência, em que 21 foram aprovados/as, ficando cinco vagas ociosas. Nas Ações Afirmativas, duas candidatas foram aprovadas, que utilizaram a reserva prevista. É a primeira vez que a UFMS divulga em edital de resultado final, com listas separadas e identificação das vagas preenchidas, que foram destinadas à reserva. No Curso de Doutorado, 13 foram aprovados/as na ampla concorrência e um candidato aprovado nas ações afirmativas, ficando seis vagas ociosas.

A partir dos dados coletados, constata-se que o PPGEd/UFMS/CG no final de 2018, com edital de vagas remanescentes, com ingresso no 1º semestre 2019 (através do edital de abertura UFMS/PPGEDU nº. 7, de 7 de dezembro de 2018 e Resolução nº. 30, de 28 de fevereiro, via *Ad Referendum*, com publicação do edital de resultado final), por iniciativa própria, sem orientação advinda da PROPP, ofertou a reserva de vagas no Curso de Mestrado.

Nos processos seletivos posteriores ocorrem algumas especificidades. Em 2020, já em posse da Resolução nº. 150/2019, são destinadas duas vagas para o Curso de Mestrado, mas sem um fator determinante advindo da PROPP, para efetivar a adoção, pois essa Resolução trata tanto dos Cursos de Graduação quanto de Pós-Graduação. Em contrapartida, não há oferta de reserva de vagas no Curso de Doutorado, pois há um processo seletivo Qualifica UFMS 2020, que oferta duas vagas para servidores da IES.

Em 2021, já com recomendação obrigatória da PROPP, mesmo transcorridos quase dois anos da publicação das Resoluções nº. 150/2019 e nº. 167/2019 (em que essa última determina no mínimo de 10% e máximo de 20% da reserva de vagas, destinadas aos/às negros/as, indígenas e pessoas com deficiência ou obrigatoriamente ofertar três ou mais vagas em seus editais de processos seletivos), o Programa reserva três vagas para o Curso de Mestrado e três para o Doutorado, atingindo a porcentagem de 15%, cumprindo parcialmente ao que a Resolução nº. 167 determina em seu Art. 5º, §1º, até 2021.

Nesse mesmo ano de 2021 e com processo seletivo mais consolidado, com recomendações advindas diretamente da PROPP, o PPGEd/UFMS/CG nos editais de resultado final não identifica as vagas destinadas à reserva, para que seja possível mencionar se elas foram preenchidas, efetivamente ou não, por candidatos/as autodeclarados/as negros/as, indígenas e com deficiência.

Já em 2022, com processo seletivo unificado, a PROPP, em conjunto com os Programas, publica em edital de resultado final, em listas separadas, a identificação de vagas que foram preenchidas pelos candidatos/as autodeclarados/as como cotistas. Verifica-se, contudo, que a ocupação foi menos de 10% para o Curso de Mestrado, ou seja, apenas duas vagas (e deveriam ser cinco vagas), com duas candidatas aprovadas, e no Curso de Doutorado, a ocupação atingiu apenas 10%, com um candidato aprovado no processo seletivo (seriam duas vagas).

Ao analisar os editais dos processos seletivos do PPGEd/UFMS/CG, de 2016 a 2022, em relação à adoção de reserva de vagas, esse movimento ocorre por iniciativa própria do Programa, em 2018 (como já afirmado em parágrafos anteriores), pois somente em 2019 há recomendações advindas da PROPP, por meio de Resoluções Internas.

Ressalta-se que os editais de resultado final do PPGEd/UFMS/CG, no período de 2016 a 2021, não identificam se a vaga reservada foi preenchida ou não pelos grupos de acesso afirmativo, o que ocorre, somente em 2022, quando se divulgam, em listas separadas, os/as candidatos/as aprovados/as, que preenchem essas vagas e os/as identificam no grupo das Ações Afirmativas. Há também o grupo com os/as aprovados/as, nominados/as, na ampla concorrência.

A Coord<sup>a</sup>. 5 (2022) esclarece que neste processo seletivo, de 2021 para 2022 aparecem as vagas com as identificações.

Quando fizemos o nosso, nós lançamos o resultado e tivemos que identificar os indivíduos, pela forma como eles entraram no processo seletivo, tantos de ampla concorrência, *qualifica*, quanto de cota. Por isso, você vai ver a

identificação agora. Antes, não. E eu acho que deve ter sido o próprio processo de “aperfeiçoamento tardio”.

Em anos anteriores (2018 a 2021), não há como afirmar se as vagas destinadas à reserva foram usufruídas por candidatos/as cotistas ou pela ampla concorrência, devido a essa não identificação na divulgação do resultado final, pois havia apenas disposição da lista de aprovação e classificação geral.

No que diz respeito à porcentagem destinada à reserva de vagas, esse Programa cumpre o que é previsto no Art. 5º da Resolução COUN nº. 167/2019, ou seja, oferta de mínimo de 10% e o máximo de 20%. Em alguns momentos, contudo, o ingresso é parcial, pois, às vezes, é menos que 10% e 20%.

No ano de 2022, no dia 17 de janeiro foi publicada a Resolução nº. 154<sup>117</sup>, que estabelece a Alocação de Vagas Reservadas por Lei e os Procedimentos de Verificação das Condições de Ingresso por Reserva de Vagas para Ações Afirmativas dos Candidatos aos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Essa Resolução reafirma o mínimo de 10% e o máximo de 20% para a reserva de vagas e inclui as pessoas que realizaram o ensino médio, integralmente, em escola pública e pessoas com vulnerabilidade econômica no acesso aos Programas de Pós-Graduação, além dos já previstos, anteriormente, isto é, como pessoas negras, que se autodeclararam pretas e pardas, com deficiência e indígenas (UFMS, 2022a).

No dia 1º de setembro desse mesmo ano, entretanto, é publicada uma nova Resolução, sob nº. 206-COUN/UFMS, em que altera o Art. 4º da Resolução nº. 154 (citada no parágrafo anterior), mantendo a alocação de reserva de vagas para os mesmos grupos suso mencionados; porém o percentual é determinado em 20% do total de vagas ofertadas para o Curso de Mestrado e Doutorado (UFMS, 2022b). Fixa-se, portanto, o percentual de 20%, não permitindo mais aos Programas adotarem o sistema anterior, ou seja, mínimo de 10% e máximo de 20%. Subentende-se que a porcentagem, a partir desse momento, fixa-se por meio dessa determinação, para que não ocorram situações como vinham se apresentando, isto é, situações com uso de menos 10% e 20%, por parte dos Programas.

Ressalta-se que o PPGEd/UFMS/CG também adota a reserva de vagas em seus processos seletivos, o que não se caracteriza como uma política efetiva de ações afirmativas. Por mais que o Programa, em 2018, tenha iniciado o processo de reserva de vagas por iniciativa

---

117 Para consulta: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2022/03/RESOLUCAO-COUN-n-154-de-17-01-2022.pdf>.

própria, por meio de edital de vaga remanescente, após isso, no entanto, ele apenas tem cumprido as determinações legais, advindas da Portaria Normativa nº. 13/2016 e das Resoluções Internas da PROPP (nº. 150 e 167), ambas publicadas em 2019, seguindo burocraticamente as normatizações, assim como a UFGD e seus Programas de Pós-Graduação fizeram.

Deve-se destacar também que seria necessário o uso da cota racial, em todos os processos seletivos, para que o número de acesso de negros/as a Pós-Graduação aumentasse significativamente, para que assim mudasse o cenário ínfimo de acesso que foi demonstrado, ou seja, em sete anos, apenas três vagas foram utilizadas efetivamente, através da cota racial no PPGEdu/UFGD.

Diante disso, é preciso declarar que há a reserva de vagas nos dois Programas de Pós-Graduação em Educação, a qual garante a oferta do acesso, contudo isso não significa necessariamente ocupação dessas vagas pelos/as negros/as, segundo Feres Júnior, Daflon e Campos (2012). Além disso, conforme a coleta e análise dos dados na pesquisa documental, as vagas destinadas à reserva são revertidas, em quase sua totalidade, para a ampla concorrência, obtendo resultados irrisórios em relação às cotas raciais.

#### **4.3 Comparativo entre os dois Programas de Pós-Graduação em Educação: realidades encontradas**

O comparativo entre os Programas investigados perpassa “três temas”, assim definidos: **ano de adoção da reserva de vagas; porcentagem destinada à reserva de vagas; identificação do uso da reserva de vagas no edital de resultado final.**

Em relação ao **ano de adoção da reserva de vagas**, o PPGEdu/UFGD adota essa reserva de vagas, em 2017, para ingressantes de 2018, por meio da indução da Portaria Normativa nº. 13/2016, além do Parecer nº. 65 e Resolução nº. 176, ambos de 2017, produzidos pela PROPP à época.

Já o PPGEdu/UFMS/CG adota a reserva de vagas, em 2018, por meio de edital de vagas remanescentes, por iniciativa própria (via edital UFMS/PPGEDU nº. 7, de 07 de dezembro de 2018 e Resolução nº. 30, de 28 de fevereiro de 2019, *ad referendum*, com publicação de edital de resultado final), pois as orientações advindas da PROPP ocorrem apenas no ano de 2019 (por meio das Resoluções Internas nº. 150 e 167), com algumas alterações ocorridas, posteriormente, nos anos de 2021 e 2022.

O PPGEdu/UFMG adotou a reserva de vagas um ano antes que o PPGEdu/UFMS/CG; no entanto, o primeiro atendeu, restritamente, às instruções burocráticas, mesmo com toda movimentação e reuniões/encontros/debates, ocorridos entre a PROPP, Programas e especialistas da área à época; enquanto que o segundo programa, no entanto, por iniciativa própria, mesmo sem saber e entender os porquês de tais instruções, já havia realizado a reserva de vaga, no processo seletivo de 2018, com ingresso para o primeiro semestre de 2019.

Apesar dos coordenadores não saberem com exatidão o ano em que ocorreu a adoção de reserva de vagas na UFMS/PPGEdu, as narrativas dos/as entrevistados/as, a seguir, não desmentem essa adoção, pelo contrário, servem como confirmação e trazem veracidade a tal acontecimento. Assim sendo, a Coord<sup>a</sup>. 3 (2022) citou: “não tenho essa informação”. O Coord. 4 (2022) e a Coord<sup>a</sup>. 5 (2022) afirmaram desconhecer o ano dessa adoção no Programa.

Já o Pró-Reitor B (2022) afirma com exatidão que ela ocorreu no “segundo semestre de 2019”. Nota-se que a PROPP não sabia que o PPGEdu/UFMS/CG já havia destinado vagas para a reserva, nos seus processos seletivos, mesmo considerando a problemática de não identificar quantas e quais vagas foram designadas e usufruídas, efetivamente, pela reserva ou revertidas para ampla concorrência.

No que se refere à **porcentagem destinada à reserva de vagas**, o PPGEdu/UFMG desde 2017, já fixou, em edital, o mínimo de 20% do total de vagas, em que cada Programa poderia definir a proporção para cada segmento, isto é, para pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência (conforme Art. 4º da Resolução nº. 176/2017).

Em contrapartida, o PPGEdu/UFMS/CG, em um primeiro momento, elaborou um edital que previa o mínimo de 10% e o máximo de 20% do total de vagas aprovadas do Curso (Art. 5º da Resolução nº. 167/2019), com previsão em seu § 1º - a obrigatoriedade à reserva de vagas em todos os editais de seleção com três vagas ou mais, para candidatos/as negros/as, indígenas e pessoas com deficiência. Em 2022, a Resolução nº. 154 reafirma essa porcentagem, acrescentando pessoas que realizaram o ensino médio, integralmente, em escola pública e em vulnerabilidade econômica no acesso aos Programas de Pós-Graduação. No dia 1º de setembro desse mesmo ano, contudo, uma nova Resolução é publicada, sob nº. 206-COUN/UFMS, em que se modifica esse percentual, fixando em 20% do total de vagas ofertadas nos Cursos de Mestrado e Doutorado.

Verifica-se, portanto, que houve essa modificação na UFMS/CG, em que mais dois grupos são incluídos na reserva de vagas. Acredita-se, porém, que esses dois grupos deveriam ser inseridos nas cotas sociais e não deveriam ser incluídos nas cotas étnico-raciais, como fizeram, pois a porcentagem destinada já é ínfima e, a partir disso, a concorrência se torna ainda

maior, entre os membros de todos esses grupos, ao se considerar o número populacional de indivíduos negros/as, com deficiência, oriundos/as de escola pública e em vulnerabilidade econômica no estado de MS e em nível brasileiro. Assim, de certa forma, dificulta-se o acesso e a não ocupação dessas vagas, por parte dos/as negros/as nos Programas.

Em relação à **identificação do uso da reserva de vagas no edital de resultado final**, o PPGEdU/UFMGD, a partir de 2018 (primeiro ano em que a reserva de vaga foi destinada), já identifica os/as aprovados/as aos Cursos de Mestrado e Doutorado com o uso da reserva, em listas nominadas, mesmo que, na maioria dos anos, essa vaga tenha sido revertida e utilizada pela ampla concorrência. Somente em 2021 e 2022 foi possível identificar o uso da cota racial, com uma candidata em 2021 e dois em 2022 (um do sexo masculino e uma do sexo feminino), totalizando apenas três ingressantes, por meio dela.

O PPGEd/UFMS/CG identifica o uso da reserva de vagas, apenas em 2022, quando publica uma lista consolidada intitulada Ações afirmativas (com número de inscrição, nomes dos/as aprovados/as, nota final e classificação), sendo duas candidatas no Mestrado e um candidato no Doutorado. Nos outros anos, apenas disponibilizava a lista, com nomes destes/as e suas classificações.

Observa-se, nesse item, que o PPGEdU/UFMGD foi mais transparente na divulgação dos dados por meio dos editais de resultado final do que o PPGEd/UFMS/CG. Assim, deve-se ressaltar que, em muitos anos, essas vagas da reserva foram destinadas à ampla concorrência, por isso os membros dos grupos sub-representados, em especial os/as negros/as, não usufruíram delas ou foram aprovados/as entre os primeiros lugares, utilizando a vaga da ampla concorrência.

Apreende-se por evidências documentais que o PPGEdU/UFMGD consegue, de forma ínfima, fazer o uso da cota racial (nos anos de 2021 e 2022), comprovado pela publicação dos editais de resultado final, nos quais é possível detectar as vagas destinadas à reserva, à ampla concorrência e à cota racial, pelo fato da divulgação transparente dos resultados. Dessa forma, considera-se que o uso dessa cota racial é um instrumento que pode democratizar o acesso dos/as negros/as, mas que isso ainda não se efetiva, como uma política de ação afirmativa, nesse Programa.

Destarte, infere-se que não há efetividade de uma política de ação afirmativa, tendo em vista que tanto o PPGEdU/UFMGD quanto o PPGEd/UFMS/CG apenas atendem a uma Portaria Normativa, seja ela advinda do Governo Federal (Portaria nº. 13/2016) ou dos Conselhos Universitários (com formulação das Resoluções Internas, sob nº. 176/2017 - UFGD; nº. 150 e 167/2019 - UFMS), acerca da adoção da reserva de vagas, nessas IES, para negros/as. Conclui-

se que tal ação não se caracteriza como uma política e isso se aproxima do que Palumbo (1994, p. 36) reverbera, ao afirmar que “a lei em si não constitui uma política; depende de como é interpretada e por quem”, ou seja, a Lei pela Lei não se caracteriza como uma política.

Logo, a oferta da reserva de vagas feita pelos Programas contribui para o acesso de negros/as aos Cursos de Pós-Graduação em Educação. Contudo, esse acesso não ocorre de forma massiva, e, portanto, caracteriza-se mais como um atendimento burocrático institucional de uma Portaria Normativa Federal ou de Conselhos Universitários via PROPP, do que como uma política efetiva de ações afirmativas, com o uso da cota racial, já que a maioria das vagas reservadas são revertidas para a ampla concorrência, mantendo, assim, a baixa presença da população negra nos Cursos de Mestrado e Doutorado.

A próxima seção, tendo em vista os resultados da pesquisa documental já apresentados, analisa-se as entrevistas realizadas, em que dados poderão ser ratificados ou refutados, com os depoimentos dos/as entrevistados/as, sujeitos de pesquisa.

## **5 A ADOÇÃO DE RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS/AS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO OU INSTITUCIONALIZAÇÃO DO RACISMO**

Essa seção objetiva contextualizar a adoção de reserva de vagas em dois Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais de MS, visando analisar em que medida esse processo se efetiva, enquanto uma política de ações afirmativas, no contexto da prática, no período de 2016 a 2022.

Para tanto, inicia-se a discussão e a análise, a partir de “quatro temáticas”, a saber: a) **Atendimento à Portaria Normativa nº. 13/2016**; b) **Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses**; c) **Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nos Programas de Pós-Graduação em Educação**; d) **Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses e nos Programas de Pós-Graduação em Educação**.

### **5.1 Atendimento à Portaria Normativa nº. 13/2016**

Na temática **Atendimento à Portaria Normativa nº. 13/2016**, a indagação feita foi: De que forma a UFGD, a UFMS/CG e os Programas de Pós-Graduação em Educação encaminharam propostas de inclusão de candidatos pretos, pardos, indígenas e com deficiência no prazo de 90 dias em seus Cursos de Mestrado e Doutorado, conforme essa Portaria Normativa?

Em relação à resposta institucional da UFGD, a Pró-Reitora A (2022) afirmou que começaram a fazer debates por meio da Coordenadoria de Pós-Graduação e, posteriormente, “cada programa fez a sua discussão e, em nível de Câmara de Ensino e Pós-Graduação”. Além disso, ela complementa:

nós fizemos as tratativas aquele ano todo, conversando, discutindo. Houve resistência sem dúvida. Temos atas das reuniões<sup>118</sup> que registravam isso, mas depois os coordenadores entenderam que era uma demanda nacional. E muitos programas queriam. Havia essa exigência. Outros ficaram resistentes não pela condição de impor a cota, mas de colocar que, a partir do momento que o candidato à vaga da pós-graduação já tinha passado por um curso

---

118 Foram solicitadas essas atas para o setor da PROPP/UFGD, por *e-mail*. Até o presente momento, contudo elas não foram disponibilizadas para leitura e análise.



universitário, ele já estava nivelado com o branco, porque é uma condição de acesso universal. Eram as discussões colocadas para falar porque a gente tem que criar cotas na Pós-Graduação. São todos iguais. É uma condição que muitos dos nossos professores enxergam dessa forma. A gente não consegue enxergar que eles são diferentes. Para a gente, são todos iguais, porque já passaram. O nível de igualdade e conhecimento é igual para todos. Todos tiveram a oportunidade de passar pelo Curso de Graduação. Então, por que existir a cota? Mas foi um plano do Governo, nós implantamos (Pró-Reitora A, 2022).

Observa-se que, por mais que a UFGD ainda em 2016, após a publicação da Portaria, através da PROPP, iniciou o processo de discussão e encaminhamentos de propostas para a adoção de política de ações afirmativas, por meio de encontros/reuniões com os/as coordenadores/as dos Cursos de Pós-Graduação, ela estava, apenas, atendendo as orientações de uma Portaria Normativa, advinda do Governo Federal.

Ademais, percebe-se a resistência de muitos gestores e docentes dos Programas. E ao atender o ‘fazer e agir burocrático’, na maioria das vezes, estes não compreendem que a adoção de reserva de vagas contribui com o acesso de negros/as à Pós-Graduação (nível de ensino considerado um *locus* elitista e de privilégios, hegemonicamente constituído por brancos/as<sup>119</sup>), que historicamente foram/são marginalizados/as e excluídos/as desse espaço de poder e conhecimento.

Carvalho (2022, p. 13) corrobora com tal percepção, ao afirmar que “muitas IFES implementam as cotas simplesmente porque é uma lei a ser cumprida; e muitas administrações nem sequer colocam o que pensam dessa lei: simplesmente a implementam sem compromisso e/ou convicção da sua importância para a construção de um país democrático”.

Outrossim, a UFGD, além de atender a orientação de uma Portaria Normativa, também regulamenta e normatiza a adoção de política de ações afirmativas, através de seu COUNI, realidade esta encontrada em muitos Programas de Pós-Graduação no Brasil, ou seja, as iniciativas se originaram/originam dos Conselhos Universitários ou dos próprios Programas. De acordo com Vanali e Silva (2019, p. 96), essas ações decorrem “[...] de resoluções de

---

119 No que se refere à questão da hegemonia branca, de acordo com Vanali e Silva (2019, p. 105), “além de lidarmos com a baixa densidade étnico-racial nas universidades em geral, nos programas de pós-graduação, em específico, essa desigualdade se acentua, sendo ainda um reduto de hegemonia branca racial, visto que a defasagem racial entre brancos e negros nos programas de pós-graduação é de 450%”. Além disso, afirmam como resultado da pesquisa que o “acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR precisa ser repensado com vistas a uma maior equidade. Uma hipótese é que esses dados da UFPR seriam um exemplo do que ocorre na pós-graduação brasileira, lugar de hegemonia branca”. Logo, “os dados demonstram a alta desigualdade racial nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR, o que justifica a criação de políticas de ações afirmativas em seus outros níveis acadêmicos, além da graduação, pois a representatividade dos negros(as) se reduz à medida que se ascende o nível acadêmico. Ações afirmativas na pós-graduação seriam um complemento necessário nas cotas da graduação” (p. 106).

conselhos universitários válidas para todos os cursos de pós-graduação de uma determinada universidade”, sendo o caso da UFGD.

A título de exemplo, no que se refere à adoção de reserva de vagas, por meio de Resoluções de Conselhos Universitários, a UFMG, de acordo com Mendes e Karruz (2019, p. 1.868), “aprovou, via Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº. 02/2017, a reserva de vagas para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e com deficiência em seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*”. Outra IES é a UnB, que segundo Ferreira, Silva e Costa (2022), em 2020, tendo 93 Programas de Pós-Graduação, 16 deles já haviam adotado ações afirmativas, por decisão própria, de forma voluntária. Nessa pesquisa, esses mesmos autores constataram que:

entre os oitenta respondentes do questionário enviado aos PPG de universidades públicas, que possuem cotas, 21 programas (26,25% do total) indicam que a ação afirmativa foi uma iniciativa do próprio PPG, enquanto catorze (17,5% do total) apontam que houve apoio discente e dezesseis (20% do total) destacam que houve apoio do corpo docente a essa política. [...] (Ferreira; Silva; Costa, 2022, p. 14).

Dessa forma, verifica-se que a adoção de política de ações afirmativas concentra-se, principalmente, por meio de iniciativas dos próprios Programas ou de reivindicações e demandas provenientes dos movimentos estudantil e docente.

Em relação à resposta, fornecida pela Pró-Reitora A (2022), em nível de Instituição, no PPGEdu, a Prof<sup>a</sup>. Y (2022) salientou que:

pensamos em editais, sugestões para os candidatos, que concorressem às vagas pelas cotas raciais, não sofressem nenhum tipo de racismo institucional, que está posto na universidade e a gente sabe. Até hoje tem vários professores da graduação e pós-graduação que são contra as cotas, inclusive gestores. Mas como chega uma orientação, uma determinação legal pelo MEC, não tem muito o que fazer, você só cumpre. Nós tivemos nesse processo pessoas que eram contra as cotas na pós-graduação. Participei de várias reuniões na UFGD, em que vários coordenadores de curso não compreendiam e não concordavam, e se dependessem exclusivamente deles, não iam querer implementar a política de cotas.

A Coord<sup>a</sup>. 1 (2002) ressaltou que “após essa Portaria, iniciamos a discussão de que o nosso próximo edital contemplaria o que está escrito, ou seja, o atendimento às ações afirmativas. Então vem o documento e foi, a partir daí, que começamos a discussão”. A Coord<sup>a</sup>. 2 (2022) corrobora, ao afirmar que: “o que me lembro foi o conjunto de discussões, em que o

Programa era muito favorável ao sistema de cotas, [...]. Então já havia uma perspectiva grande do Programa com essa reivindicação”.

Nota-se que as narrativas apresentadas explicitam que o PPGEduc também realizou o mesmo movimento que a UFGD, ou seja, iniciou a discussão/debate com os/as docentes sobre a política de ações afirmativas no Programa, para atender a uma Normativa, advinda do Governo Federal e da PROPP, mesmo que fosse favorável e tivesse boas perspectivas, em relação a isso, conforme afirmara a Coord<sup>a</sup>. 2 (2022).

Para além disso, a Prof<sup>a</sup>. Y (2022) alerta sobre o racismo institucional<sup>120</sup> (docentes e gestores/as contrários/as às cotas) que os/as negros/as sofreram/sofrem na Universidade, seja em Cursos de Graduação ou Pós-Graduação e que também aparece na fala da Pró-Reitora A (2022), ao citar a resistência de muitos Programas, docentes e gestores/as, com discursos da meritocracia<sup>121</sup>, da igualdade formal<sup>122</sup> (todos são iguais) e da universalidade (todos estão nivelados, em termos de conhecimento, por já terem cursado uma Graduação anteriormente).

Segundo Almeida (2019, p. 30), a concepção institucional de racismo

significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.

Apreende-se que o racismo institucional se concentra nas formas operacionalizadas internas das Instituições, com comportamentos que vão além de aspectos individuais, ou seja, ele abarca um conjunto de ações em que a raça é o cerne da dinâmica institucional. Silva *et. al.* (2009, p. 157) complementam que o racismo institucional

---

<sup>120</sup> Em outros momentos há outra fala da Pró-Reitora A (2022) que reporta ao racismo institucional, a saber: Então não é uma questão de favorecimento, para deixar ele ter o título de Mestre ou Doutor, porque na nossa cabeça é um aluno que passou por um Curso de Graduação e ele está nivelado com os outros alunos. Se você tem o diploma, você mereceu seu diploma de Graduação. Você foi privilegiado por que era negra, por que era índia ou por que tinha deficiência? Você teve seu diploma de Graduação. Então o conhecimento que você tem é o mesmo daquele outro aluno que não tem essa questão da exigência da cota. Então ele entrou com favorecimento, porque tinha uma quantidade de vagas reservadas para ele. Ele estava competindo com seus iguais, com os mesmos índios ou deficientes. Mas em termos de conhecimento, ele é igual aos outros alunos. E na Agronomia eles mostraram que são. A minha ideia, que eu também tinha essa ideia, que eles são iguais. Eles mostraram que são. Eles, às vezes, são até muito melhores.

<sup>121</sup> Conforme Santos *et al.* (2021, p. 16) “[...] é necessário haver uma compreensão coletiva (de veto, inclusive) de que a política afeta algum princípio caro à instituição, como o mérito. E o mérito é uma ancoragem privilegiada do racismo institucional”.

<sup>122</sup> “As políticas de ações afirmativas estão diretamente associadas ao reconhecimento dos limites da igualdade formal e propugnam a necessidade da igualdade material. Em todos os espaços onde há desvantagens marcadas pela cor da pele, a busca pela igualdade material deve se efetivar. [...]” (Santos *et al.*, 2021, p. 2).

atua no nível das instituições sociais, dizendo respeito às formas como estas funcionam, seguindo as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribuindo para a naturalização e reprodução da hierarquia racial. Não se expressa por atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação, orientados por motivos raciais, mas, ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes grupos raciais.

Almeida (2019, p. 32) reafirma essa concepção anterior, ao considerar que a

principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos.

Os autores acreditam que o racismo institucional tem sua gênese no interior existencial das Instituições, em que sua legitimação parte de grupos e indivíduos racistas, principalmente, pela via hegemônica e hierarquia racial.

Werneck (2013, p. 17) é uma autora que concebe o racismo institucional como sistêmico, isto é, como um mecanismo

estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados - negr@s, indígenas, cigan@s, para citar a realidade latino-americana e brasileira da diáspora africana - atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeit@s nestes grupos. Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior.

Nesse sentido, ele “opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial” (*Ibid.*).

Percebe-se que essa autora se aproxima teoricamente dos outros dois autores suso mencionados e, além disso, ela considera o racismo de forma sistematizada, em que seu fulcro é estratégico, que objetiva manter a hierarquia racial, através da ação estatal, das Instituições e das políticas públicas, quais sejam formuladas e efetivadas na sociedade brasileira.

Werneck (2013) concebeu o racismo institucional como um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros (o direito e a

democracia) não existam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e dos indivíduos, aprisionados pelos esquemas de subordinação desse último (o racismo institucional), assim, seu impacto na vida da população negra brasileira pode ser percebido na sua relação direta com os serviços e as Instituições, que deveriam garantir seus direitos fundamentais.

Nas palavras da autora, portanto, a ausência reiterada do Estado, em alguns casos, e a baixa qualidade dos serviços e dos atendimentos prestados pelas Instituições à população negra, são sinais incisivos do racismo institucional, a partir do qual essas Instituições operam historicamente. Desse modo, é essencial perceber a existência de racismo e de desigualdade, que tão profundamente estruturam o Estado e a sociedade brasileira, para assim poder enfrentá-los. Evidenciar que eles se manifestam e se expressam em diferentes níveis, por meio de vários mecanismos, sendo isso fundamental para se avançar em direção a uma sociedade mais justa e equitativa.

Quando a Pró-Reitora A (2022) cita que docentes e gestores/as da UFGD são contrários/as às cotas, é porque para eles/as isso não é necessário na Pós-Graduação, por compreenderem que todos/as são iguais e que negros/as e brancos/as já estão nivelados/as em termos de conhecimento e formação acadêmica, por já terem cursado uma Graduação anteriormente e, assim, eles/as se coadunam com discursos meritocráticos e universais, perpetuando, sob o prisma desta pesquisa, o racismo institucional.

Com tais posicionamentos e compreensão, considera-se que isso é uma forma de racismo institucional velado que, na maioria das vezes, dificulta a presença de negros/as nesse espaço hegemonicamente branco, que, em diversos momentos estratégicos silenciam as vozes desses/as negros/as, na Pós-Graduação brasileira e Sul-mato-grossense.

Em relação ao racismo institucional velado, Santos, I. (2015) afirma que ele é perpetuado por meio de mecanismos e estratégias, presentes nas Instituições Públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença dos/as negros/as nesses espaços ou mesmo a presença do Estado, onde há maior concentração da população negra. Destarte,

há racismo institucional quando um órgão, entidade, organização ou estrutura social cria um fato social hierárquico – estigma visível, espaços sociais reservados, mas não reconhece as implicações raciais do processo. O problema não é demonstrar a existência de ideologia e doutrinas que as pessoas utilizam para justificar suas ações. É no funcionamento da sociedade que o racismo se revela como uma propriedade estrutural inscrita nos mecanismos rotineiros, assegurando a dominação e a inferiorização dos negros, sem que haja necessidade de teorizar ou de tentar justificá-las pela ciência (*Ibid.*, p. 27-28).

Desse modo, o acesso é dificultado não por normas e regras escritas e visíveis, mas por obstáculos formais, presentes nas relações sociais, que se reproduzem nos espaços institucionais e públicos ou na formação dos agentes do Estado, em uma estrutura dominante, que inferioriza, invisibiliza e silencia os/as negros/as, por meio de ideologias, doutrinas e ações concretas, institucionais e comportamentais.

Palma (2019, p. 67) salienta que “o racismo institucional é uma ferida que não se fecha, regada todos os dias pelo exercício do silenciamento. Muitas vezes despercebido diante dos nossos olhos, é uma forma de racismo camuflado, que acaba repercutindo em situações trágicas e nefastas para a população negra”. Assim, conclui que “é fundamental romper a cultura do silêncio nas Instituições, por meio da criação de medidas e mecanismos capazes de quebrar a invisibilidade do racismo dentro delas e de romper com a cultura intrassetorial dos órgãos institucionais [...]”.

Na UFMS/CG constatou-se racismo institucional na fala do Coord. 4 (2022), ao depor: “eu sempre defendi, defendo até hoje que a gente deveria garantir uma escola pública boa para todos, porque não adianta eu associar indicadores, pois para mim não interessa se a pessoa é negra, índia, pomerano, italiano, venezuelano. Eu acho que todo mundo tem que ter direito”<sup>123</sup>. Desse modo, novamente se verifica o discurso, baseado na universalidade e igualdade formal, com manutenção da hierarquia racial, com dominação e inferiorização dos/as negros/as. O que se verifica, a partir desse depoimento, é que o racismo institucional é sistêmico e, por conseguinte, mais difícil de identificar e de compreender, principalmente quando há concepções internalizadas de maneira naturalizada, com discursos de que se vive em um país miscigenado (Santos, I., 2015).

Nesse sentido, tanto a UFGD quanto o PPGEduc atenderam as orientações da Portaria Normativa nº. 13/2016 e, assim, em 2017, após as discussões, com posições favoráveis e contrárias de vários docentes e gestores/as, a IES publica e regulamenta, através de Resoluções Internas (Parecer nº. 65 e Resolução nº. 176), a adoção de política de ações afirmativas, por meio da reserva de vagas, em todos os Programas de Pós-Graduação e a efetiva no processo seletivo de ingresso para 2018.

---

123 “Não raro, qualquer debate sobre cotas raciais, no Brasil, apresenta o argumento da igualdade formal, ilustrada no Art. 5º da Constituição Federal de 1988 - “Todos são iguais perante a lei” - como se esse fosse o ideal de igualdade a ser buscado pela sociedade. Dele desprende-se que todos sejam iguais e que, por conseguinte, as desigualdades devem ser ancoradas com outros argumentos - incapacidade, incompetência, falta de mérito, vadiagem ou criminalidade - que, em diferentes momentos da história do Brasil, sempre couberam nos julgamentos sobre a população negra” (Santos *et al.*, 2021, p. 2).

Retomando a discussão da temática Atendimento à Portaria Normativa nº. 13/2016, na UFMS/CG, o Pró-Reitor B (2022) disse:

demoramos muito para fazer. Fomos fazer isso em 2019, porque a gente resolveu, em 2018, e começou a conversar com as pessoas. Formamos um grupo de alguns coordenadores de pós, que nos ajudaram a construir a normativa, por que a normativa em si, a regra é um texto. Papel aceita tudo. Mas não basta escrever uma normativa. A gente tem que ter muito claro o quê que a gente queria fazer. Não basta a gente dizer temos uma norma para atender ao Ministério Público ou o MEC ou atender a quem quer que seja. A gente precisa fazer para atender às nossas necessidades locais, a comunidade e o meio que a gente vive aqui. Quais são as nossas maiores necessidades? Nós temos aqui um público, que é razoável, e a gente precisava cuidar muito bem disso. Então, eu chamei algumas pessoas do programa de Educação, de Antropologia. E foi uma ajuda que começou com a professora Márcia, porque na época era Coordenadora de Pós-Graduação da UFMS, porque aqui tem os coordenadores das pós e tem a Coordenadoria, que fica na PROPP (é quem cuida de todos os programas) e que hoje mudou, pois chama Diretoria. Essa Diretoria foi quem cuidou de chamar esse pessoal e fazer uma comissão. E essa comissão demorou muito tempo para fazer as discussões, porque não é algo simples. Quantas vagas, porque vai priorizar um grupo em detrimento do outro. À época, foi o que a gente conseguiu fazer e, depois, de uma ampla discussão. Assim foi criado, mas não foi por uma necessidade. Foi porque a gente parou para ver que outras Universidades já tinham feito e nós não tínhamos ainda. Depois eu descobri sobre essa Portaria, que ela existia antes de eu entrar na PROPP. Então, fizemos com atraso. Um atraso razoável, mas não fomos só nós, não. Muitas universidades fizeram com bastante atraso.

No que se refere ao PPGEd, a Coord<sup>a</sup>. 3 (2022) afirmou que “os editais que eu trabalhei (2015 e 2016), em 90 dias a UFMS não encaminhou nenhum documento para o Programa. No meu período, na escrita dos editais, não tive nenhuma instrução. Não recebi nada da PROPP. Essa discussão nem foi pauta do Colegiado que eu coordenei”. A Coord<sup>a</sup>. 5 (2022) participou da entrevista, em algumas partes, explanando seu pensar, ora corroborando, ora divergindo da Coord<sup>a</sup>. 3 (2022), mas sempre se expondo com firmeza, em seus dizeres:

eu acredito que não teve, ou se teve, foi artificial. Não foi aprofundada. Foi uma discussão rápida. Deve ter sido feita no Colegiado. Se envolveu os professores, deve ter sido envolvido como parte da política, mas desde que eu estou no programa, efetivamente eu não acompanhei, depois da minha volta do pós-doutorado. Eu sei que tem Comissão de Autodeclaração, ações com o NEAB, uma série de programas. Mas como eles foram instituídos, eu não sei. Como docente na época não vi nenhuma ação específica no interior do programa. Se essa ação existiu, foi na Pró-Reitoria, na abertura das vagas, por que é sempre uma discussão do Programa com a PROPP o número de vagas, o edital do processo seletivo, a inclusão das questões das cotas. Sempre foi uma discussão, eu diria, instrumental e realizada pela PROPP.

Verifica-se que a UFMS, nas palavras do Pró-Reitor B (2022), nem sabia da existência da Portaria Normativa nº. 13 e somente no ano de 2018 é que se iniciou a discussão interna, pois se percebeu que a IES estava atrasada nesse quesito, uma vez que as outras Universidades já haviam feito esse processo na Pós-Graduação e, em alguns casos, até já estavam efetivando a oferta e o acesso de negros/as aos Programas, através do sistema de reserva de vagas ou cotas.

Por mais que o Pró-Reitor B (2022) tentou se justificar, afirmando que era necessário o debate para levar em conta as particularidades da UFMS, em relação à política de ações afirmativas, não há como negar, contudo, que essa IES tardou para iniciar o processo de adoção de reserva de vagas, em seus Programas e assim demorou para atender as orientações da Portaria Normativa, a qual não sendo uma Lei, não foi contemplada, na Instituição por iniciativa própria, através de sua autonomia pedagógica e administrativa, para se adotar a política de ações afirmativas, em seus Cursos de Pós-Graduação.

Acredita-se que esse processo moroso, por parte da UFMS, pode estar relacionado ao fato de que a Portaria não exigia a adoção de política de ações afirmativas, em caráter de Lei, mas apenas a apresentação de propostas para indução dessas ações. Nessa perspectiva, Venturini (2017) sinaliza que houve uma coordenação limitada por parte do Governo Federal, abrindo espaço para uma enorme diversidade de formatos de ações afirmativas nessa esfera e, até mesmo, facultando essas ações. A mesma autora, contudo, reverbera que: “apesar de não determinar obrigatoriedade de políticas afirmativas, nota-se que a Portaria Normativa nº. 13 tem sido mencionada como um incentivo, por diversos programas e contribuiu para a criação dessas medidas, [...]” (*Ibid.*, p. 8).

Em relação ao PPGEd, a coordenação e os/as docentes à época (2016) também não sabiam da existência da Portaria Normativa nº. 13 e também não receberam nenhuma orientação advinda da PROPP, em relação a ela. Em 2018, entretanto, como já afirmado na seção anterior, esse Programa adota, através de edital de vagas remanescentes e por iniciativa própria, as ações afirmativas, mesmo sem perceber tal ação.

Esse Programa demonstra o panorama brasileiro, em relação à adoção de política de ações afirmativas por iniciativa própria, ou seja, sem orientação advinda dos Governos ou Conselhos Universitários. De acordo com Venturini (2017, p. 7), até 2017, através de levantamentos feitos em pesquisa, constatou-se que de “109 iniciativas voltadas para a pós-graduação, 99 decorreram de decisões dos próprios programas de pós-graduação e 10 foram criadas por determinação de leis estaduais ou de resoluções do Conselho Universitário, válidas para todos os cursos de pós-graduação de uma determinada universidade”. Percebe-se que mais



de 90% das políticas de ação afirmativa, existentes até o ano de 2017, decorreram de iniciativas dos próprios Programas de Pós-Graduação, como foi o caso do PPGEd, em 2018.

Em 2018, Feres Júnior *et. al.* (2018) salientam que já havia 610 Programas de Pós-Graduação com ações afirmativas, com políticas que decorreram de decisões dos próprios programas, de Leis Estaduais ou de Resoluções dos Conselhos Universitários, sendo válidas para todos os Cursos de Mestrado e Doutorado das Universidades. A partir daí, a cada ano, esse percentual aumenta significativamente. Outra instituição é a UFMG, em que, segundo Mendes e Karruz (2019), a maioria das decisões para adoção e implementação de ações afirmativas (via elaboração de edital) ficou sob a responsabilidade dos Colegiados e Programas de Pós-Graduação, fixando, por exemplo, o percentual de vagas a serem reservadas para negros/as.

Nessa perspectiva, portanto, a UFMS/CG vai atender as orientações da Portaria nº. 13/2016 três anos depois, ou seja, em 2019, quando passa a conhecê-la e, concomitantemente, publica as Resoluções Internas nº. 150 e nº. 165. Em contrapartida, o PPGEd realiza isso em 2018, por meio de um edital interno de vagas remanescentes, mas desconhecendo a existência da Portaria, sem perceber, assim, que estava realizando a oferta de reserva de vagas, para o acesso de negros/as em seus cursos de Mestrado e Doutorado.

## **5.2 Processo de Adoção de Reservas de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses**

Na temática **Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses**, o questionamento principal foi: Como foi realizado o processo para reserva de vagas e ingresso de candidatos/as negros/as nos Programas de Pós-Graduação da UFGD e da UFMS/CG?

Ao considerar esse processo na UFGD, o Prof. X (2022) ressaltou que

era um debate difícil, porque era uma universidade, que apesar de nova, alguns cursos de outras áreas eram muito conservadores. Era um debate que depois caía por terra, mas naquele momento estava colocado de que a cota rebaixaria a qualidade do ensino. E o cotista ia entrar com a nota menor, e isso é incapacidade, é atrapalhar o curso. Aí o pessoal de algumas áreas, sobretudo de exatas falavam: Ah, com o vestibular já é difícil, imagina o cotista. Como se o cotista fosse alguém que entraria com a canetada, sem a condição de entrar. Então, nesse processo difícil, a gente fez várias discussões, até chegar a um acordo de aprovar, naquele primeiro momento as cotas de escola pública, para a UFGD ter algum tipo de cota, para depois avançarmos em outras cotas.

Percebe-se através da narrativa desse entrevistado que a UFGD primariamente adota a cota social, destinada aos/às estudantes egressos/as de escola pública nos Cursos de Graduação em 2009, conforme já afirmado na Seção 2 e, posteriormente, avança na reserva de vagas para a Pós-Graduação no ano de 2017. Ademais, verifica-se que os Cursos das Ciências Exatas se demonstram mais conservadores e resistentes, em adotar algum tipo de política de ações afirmativas, se comparado aos cursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (principalmente os de Antropologia, Educação, História, Sociologia, dentre outros).

Feres Júnior *et al.* (2018) asseveram que os cursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são os que possuem mais Programas com ações afirmativas, diferentemente do que ocorre nos Cursos das Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e da Terra. Ferreira, Silva e Costa (2022, p. 14) concordam com os autores supracitados, ao destacarem como um dos resultados de sua pesquisa com IES brasileiras que: “[...]. Entre os dezesseis PPG respondentes da área de Ciências Humanas, por exemplo, todos possuem ação afirmativa para acesso aos programas de pós-graduação. Por outro lado, de dez PPG de Ciências Exatas e da Terra, apenas dois possuem cotas”.

Pesquisas revelam, segundo Ribeiro e Schlegel (2015), que, apesar da democratização do acesso à Universidade e do aumento relativo de mulheres, negros e indígenas no Ensino Superior, não houve acesso igual a todas as carreiras, pois áreas menos valorizadas pelo mercado de trabalho, tais como Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, incluíram mais do que as áreas exatas, engenharias e Medicina. O acesso ao Ensino Superior, portanto, por meio da reserva de vagas, e, posteriormente, ao mercado de trabalho é limitado ou até mesmo inexistente aos grupos sub-representados, nas áreas de Ciências Exatas, Agrárias, Biológicas e da Terra.

Nas falas dos/as entrevistados/as da UFMS/CG, as mesmas afirmações ocorreram em relação ao Programa de Antropologia Social, ao se reportarem à adoção de política de ações afirmativas nos editais de processos seletivos desse Programa, o qual tem uma característica voltada ao ativismo e à militância, ambos relacionados ao pertencimento e aos Movimentos Sociais, principalmente dos/as docentes do Curso. A Coord<sup>a</sup>. 3 (2022) lembrou que:

o que eu posso contar para você é mais do que eu vivenciei na Antropologia Social, porque em 2017 eu estava nesse programa. Lá a discussão sempre foi: das 10 vagas que eram abertas, 2 eram atribuídas às ações afirmativas. Então eu não tenho um relato do que foi lá na Educação, mas na Antropologia Social<sup>124</sup>, no período em que eu integrei o programa, percebi que foi tenso.

---

124 O Coord. 4 (2022) complementa que esse Curso, quando foi criado, já abriu com cota para indígena.

[...], pois naqueles momentos na Antropologia, em que ela nasce e tem vocação para isso, pois tem seus pesquisadores ligados à militância, ao movimento social. Então eu vejo que é mais uma iniciativa do programa do que propriamente da instituição. Pelo menos foi o que eu senti.

Apreende-se que a Coord<sup>a</sup>. 3 (2022) consegue relatar mais do que viveu no Curso de Antropologia Social, enquanto docente, do que no próprio Programa de Educação, em que era coordenadora à época. Dessa forma, verifica-se que no PPGEd não havia nenhuma discussão ou movimento, preocupação ou ação para ofertar e adotar a reserva de vagas para negros/as em seus Cursos de Mestrado e Doutorado.

O Pró-Reitor B (2022) sinaliza que “antes da Resolução, alguns Programas já faziam isso. Antropologia é um. Por isso que eu os chamei para a discussão também”. Percebe-se que esse Curso foi um dos pioneiros na adoção de reserva de vagas para indígenas e negros/as na UFMS/CG e, que, posteriormente, influenciou no processo de criação de Legislações Internas, concernentes às ações afirmativas na IES. Esse Curso da UFMS/CG realizou o mesmo movimento que outros cursos de Antropologia Social de outras Universidades brasileiras fizeram, como, por exemplo, os da UFG e da UFRJ, que por iniciativas próprias, formularam uma política para adoção de reserva de vagas e cotas étnico-raciais (Feres Júnior *et al.*, 2018).

A UFGD, segundo o Prof. X (2022) “é a primeira Instituição que adota a reserva de vagas obrigatória para todos os seus Programas e é uma das poucas do país que tem isso”. Segundo ele, “a maioria das outras Instituições com seus Cursos de História, Antropologia, Educação, Sociologia realizam esse processo, pois com os outros cursos, esquece”. Apreende-se, através dessa narrativa, que os Cursos ligados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são aqueles que buscam adotar, de fato, a reserva de vagas em seus Programas de Pós-Graduação.

Além disso, percebe-se que UFGD realiza um movimento antagônico ao da UFMS, isto é, a primeira cria e adota a reserva de vagas obrigatória para todos os seus Programas de Pós-Graduação, enquanto a segunda, alguns Programas, por vontade própria, como o de Antropologia Social, iniciam o processo antes mesmo de uma normatização advinda da PROPP, em que os/as docentes são protagonistas na promoção de alguma política de ações afirmativas no Curso. A esse respeito, Ferreira, Silva e Costa (2022, p. 5) ressaltam:

[...] a relativa autoridade discricionária de docentes, fundamentada na autonomia universitária, para advogarem em favor de interesses que conduziram a benefícios voltados a grupos historicamente marginalizados da pós-graduação. Em geral, cada programa de pós-graduação tem uma relativa autonomia na universidade por uma dinâmica própria que perpassa colegiados internos, com diversos níveis de participação de docentes [...] de cursos de pós-graduação. Esses espaços colegiados definem a política de pós-graduação

daquela área, ao, por exemplo, estabelecer critérios para a condução dos processos de seleção de mestrado e doutorado.

Os/As docentes são, portanto, sujeitos imprescindíveis para que a política de ações afirmativas seja formulada e adotada nos Programas de Pós-Graduação, para que assim democratize o acesso aos/às negros/as em seus Cursos de Mestrado e Doutorado. Observou-se durante as entrevistas que o Prof. X (2022) é ativista e militante, pois sempre defendeu as cotas. De acordo com ele,

no ano de 2008 para 2009, quando há o processo do REUNI, que era um programa do governo federal, chamado de Reestruturação das Universidades Federais, o governo exigia até para passar recursos, que os fluxos curriculares fossem mais eficientes, que o ensino fosse mais diferenciado e ainda que se melhorassem as formas de ingresso. E, nesse processo de REUNI, não foi só eu, mas eu fui um dos que defendia cotas.

Esse mesmo professor mantinha seu posicionamento para a Pós-Graduação e defendia a reserva de vagas, por cota nos Programas. Ele dizia:

O que é cota? Cota é a vaga para aquele segmento. Não preencheu, você tenta preencher aquele segmento. Não preencheu? Ela fica sobrando. O sentido que foi aprovado, apesar de chamar de cota, foi o de reserva de vaga. Então, se preencheu, ok. Se não preencheu, a gente tinha o entendimento anterior que, infelizmente, não prossegue, de que o programa é obrigado a preencher com a lista da ampla concorrência, no lugar de abrir... Ele é obrigado a preencher com a lista da ampla concorrência, ou se não tiver a lista, reabrir em ampla concorrência (Prof. X, 2022).

O que esse entrevistado narra diz respeito à redação, constada em Anexo VII, item 4.4 do Edital n. 25/PROPP, de 18 de setembro 2017, em que estava previsto:

4.4 - Na hipótese de não haver candidatos aprovados em número suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes poderão, a critério da Coordenadoria do PPGEduc, ser reofertadas em edital para vagas remanescentes, obrigatoriamente como vagas reservadas, não sendo permitido, em nenhuma hipótese, que sejam preenchidas por candidatos que concorreram somente às vagas de ampla concorrência.

Nota-se que as vagas reservadas para cotas não poderiam em hipótese alguma serem preenchidas por candidatos/as aprovados/as em lista de espera da ampla concorrência, conforme previsão de normas complementares para seleção de candidatos/as às vagas

reservadas para cotas no Anexo VII. A Coord<sup>a</sup>. 2 (2022), nesse sentido, corrobora, ao afirmar que:

[...] nosso programa não queria que as vagas ociosas fossem ocupadas por remanescentes ou da lista de espera do acesso universal, e caso não fossem preenchidas, a legislação institucional sempre nos compeliu a modificar. O fato de ir falar com o coordenador, com pró-reitoria e dizer: ‘olha, nós somos pesquisadores e especialistas. Nós queremos nosso programa assim’. Ele amplia a ideia de sistema de cotas. A gente não está minorando, mas atendendo ao contexto das próprias políticas de ações afirmativa. Ao final, essa discussão foi vencida.

Ainda durante a entrevista, foi constatado, pela pesquisadora, que, ao analisar os editais na pesquisa documental, no edital de 2017, havia rigidez do uso da vaga para a cota; entretanto, já no processo seletivo de 2018, isso muda. Diante disso, a pesquisadora indaga ao Prof. X (2022) o motivo da mudança. Ele declara que:

a Resolução estabelece que tem que preencher com ampla concorrência. Está aqui no parágrafo 4º, [...]. Eu fui contra, mas foi isso que passou, então elas têm que ser revertidas para a ampla concorrência. Mas você me pergunta: Por que mudou isso? Não é que mudou a concepção de cota. Mudou a concepção de vaga remanescente. A FAED tinha uma concepção de que vaga remanescente era resultante de todos os processos. Abertura, reabertura, novo edital. Se não preencheu, é uma vaga remanescente. Mas eles mudaram o seguinte: se não é preenchido no primeiro processo, ela já é uma vaga remanescente. Então, naquele primeiro edital, a gente considerava que a vaga remanescente era: Olha, abriu o primeiro. Não tem? Eu abro para as mesmas vagas. Não é um novo edital. É uma reabertura para preencher as mesmas vagas. E se era vaga de cota, continua vaga de cota. Aí eles passaram a adotar uma interpretação, a partir de 2018, de que não preencheu, não é mais reabertura. Hoje em dia não se chama mais de reabertura. É um novo edital. Então mudou nesse detalhe.

Entende-se pelas narrativas do Prof. X (2022) e da Coord<sup>a</sup>. 2 (2022) que o PPGEDU e seu corpo docente vislumbravam que o processo de adoção de política de ações afirmativas na UFGD fosse através de cotas e não reserva de vagas, pois como já fora afirmado, as cotas possibilitam mais democraticamente o acesso de negros/as à Pós-Graduação, pois não há como reverter a vaga não ocupada para ampla concorrência, como ocorre no caso da reserva de vaga, processo esse que é realizado por todos os Programas da UFGD, pois pela cota essa vaga precisa ser usufruída, restritamente, pelos/as candidatos/as cotistas.

A legislação interna da UFGD, contudo, por meio da Resolução nº. 176, em seu Art. 4º, § 4º prevê isso de forma contrária, ou seja, na hipótese de “não haver candidatos pretos, pardos, indígenas ou pessoas com deficiência aprovados e em número suficiente para ocupar as vagas

da COTA, considerando inclusive lista de espera, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência” (UFGD, 2017b, p. 3). Dessa forma, nos processos seletivos posteriores, o PPGEduc teve que cumprir obrigatoriamente o que estava normatizado pela Resolução, ofertando ou reofertando vagas da reserva, que não foram ocupadas ou ficaram ociosas como remanescentes, para todos/as candidatos/as, que poderiam estar pleiteando a vaga, na ampla concorrência.

Com esse tipo de adoção, a UFGD e o PPGEduc mais uma vez reafirmam o racismo institucional, por atuarem de forma sutil, resultando em uma desigualdade na oferta de vagas e na impossibilidade dos/as negros/as se beneficiarem com a política de ações afirmativas, pois o critério racial é desconsiderado nesse contexto, por considerarem, estritamente, os aspectos acadêmicos, nas etapas de seus processos seletivos. Isso corresponde, portanto, a uma forma organizativa, política, prática e de norma, que leva a tratamentos e resultados desiguais, o que equivale a ações e políticas capazes de produzir e de manter a vulnerabilidade de negros/as vitimados/as pelo racismo institucional.

Em relação à UFMS/CG, a Coord<sup>a</sup>. 5 (2022) declarou que

há internamente na Universidade um atraso nessas discussões, e eu particularmente acho que elas tinham que ocorrer por meio do NEAB, por processos que fossem, cada vez mais, aperfeiçoando os nossos diálogos internos em torno da cota, que para mim não existe, eu estou aqui há dois anos e não vi, não veio ninguém aqui falar sobre cotas. Nem na época da organização do processo seletivo. Então eu diria que é um atraso de debate e de práticas. É uma preocupação pontual com a entrada. Não é uma preocupação aprofundada.

Essa resposta contradiz o que o Pró-Reitor B (2019) mencionou, ou seja, conforme ele, no começo de 2019, ele chamou os Programas para discutirem.

A assinatura da Resolução, se eu não estou enganado, foi em agosto de 2019. Só que para ela acontecer, precisa passar no Conselho, para eu assinar e publicar. Ela foi construída, como eu te falei, em discussão com todos os programas e com uma Comissão que a gente montou para discutir com os programas. Isso demorou uns seis meses, mais ou menos. Então, na verdade, ela começou a ser discutida no começo de 2019 para implantar no segundo semestre. E só não foi implementada antes porque demorou para discutir mesmo.

Esse entrevistado relatou que mesmo não havendo instrução, os Programas, através de sua autonomia, poderiam fazer a reserva de vagas, para esse tipo de público, ou seja, “mesmo

sem instrução, não tinha problema nenhum. Mas com a instrução e com a Resolução, todos tiveram que fazer e naquelas proporções que estão descritas nela” (Pró-Reitor B, 2022).

Percebe-se que a UFMS/CG tardou para realizar o processo de adoção da reserva de vagas nos Programas, pois ora os/as docentes citam que a IES não ofertou nenhum suporte para efetivar a política nos Cursos, ora a ex pró-reitoria afirma que os Programas poderiam por vontade própria adotar a reserva de vagas, como uma política de ações afirmativas, sem necessitar de uma normativa, advinda da PROPP. Há um jogo de ‘empurra-empurra’ e transferência de responsabilidades, reforçando o racismo institucional, pois não se teve a preocupação em incluir os/as negros/as em seus Cursos de Mestrado e Doutorado e tampouco a democratização do acesso desses/as à Pós-Graduação, no ano de publicação da Portaria Normativa nº. 13/2016.

Nesse aspecto, por conta dessa autonomia, tanto as Universidades quanto os Programas são parte do Estado e produzem normas, que afetam o acesso a recursos escassos. Assim, sob essa perspectiva, o Estado legitima o racismo institucional. (RODRIGUES, 2017).

### **5.3 Processo de Adoção de Reservas de Vagas para Negros/as nos Programas de Pós-Graduação em Educação**

Na temática **Processo de Adoção de Reservas de Vagas nos Programas de Pós-Graduação em Educação**, destacam-se duas principais indagações: Como foi o processo de adoção de reserva de vagas no PPGEdu/UFGD e PPGEdu/UFMS/CG e se todas as linhas de pesquisa destinam vagas para as cotas?

A Coord<sup>a</sup>. 1 (2022) narra que o PPGEdu/UFGD adota a reserva, a partir da Resolução nº. 176, pois é

a partir dela que nos organizamos, começamos o debate e já elaboramos o nosso edital de seleção de 2017, com entrada em 2018, para que assim já pudéssemos atender, e já atendemos. Quando eu saí da coordenação em 2017 já estávamos em discussão, por meio de encontros. Nós tivemos também orientação da própria PROPP, com reuniões para entender essa questão, sobre o que significava a palavra cota.

Essa entrevistada ressaltou ainda que a PROPP deixou estipulado que todos os Programas deveriam atender à legislação vigente e foi assim desde 2017. A esse respeito, afirma que, em relação ao número de vagas destinado às cotas, segundo ela, das “16 vagas, nós temos

4 para o atendimento dessa legislação, em que a quarta vaga é da cota. No Mestrado, a mesma coisa. Temos 8 vagas para cada linha e a oitava vaga é a da cota” (Coord<sup>a</sup>. 1, 2022).

Por meio da fala dessa Coordenadora, ratifica-se novamente que o processo de adoção de reserva de vagas realizado pelo PPGEdu/UFGD se caracterizou pelo ‘atendimento e fazer burocrático’, atendendo a uma Portaria Normativa do Governo Federal e orientações, via Resolução da PROPP.

Em relação à quantidade de vagas reservadas por linha de pesquisa, o PPGEdu/UFGD destina a quantidade prevista pela Resolução n<sup>o</sup>. 176/2017, ou seja, 20%, atendendo burocraticamente às orientações, advindas da PROPP. Tal evidência é apontada pelo Prof. X (2022), ao afirmar que o “processo de reserva de vagas é multifacetado em seus procedimentos de seleção. Há Programa em que as pessoas se inscrevem, por área de concentração. **Tem Programa, que é por linha, como é o Programa de Educação.** Tem Programa, que as vagas são por orientador” (grifos nossos). Em relação à UFGD, Rosa, Sousa e Marques (2022) asseveram que

embora todos os editais mencionem que reservarão 20% das vagas para pretos (as), pardos (as), indígenas e pessoas com deficiência, nem todos registram essa informação numericamente. Em alguns programas, a reserva está agrupada e em outros ela está discriminada. Dentre os programas consultados, o Programa de Pós-Graduação em Educação, além de prever o percentual e numericamente o n<sup>o</sup>. de vagas, é o único que discriminou por linha de pesquisa o n<sup>o</sup>. de vagas reservadas. Além disso, prevê no próprio edital, as normas complementares para seleção de candidatos às vagas reservadas para cotas no processo seletivo do PPGEdu.

O PPGEdu/UFMS/CG destina a vaga reservada a um/a possível orientador/a. A Coord<sup>a</sup>. 5 (2022), ao ser questionada na entrevista se todas as linhas de pesquisa do Programa destinam vagas para as cotas, respondeu que “não”. E comenta:

as linhas me apresentaram número de vagas por professores. Depois que eu faço o esboço e mando para PROPP, em que vem o pedido para indicação de vagas para cota. Já estava fechado o número de orientandos para professores. **Eu acrescentei dois. E essas duas outras vagas acrescentadas,** elas poderiam ser para qualquer professor, **mas era acréscimo à entrada.** Vamos supor que eu apresentei duas vagas para o processo seletivo. Quando a PROPP me pede para colocar vagas para a cota, e **eu acrescento mais duas vagas, eu estou aumentando o número de vagas,** mas eu não sei quem, qual professor pegaria aquela orientação (grifos nossos).

Ao apresentar essa justificativa, esta pesquisadora questionou a Coord<sup>a</sup>. 5, se isso não seria vaga suplementar, em vez de reserva de vaga e se isso não seria contrário ao que o Art. 8<sup>o</sup>



da Resolução nº. 165/2019 prevê, acerca dessa situação, ou seja, é vedada a geração dessa vaga suplementar. Ela, então, se justifica:

ela não é vaga suplementar. Ela não é, mas como que eu posso dizer, tira a ideia de suplementar. **Essa é uma vaga que foi acrescida no quantitativo de vagas do programa.** Agora, qual linha ficaria responsável por ela, eu não sei, entendeu. Eu não sei, por que eu não sei que projetos entrariam para aquela vaga de cota e para qual linha aquele projeto seria encaminhado, não sei, porque não houve a discussão das cotas nas linhas (Coord<sup>a</sup>. 5, 2022, grifos nossos).

Percebe-se uma contradição nas narrativas da Coord<sup>a</sup>. 5 (2022), pois através de suas declarações há a oferta de vaga suplementar<sup>125</sup>, quando afirma em vários momentos frases como: “Eu acrescentei dois. E essas duas outras vagas acrescentadas, elas poderiam ser para qualquer professor, mas era acréscimo à entrada”. “Quando a PROPP me pede para colocar vagas para a cota e eu acrescento mais duas vagas, eu estou aumentando o número de vagas”. “Essa é uma vaga que foi acrescida no quantitativo de vagas do programa”.

Ressalta-se que as Resoluções Internas permitem que os Programas de Pós-Graduação definam como será sua organização para o uso da reserva de vagas em seus Cursos de Mestrado e Doutorado, desde que cumpram o que essa Resolução nº. 165/2019 normatiza, isto é, entre 10 e 20%, mesmo que em vários momentos essa porcentagem não seja respeitada pelo próprio PPGEd/UFMS/CG, quando utiliza menos de 10% das vagas destinadas à reserva na seleção para o Curso de Mestrado no ano de 2022, antes de ser publicada a Resolução nº. 154/2022 (fixando em 20% das vagas para a reserva).

Em relação ao processo de adoção de reserva de vagas no PPGEd/UFMS/CG, a Coord<sup>a</sup>. 5 (2022, grifos nossos) narra que

no ano passado, quando lançamos as discussões para a construção do nosso processo seletivo, que seria a primeira vez, em que entraríamos no processo seletivo unificado da PROPP, porque em 2020 não entramos, por que fizemos o nosso processo separado e, em 2021, quando entramos nessa discussão, eu recebi uma ligação perguntando quais, quantas vagas seriam distribuídas para cotistas, e na discussão do Colegiado, nós já tínhamos distribuídos as vagas. **Em nenhum momento na distribuição interna, houve discussão de quantas vagas desse total de vagas que nós alcançamos, seriam encaminhados para negros, para o índio.** Quando eles perguntaram quantas vagas nós teríamos, o que eu fiz? Eu olhei o corpo docente, as temáticas de avaliação, de orientação que os professores tinham e determinei, **a partir dali duas vagas** e, se não me engano **só entrou uma pessoa pela vaga de cotista.** A grande maioria dos

---

125 O termo suplementar significa algo que pode ser acrescentado de modo adicional.

nossos acadêmicos que entraram nesse processo seletivo, **entraram por ampla concorrência**.

Ela finaliza, enfatizando que “as questões da Pós-Graduação estão à deriva, e nesse Programa, desde que eu estou como docente e coordenadora, essas discussões não foram feitas nesse sentido. Não houve, nem quando as linhas apresentam quantitativo de vagas por docentes, a atribuição de vagas para a cota” (Coord<sup>a</sup>. 5, 2022). Percebe-se pelas narrativas que o PPGEd/UFMS/CG não tem preocupação em efetivar o uso das vagas, destinadas à reserva, reafirmando mais uma vez o racismo institucional, que não democratiza o acesso de negros/as ao Programa.

Conclui-se pelas evidências documentais e empíricas, que ambos os Programas promovem práticas de racismo institucional, pois não estão livres de cultivar práticas racistas, conscientes ou inconscientes como órgãos de Estado, conforme afirma Batista e Mastrodi (2020). Desse modo, o resultado desse racismo institucional promove práticas e cultura institucionais, que criam barreiras, que tornam mais longo ou difícil o acesso a bens educacionais (nesse caso à Pós-Graduação). Conforme Santos *et al.* (2021, p. 3) “o racismo institucional decorre do racismo estrutural, que reflete nas instituições públicas e privadas de um Estado formado a partir de desigualdades raciais [...]”.

Essas desigualdades são visíveis em relação à baixa presença e ao acesso de negros/as aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFGD e da UFMS/CG, pois o quantitativo desses indivíduos é irrisório. Sendo assim, o racismo institucional permite que as Instituições moldem práticas e discursos, para dificultarem o acesso a bens ou negarem direitos à população negra.

Moreira (2019, grifos nossos) cita que o racismo institucional pode aparecer de quatro formas, e o classifica em: a) quando as pessoas não conseguem acessar os produtos e serviços; b) quando os bens distribuídos são oferecidos de forma seletiva ou discriminatória; c) **quando as pessoas não logram êxito em processos seletivos às organizações**; e d) quando sua ascensão profissional é barrada. A terceira forma se constitui explicitamente no caso dos dois Programas investigados, em que negros/as não conseguem acessar massivamente aos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, visto que a presença destes/as é ínfima, com o uso somente da reserva de vagas. São marcas do racismo institucional, o qual estrutura todas as instâncias de Poder Público e Privado, aceito e naturalizado no pensamento social brasileiro, com manutenção da branquitude.

#### **5.4 Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses e nos Programas de Pós-Graduação em Educação**

Na temática **Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses e Programas de Pós-Graduação em Educação**, o questionamento foi: Como é feito o acompanhamento, monitoramento e avaliação por parte da UFGD e UFMS/CG no que se refere à efetivação de políticas de ações afirmativas para negros/as<sup>126</sup>?

Enuncia-se que a concepção teórica adotada para o termo monitoramento perpassa a perspectiva reverberada por Jannuzzi (2014, p. 32), em que esse autor o considera como

[...] um processo sistemático e contínuo de acompanhamento de uma política, programa ou projeto, baseado em um conjunto restrito – mas significativo e periódico – de informações, que permite uma rápida avaliação situacional e uma identificação de fragilidades na execução, com o objetivo de subsidiar a intervenção oportuna e a correção tempestiva para o atingimento de seus resultados e impactos.

Apreende-se que o processo de monitoramento exige uma sistematização e acompanhamento contínuo de uma determinada política, com suas devidas avaliações e impactos, para que posteriormente se realizem as intervenções e as correções necessárias, para que os resultados elencados, sejam alcançados.

Ao se considerar sobre esse processo, a Portaria Normativa nº. 13/2016 contém dois artigos, que, nesta parte do texto, serão destacados com a finalidade de se discutirem, aperfeiçoarem, acompanharem, monitorarem e avaliarem ações afirmativas, a serem realizadas pelas IES, junto aos seus Cursos de Pós-Graduação. Dessa forma, o Art. 2º normatiza que: “as Instituições Federais de Ensino deverão criar comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas” (Brasil, 2016). No Art. 3º é previsto que:

a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES deverá coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com

---

126 Salienta-se que essa pergunta não foi realizada para os/as coordenadores/as dos Programas de Pós-Graduação em Educação, contudo, durante suas narrativas, essa temática também apareceu, por isso é que foi considerada nesse conjunto de análise.

deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação (Brasil, 2016).

Observa-se que tanto a CAPES quanto as IES deverão, em regime de colaboração, atender, discutir, aperfeiçoar, acompanhar e avaliar o processo de inclusão de negros/as, indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação. No que se refere à UFGD, a Pró-Reitora A (2022) afirma que não sabe se a Universidade tem feito assim, mas acrescenta:

acredito que não, eu não tive acesso a essa informação. Se esse trabalho tivesse sido feito, eu creio que ele teria sido divulgado. Talvez quando completarmos 5 anos desse processo de cotista, pois se foi implementado em 2018, teve uma seleção em 18, 19, 20, 21, 22. Então completou 5 anos agora. Então nós ainda não temos 5 anos de andamento dos cotistas, dentro do Programa de Pós-Graduação; mas eu acho que não foi feito nada, não tenho informação desse acompanhamento, de como foi o preenchimento das vagas pelos cotistas, como é que foi a procura, eu não tenho.

Em relação ao PPGEduc/UFGD, a Coord<sup>a</sup>. 2 (2022) assim se pronuncia:

o que eu acho falho, e já falei diversas vezes nas reuniões quando era a coordenadora, nas reuniões da Câmara de Pós-Graduação, que nós não temos um sistema de controle, pois quando eu fui coordenadora, a gente não tinha sistema informatizado, fazia tudo no manual. E quando foi implantado esse sistema informatizado, que era uma reivindicação, porque facilita bastante o trabalho, inclusive gerar relatórios para poder acompanhar e conhecer. Só que esse sistema é novo, porque se eu fui coordenadora em 2019, então ele foi implantado no segundo semestre desse mesmo ano, ele ainda está em processo de implementação, de consolidação. O aluno, porém, que entra no sistema, que se inscreveu como cotista, e ele entra no acesso universal, ele some. Então, a gente não tem esse registro. Então, você só tem o registro daquele aluno cotista, que se inscreveu como cotista e ocupou a vaga de cotista; mas aquele aluno que se inscreveu como cotista e ocupou a vaga de acesso universal, o sistema não registra.

A partir das narrativas da Coord<sup>a</sup>. 2 e do autor Jannuzzi (2014), infere-se que o processo de acompanhamento não se caracteriza como monitoramento e avaliação da adoção de reserva de vagas, por parte da UFGD e do PPGEduc, pois a perspectiva adotada, em relação ao monitoramento, perpassa pela apreensão de um processo contínuo de acompanhamento da política educacional, com vistas às avaliações, correções e readequações dessa política e, no caso específico deste estudo, às ações relacionadas à reserva de vagas, para a qual não existe monitoramento e tampouco avaliação. Desse modo, é imprescindível que esse processo ocorra e que estejam articulados, ou seja, monitorar e avaliar, de forma simultânea.

Além disso, não cumpre o que é previsto no Art. 2º da Portaria Normativa nº. 13/2016, isto é, não criou Comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas (Brasil, 2016). Segundo o Prof. X (2022), isso não foi feito pela UFGD e nem pelo PPGEduc. “Deveria ter uma Comissão de acompanhamento da política de cota na Pós-Graduação, mas não tem. Eles nunca mais fizeram reunião para estar vendo isso, pois a Portaria Normativa estabelece que precisa ter isso, mas não foi seguido”.

Para Jannuzzi (2014), o monitoramento fomenta a avaliação da política, pois fornece dados a serem analisados, visando ao replanejamento da ação pública. Nessa acepção, corrobora-se com os autores Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016, p. 456), os quais asseveram que “[...] monitorar e avaliar tornam-se partes constantes de um único processo, ou seja, etapas distintas e complementares que não se realizam isoladamente. Por essa ótica, a avaliação compreende o monitoramento como parte constitutiva e constituinte”.

Foi solicitado via *e-mail* institucional que a PROPP da UFGD respondesse se de abril de 2022 até o presente momento havia adotado algum tipo de monitoramento em relação à política de ação afirmativa, pois no dia em que a Pró-Reitora A (2022) foi entrevistada, esta afirmou não saber dessa informação e não ter acesso a ela, mas que acreditava que não havia nenhum tipo de trabalho feito, nesse sentido. O gabinete da PROPP encaminhou os questionamentos ao PPGEduc/UFGD e o retorno fornecido foi:

1 - O PPGEduc/FAED/UFGD não tem conhecimento de Comissão ou Grupo de Trabalho específico no âmbito da UFGD, incumbida de realizar o acompanhamento e monitoramento da implementação dessa política nas instituições investigadas. 2 - Após 2018, membros do PPGEduc/FAED/UFGD participaram de algumas reuniões administrativas (junto ao NEAB/UFGD, Comissão de Heteroidentificação da UFGD, Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa da UFGD, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFGD e Comissão do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFGD), que trataram do assunto ações afirmativas na pós-graduação (dentre eles, dificuldades de ingresso de negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação da UFGD, necessidade de assistência estudantil para a pós-graduação da UFGD, melhorias na sistemática de heteroidentificação para acesso de cotista negros na pós-graduação etc.). As discussões realizadas tiveram caráter de debate, avaliação, proposição e planejamento e, embora não haja relatórios específicos, os principais aspectos estão registrados nas atas destas instâncias e comissões; 3 - Específica e internamente no PPGEduc, o acompanhamento das políticas é feito em estudos formais e sistematizados de projetos de pesquisa e planos de investigação de uma das Linhas de Pesquisa do Programa (Educação e Diversidade, no eixo Políticas e Ações Afirmativas), que, dentre trabalhos concluídos ou em andamento, totalizam 16 projetos sobre ações afirmativas, dos quais 8 têm como temática cotas e ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com

deficiência no ensino superior; 4 - Ainda específica e internamente no PPGEduc, o acompanhamento das políticas afirmativas no Programa é feito por meio da Comissão de Autoavaliação do PPGEduc, que por meio de levantamento bianual, avalia as ações afirmativas no Programa e registra as principais considerações no Relatório de Avaliação da Capes (considerando número e percentual de candidatos, aprovados, bolsistas e concluintes do mestrado e doutorado, com perfil de pessoa negra, indígena e/ou com deficiência no Programa) (*E-mail*, 6 de março de 2023, às 13h47min).

Observa-se na resposta dada no item 1, o Coordenador da atual gestão do PPGEduc desconhece alguma Comissão que realize esse tipo de trabalho na UFGD. No item 2 verifica-se que os membros do Programa participaram ativamente e representativamente de momentos decisórios e de debates, que foram cruciais em relação ao processo de adoção de reserva de vagas na Instituição, com os devidos registros. Foram solicitadas essas atas de reuniões e até o presente momento não houve retorno.

Uma informação nova consta no item 4 do *e-mail*, pois nas entrevistas não foram fornecidas informações de que o PPGEduc realizava o acompanhamento da política de ações afirmativas, através de uma Comissão de Autoavaliação, que realiza um levantamento bianual, com Relatório de Avaliação da CAPES, relacionado às características dos/as candidatos/as cotistas. Solicitou-se ao Coordenador do Curso que enviasse a documentação que comprovasse esse trabalho e até o presente momento não houve retorno.

Essa resposta diverge do que foi afirmado pela Coord<sup>a</sup>. 2 (2022), ou seja, ela considera que “esse não monitoramento é uma falha do Programa, pois não tem um sistema de controle sistematizado e informatizado para avaliar todo processo da política de ação afirmativa internamente”. A não ser que isso tenha se modificado, a partir do segundo semestre de 2022, após a realização das entrevistas, pois no *e-mail* enviado e respondido, na citação anterior (cf: *E-mail*, 06/03/2023, às 13h47min), no mês de março de 2023, o Coordenador de Curso não descreve, exatamente, quando esse tipo de ação se iniciou.

Após esse *e-mail*, insistiu-se para que a PROPP respondesse, em âmbito Institucional, o que a UFGD efetivamente tem feito em relação ao processo de monitoramento da política de ação afirmativa, pois em relação ao PPGEduc, as informações já tinham sido coletadas e acrescentadas com a resposta fornecida, anteriormente, sem o retorno das informações solicitadas, até o momento desta escrita.

Rosa, Sousa e Marques (2022, p. 115) asseveram que

a implementação da reserva de vagas na pós-graduação da UFGD é um processo nebuloso. Embora exista uma normativa institucional, em que todos os programas tenham que cumprir, não há um

acompanhamento/monitoramento/fiscalização acerca da implementação da política. Não há, por exemplo, um acompanhamento da política para verificar quantas vagas foram reservadas, como foram ofertadas e se foram preenchidas, com dados zeros ou ocultos, em que não há alimentação/atualização anual de um sistema para inserir todos esses dados apontados em relação às cotas existentes. A partir da busca e leitura dos documentos da UFGD, ainda não foi constatada a criação de nenhuma comissão própria, com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas, tal como proposto pela Portaria MEC nº. 13/2016 e na Resolução CEPEC nº. 176/2017.

A partir disso, infere-se que ações em relação ao monitoramento da política de ações afirmativas ainda não ocorreram, em âmbito institucional, o que é considerado como uma falha de mecanismo e controle em termos de avaliação pela Instituição, por não haver, até os dias atuais, uma Comissão própria para se realizarem os devidos estudos e análises, acerca de todo processo de adoção da reserva de vagas na Universidade, conforme orienta a Portaria Normativa nº. 13/2016 e a Resolução nº. 176/2017. Foi possível evidenciar, portanto, durante as entrevistas, que esse processo não ocorre, tanto na UFGD quanto no PPGEduc.

Em relação à UFMS/CG, na entrevista, o Pró-Reitor B (2022) afirma que não conseguiu fazer a avaliação a tempo,

pois não tem como fazer uma análise de impacto, porque logo que as políticas de ações afirmativas foram implementadas, no segundo semestre de 2019 para ingresso em 2020 na UFMS, eu deixei a Pró-Reitoria. Então provavelmente quem conseguirá fazer as devidas análises em relação a esse processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação das cotas, se realmente se efetivou ou se trouxeram benefícios ou não, seriam dados que a própria Pró-Reitoria, hoje, poderia te fornecer.

A partir dessa indicação, logo se entrou em contato, por *e-mail* com a Pró-Reitoria, via Gabinete/Diretoria, responsável também pelo Comitê, já citado alhures, para verificar e questionar esse Comitê sobre o que aconteceu, após sua criação e regulamentação em 2021, quais ações foram realizadas, referentes ao acompanhamento, monitoramento e avaliação da adoção da reserva de vagas, na UFMS. Obteve-se como resposta:

Em resposta ao solicitado, o COMITÊ DE GESTÃO INCLUSÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS desenvolve atividades de proposição, apoio e acompanhamento das ações voltadas à inclusão, internacionalização e ações afirmativas na UFMS. Dentre essas, participar de eventos, encontros e reuniões de trabalho sobre inclusão, ações afirmativas e internacionalização, acompanhar as ações voltadas à internacionalização da Instituição, incentivar a comunidade acadêmica a participar do plano de internacionalização da UFMS e ações voltadas para a

inclusão na comunidade acadêmica, a saber: capacitação de servidores, estudantes e sociedade civil organizada para verificação fenotípica; organização de bancas de verificação nos períodos de ingresso nos cursos da UFMS; divulgação de resultados das ações afirmativas, com informações do banco de dados e relatórios gerenciais; criação de vídeo institucional com orientações sobre ingresso, por reserva de vagas e procedimentos; estabelecer acordo de cooperação com SENAI para produção de tecnologias assistivas e cursos de formação profissional para ingresso dos EcD, no mercado de trabalho; capacitação de servidores em guia-intérprete; instituir sala de informática para uso dos EcD e apoiadores pedagógicos; acompanhamento e qualificação de apoiadores pedagógicos; acompanhamento de estudantes com deficiência ou espectro autista; estabelecer e institucionalizar fluxos para interpretação em libras de mídias e editais da UFMS; promoção da internacionalização nos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu e nos Grupos de Pesquisa e nos cursos de graduação; consolidação de política linguística institucional; consolidação de parcerias internacionais; fortalecimento de política de acolhimento e recepção de estrangeiros (*E-mail*, 27/02/2023, às 08h35min).

Em um segundo *e-mail*, foram solicitadas informações, mais específicas, pois o retorno com a resposta dada, como citação, no trecho anterior, foi geral, já estava contemplada, da mesma forma, em que se disponibilizam os dados, dispostos pela Resolução nº. 125-COUN/UFMS, de 31 de agosto de 2021. O questionamento feito buscou saber se houve ações pontuais em relação ao acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações afirmativas na UFMS e se havia elementos que comprovassem isso.

É preciso ressaltar, contudo, que um dos itens Divulgação de resultados das ações afirmativas com informações do banco de dados e relatórios gerenciais chamou a atenção da pesquisadora e, em um novo *e-mail*, ela indaga: Vocês já têm dados em relação a isso? Esse banco de dados e relatórios já foram construídos? Caso sim, há possibilidade de disponibilizar todo esse material, para se poder inseri-lo nos dados da tese? E a resposta foi: “esses dados não são públicos e ainda não foram divulgados. Tão logo isso aconteça, poderá utilizar os dados divulgados”. (*E-mail*, 27/02/2023, às 09h02min).

A partir desse retorno, é possível, portanto, inferir que ações mínimas em relação à política de inclusão e ações afirmativas ocorreram, a partir de 2021 na UFMS. Não é possível afirmar, contudo, como tem sido esse acompanhamento, monitoramento e avaliação, pois esse trabalho está sendo feito pelo CGIAFF e ainda não há dados para serem divulgados publicamente, para assim serem realizadas as devidas análises.

No dia 14 de abril de 2023 foi publicada uma Portaria (sob nº. 439 RTR/UFMS)<sup>127</sup>, em que uma Comissão de Assessoramento de Ações Afirmativas, vinculada ao CGIAFF foi

---

127 Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=486585>.



designada e que fixou o dia 28 de fevereiro de 2024 como término dos trabalhos desenvolvidos pela referida Comissão (UFMS, 2023). Dessa forma, entende-se que essa Comissão auxiliará o Comitê nesse processo de monitoramento e avaliação da política de ações afirmativas na UFMS, além de participar das reuniões ordinárias mensais que ocorrem durante o ano, conforme o Calendário disposto no *site* do Comitê. Assim sendo, respostas mais completas acerca dessa especificidade estarão à disposição, somente no ano de 2024, para apropriações mais acuradas.

Ao considerar o título da seção, no que se refere ao processo de democratização do acesso ou institucionalização do racismo, esta Tese de Doutorado constatou, por meio das evidências documentais e de campo, que tanto a UFGD quanto a UFMS/CG com seus Programas de Pós-Graduação em Educação têm perpetuado o racismo institucional, ora de forma velada, ora de forma visível (principalmente em relação aos posicionamentos contrários de muitos/as docentes e gestores/as), pois o acesso democrático de negros/as à Pós-Graduação, nessas IES, ocorre de maneira limitada e sua presença é diminuta, constituindo-se apenas com a oferta da adoção de reserva de vagas.

Salienta-se, uma vez mais que esses tipos de posicionamentos e argumentos contribuem para o silenciamento da população negra, sua invisibilidade no contexto acadêmico, bem como para a sistematização e a estruturação do racismo, validando a hegemonia dos privilégios brancos. Eles demonstram não apenas visões equivocadas, mas concepções e entendimentos racistas, à medida que tentam eliminar o critério raça como elemento fulcral da política de ações afirmativas. Santos *et al.* (2021, p. 16) asseveram que um dos desafios colocados às Universidades Federais é que estas “possam buscar compreender onde repousa seu racismo institucional e, com base em sua autonomia, [possam] buscar estratégia para se reparar esse erro, esse desvio, essa ilegalidade”.

Infere-se, portanto, que um caminho possível para desconstrução do racismo institucional, que atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de Instituições e Organizações, provocando uma desigualdade na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial, seria a formulação e efetivação de políticas educacionais que provoquem não só uma “desracialização”, mas que incitem e promovam também reflexões acadêmicas sobre como operam esses mecanismos para que se possa, por fim, adotar de forma mais rígida e inflexível o uso da cota racial, para que, assim, o acesso dos/as negros/as seja massivo e significativo na Pós-Graduação brasileira e Sul-mato-grossense, uma vez que, em muitas Universidades, eles/as (os/as negros/as) ainda não fazem parte de seus contextos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Tese de Doutorado analisou-se em que medida o processo de adoção de reserva de vagas para negros/as na Pós-Graduação em Educação de duas Universidades Federais de MS se efetiva enquanto uma política de ações afirmativas, no período de 2016 a 2022.

Os estudos realizados demonstraram que o movimento de criação e adoção da política de ações afirmativas ocorreu através das Universidades Estaduais, as quais são consideradas pioneiras nesse tipo de política, seja na Graduação, no início dos anos 2000 ou na Pós-Graduação, na última década, com utilização de vários mecanismos para incluir o seu público-alvo (pessoas de baixa renda socioeconômica, estudantes de escola pública, negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, transexuais, entre outros) nos dois níveis da Educação Superior, cujo processo foi efetivado, posteriormente, em outras IES, como as Federais.

Quanto às Universidades Federais Sul-mato-grossenses pesquisadas, nas análises documentais, observou-se que o PPGEdU/UFMGD **adota a reserva de vagas** em 2017, com ingresso para 2018, por meio da indução da Portaria Normativa nº. 13/2016, do Parecer nº. 65 e Resolução nº. 176, ambos de 2017, publicados pela PROPP. O PPGEd/UFMS/CG adota em 2018, através de edital de vagas remanescentes, por iniciativa própria, pois as orientações advindas da PROPP ocorrem apenas em 2019 (Resoluções Internas nº. 150 e nº. 167), com algumas alterações colocadas, em 2021 e 2022. A UFMS, por sua vez, adota a reserva de vagas em 2019, um ano após o Programa ter feito esse processo.

Em relação à **porcentagem destinada à reserva de vagas**, o PPGEdU/UFMGD, desde 2017, estabeleceu em edital o mínimo de 20% do total de vagas, conforme Art. 4º da Resolução nº. 176/2017. O PPGEd/UFMS/CG seguiu as orientações do Art. 5º da Resolução nº. 167 e elaborou um edital que previa o mínimo de 10% e o máximo de 20% do total de vagas. Em 2022, a Resolução nº. 154 reafirma essa porcentagem, acrescentando pessoas que realizaram o ensino médio integralmente em escola pública e em vulnerabilidade econômica no acesso aos Programas de Pós-Graduação. Nesse mesmo ano, uma nova Resolução é publicada, sob nº. 206-Coun/UFMS, que fixa em 20% do total de vagas ofertadas.

No que se refere à **identificação do uso da reserva de vagas no edital de resultado final**, o PPGEdU/UFMGD, em 2018, já identificou os/as aprovados/as aos Cursos de Mestrado e Doutorado com o uso dessa reserva em listas nominadas, mesmo que na maioria dos anos essa vaga foi revertida para ampla concorrência. Somente em 2021 e 2022, foi possível verificar o uso da cota racial, com 1 candidata em 2021 e 2 em 2022, totalizando apenas 3 ingressantes,

por meio dela. O PPGEd/UFMS/CG identifica o uso da reserva de vagas somente em 2022, quando publica uma lista consolidada escrita Ações afirmativas (com número de inscrição, nomes dos/as aprovados/as, nota final e classificação), sendo 2 candidatas no Curso de Mestrado e 1 candidato no Doutorado. Observa-se que nesse item o PPGEdU/UFGD foi mais transparente na divulgação dos dados, por meio dos editais de resultado final do que o PPGEd/UFMS/CG, expondo que em muitos anos essas vagas da reserva foram destinadas à ampla concorrência e os/as negros/as não usufruíram delas ou foram aprovados/as entre os primeiros lugares, utilizando a vaga do acesso universal.

Inferese, portanto, que tanto o PPGEdU/UFGD quanto o PPGEd/UFMS/CG adotam a reserva de vagas em seus processos seletivos, mesmo que no primeiro Programa, nos anos de 2020 e 2021, com ingresso para 2021 e 2022, houve o uso de três vagas reservadas por meio da cota racial. Reverbera-se que tais processos não se caracterizam como uma política de ações afirmativas propriamente dita, pois é um número estatisticamente ínfimo, diante do contexto em que os/as negros/as se apresentam, com a maioria populacional no estado de MS, como já afirmado na subseção 2.2. Esses Programas, em suma, atendem às orientações, advindas da Portaria Normativa nº. 13/2016 e de Resoluções Internas, publicadas por seus Conselhos Universitários/PROPP, restringindo-se, essencialmente, ao ‘fazer e cumprir burocrático’.

A defesa consiste em considerar que o uso da cota racial deve ser de forma mais rígida e restritiva, em todos os processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação em Educação de MS, para que o número de acesso de negros/as, a esse nível de ensino, aumente de forma significativa e o atual cenário mude, visto que, somente garantir a oferta do acesso, por meio de reserva de vagas, não significa necessariamente ocupação de vagas por estes/as negros/as, conforme afirmaram Feres Júnior, Daflon e Campos (2012).

Ademais, as vagas destinadas à reserva são revertidas em quase sua totalidade para a ampla concorrência, contribuindo para a não presença de negros/as nesse espaço de poder, prestígio e conhecimento, reafirmando a hegemonia racial branca, nos Programas de Pós-Graduação do Brasil e de MS. Tal fato, ratifica-se a partir das constatações de Pereira e Rocha Neto (2019), ao advertirem que a Pós-Graduação brasileira é frequentada por poucos e quando se analisa a composição raça/cor dos discentes desse nível de ensino, 70% deles são autodeclarados da cor/raça branca.

Outrossim, reitera-se que as ocorrências de adoção de reserva de vagas contribuem para que negros/as acessem ao Ensino Superior e usufruam de direitos e bens, por meio da criação de Programas e Leis, sejam Federais, Estaduais, Municipais ou Institucionais, em que se ofereçam oportunidades equitativas e não desiguais, pois, historicamente, estes indivíduos

foram excluídos do processo. Ocorrências essas, evidenciadas nos contextos da Pós-Graduação Sul-mato-grossense. Assevera-se, pois, por tais evidências, que a UFGD e a UFMS/CG, apesar de terem Programas que buscam atender à diversidade com política de ações afirmativas na oferta de vagas, conforme apresentado em seus Planos de Desenvolvimento Institucional, via reserva de vagas, essas Instituições ainda perpetuam ações, que desencadeiam o racismo institucional.

Os resultados da pesquisa de campo, acerca das temáticas organizadas, permitiram ressaltar que, na primeira: **Atendimento à Portaria Normativa nº. 13/2016**, a UFGD e o PPGEd atenderam às orientações, advindas dessa Portaria e, assim, publicam Resoluções Internas para regulamentarem o processo. Em 2017, após várias reuniões e debates, com posições favoráveis e contrárias de docentes e gestores/as, a UFGD adota a política de ações afirmativas, em todos os seus Programas de Pós-Graduação, efetivando-a no processo seletivo de 2018, por meio da reserva de vagas. Já a UFMS/CG atende as orientações da Portaria somente no ano de 2019. O PPGEd desconhece a existência dessa Portaria, mas realiza a adoção por iniciativa própria, em 2018, por meio de edital de vagas remanescentes, mesmo sem perceber tal ação.

A discussão da segunda temática **Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nas Universidades Federais Sul-mato-grossenses** indicou, através das narrativas dos sujeitos de pesquisa que a UFGD adota inicialmente a cota social, em 2009, na Graduação e a reserva de vaga na Pós-Graduação, em 2017. Essa IES realiza um movimento contrário ao da UFMS, isto é, ela cria e adota a reserva de vagas obrigatória para todos os seus Programas de Pós-Graduação, enquanto a segunda através de alguns Programas, por vontade própria, como o de Antropologia Social, inicia esse processo.

A UFGD, contudo, mesmo realizando essa ação tão rapidamente, foi possível detectar, por meio das falas dos/as entrevistados/as, a presença do racismo institucional, o qual apareceu através dos posicionamentos contrários de docentes e gestores/as, ratificando discursos hegemônicos, baseados na meritocracia, igualdade formal e universalidade.

O racismo está sendo perpetuado de forma sutil, resultando numa desigualdade tanto na oferta quanto no acesso e ocupação das vagas, o que impossibilita os/as negros/as se beneficiarem com a política de ações afirmativas, visto que o critério racial é desprezado nesse contexto, ao considerar restritamente os aspectos acadêmicos, nas etapas dos processos seletivos para a Pós-Graduação. Percebe-se, pois, que tal oferta se caracteriza em uma forma organizativa, política, prática e norma, que se efetiva em tratamentos e resultados desiguais,

correspondendo a ações e políticas capazes de produzir e manter a vulnerabilidade dos/as negros/as vitimados/as pelo racismo institucional, que é sistêmico e estruturado.

Quanto à UFMS/CG, ela tarda para efetivar o processo de adoção da reserva de vagas em seus Programas de Pós-Graduação, pois ora os/as docentes citam que a IES não ofertou nenhum suporte para efetivar a política nos Cursos, ora a ex-pró-reitoria afirma que os Programas poderiam, por vontade própria, adotá-la como uma política de ações afirmativas, sem necessitar de uma orientação, proveniente da PROPP.

Há, portanto, um jogo de ‘empurra-empurra’ e transferência de responsabilidades, reforçando o racismo institucional, pois não houve a preocupação em incluir os/as negros/as em seus Cursos de Mestrado e Doutorado e tampouco de se democratizar o acesso desses/as à Pós-Graduação, já no ano de publicação da Portaria Normativa.

O trabalho com a terceira temática **Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nos Programas de Pós-Graduação em Educação** sinalizou que o PPGEdu/UFGD realizou essa adoção, em 2017, a qual, através das narrativas dos sujeitos de pesquisa, reafirmou o ‘atendimento e fazer burocrático’, por parte do Programa, atendendo a uma Portaria Normativa do Governo Federal e orientações, via Resolução da PROPP.

O PPGEdu/UFMS/CG realiza a adoção em 2018, por iniciativa própria, em que destina a vaga reservada a um/a possível orientador/a, enquanto o PPGEdu/UFGD designa por linha de pesquisa (atendendo os 20% previstos pela Resolução nº. 176, publicada pela PROPP).

O contexto explicitado elucida que as duas Universidades pesquisadas, enquanto Instituições Públicas, órgãos de Estado e partícipes da sociedade civil organizada reforçam práticas de racismo institucional, sejam estas práticas de forma consciente ou inconsciente, conforme Batista e Mastrodi (2020). O resultado desse racismo institucional suscita cultura e condutas institucionais que criam barreiras, que tornam mais longo, difícil e desigual o acesso a bens educacionais (nesse caso, à Pós-Graduação, em seus Cursos de Mestrado e Doutorado).

Tais desigualdades são visíveis em relação à baixa presença e ao acesso de negros/as aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFGD e da UFMS/CG, pois o quantitativo desses indivíduos é irrisório. Diante desse quadro, pode-se afirmar, portanto que o racismo institucional permite às Instituições moldarem práticas e discursos, para se dificultar o acesso a bens ou para negarem direitos à população negra.

A análise da quarta temática, **Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Processo de Adoção de Reserva de Vagas para Negros/as nas Universidades Federal Sul-mato-grossenses e Programas de Pós-Graduação em Educação**, demonstrou que o processo de acompanhamento não se caracteriza como monitoramento e avaliação da adoção de reserva

de vagas por parte da UFGD e do PPGEduc, de acordo com Jannuzzi (2014). Segundo esse autor, a perspectiva adotada perpassa pela apreensão de um processo contínuo da política educacional, com vistas às avaliações, correções e readequações dessa política. Constatou-se, no caso específico desta Tese de Doutorado, que as ações relacionadas à reserva de vagas, não estão sujeitas a monitoramento e tampouco à avaliação.

É extremamente necessário e pertinente que esse processo ocorra e que esteja articulado, ou seja, deve-se monitorar e avaliar, simultaneamente. Além disso, quanto a esse quesito de análise da Tese, aferiu-se que esse processo não cumpre o que é previsto no Art. 2º da Portaria Normativa nº. 13/2016, visto que, os Programas investigados não criaram Comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas (Brasil, 2016).

Por não haver esse monitoramento da adoção de reserva de vagas, por parte da UFGD e do PPGEduc, considera-se isso como uma falha de mecanismo e controle em termos de avaliação e também como um ato de omissão, por não haver, atualmente, uma Comissão própria para realizar estudos e análises, acerca dessa política de ação afirmativa institucionalmente.

Deve-se ressaltar, no entanto, que na UFMS há ações, consideradas mínimas, em relação à política de inclusão e ações afirmativas, que ocorreram, a partir de 2021, com a criação do CGIAFF. Mesmo assim, não é possível afirmar com exatidão como tem sido esse acompanhamento, monitoramento e avaliação, tendo em vista que o trabalho realizado pelo Comitê não tem dados publicizados, para assim se realizarem as devidas análises.

A única forma de avaliação que existe em ambas as Universidades e nos Programas é o processo de Validação das Autodeclarações dos/as candidatos/as negros/as. Esse processo é realizado por uma Banca de Heteroidentificação (de forma presencial ou telepresencial/meio digital), que emite parecer favorável ou desfavorável, avaliando as características fenotípicas dos/as mesmos/as, para que assim tenham acesso aos Cursos de Pós-Graduação. Ressalta-se, contudo, que essa ação não se caracteriza como um processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação de adoção da política de reserva de vagas, considerado para fins de análise dessa pesquisa, pois essa Banca atua de forma condicionada, ou seja, os Programas podem ou não preverem sua atuação, já que isso deve constar em edital, para que assim possam ser solicitados, para se realizarem essas validações, seja no início ou no final dos processos seletivos. Em decorrência desses fatores, pode-se atestar que a Banca atua somente em momentos pontuais e isolados.

Quanto ao processo de democratização do acesso ou institucionalização do racismo, esta Tese de Doutorado constatou que tanto a UFGD quanto a UFMS/CG, com seus Programas

de Pós-Graduação em Educação, têm perpetuado o racismo institucional, ora de forma velada, ora de maneira visível, com posicionamentos contrários de docentes e gestores/as, pois o acesso democrático de negros/as à Pós-Graduação é limitado e sua presença é diminuta. Tais posicionamentos e argumentos contribuem para o silenciamento da população negra, sua invisibilização no contexto acadêmico e a sistematização e estruturação do racismo, validando a hegemonia dos privilégios brancos, com visões equivocadas e concepções racistas, à medida que tentam eliminar o critério raça como elemento fulcral da política de ações afirmativas.

Em suma, conclui-se que a Hipótese, bem como, a Tese de pesquisa foram ratificadas, ao se confirmar que a UFGD, a UFMS/CG e seus Programas de Pós-Graduação em Educação apenas atendem a um Ato Normativo da Portaria nº. 13/2016 ou orientações dos Conselhos Universitários/PROPP (através de Resoluções Internas), não configurando seus atos em uma política de ações afirmativas efetiva, pois somente a oferta do acesso, por meio da reserva, não garante massivamente a ocupação das vagas pelos/as negros/as nos Cursos de Mestrado e Doutorado, pelo fato de grande parte dessas vagas serem revertidas para a ampla concorrência, não assegurando, legitimamente, o ingresso dos/as cotistas na Pós-Graduação.

Outrossim, a problematização da pesquisa possibilitou apreender que a adoção de reserva de vagas realizada pelos dois Programas de Pós-Graduação em Educação da UFGD e da UFMS/CG garantem apenas a oferta de acesso dos negros/as em seus Cursos de Mestrado e Doutorado. Reverbera-se que isso não se efetiva como uma política de ações afirmativas, pois esse acesso não assegura, de forma significativa, a presença massiva da população negra na Pós-Graduação Sul-mato-grossense. É necessário, para tanto, o uso efetivo e rígido da cota racial, para que essa presença seja acentuada.

A partir disso, reafirma-se, nesta Tese, a presença e a influência do racismo estrutural e institucional nesse contexto, visto que, somente a oferta de acesso com reserva de vaga, sem garantir o uso e a ocupação efetiva da vaga pelos/as negros/as, resulta em silenciamento, invisibilidade e apagamento dessa população, nos Programas de Pós-Graduação de MS. Nessa perspectiva, contextos de desigualdade racial são criados, pois essas Universidades são hegemônicas, por determinados grupos raciais, que utilizam de seus mecanismos institucionais para que sejam impostos seus interesses políticos, econômicos e educacionais, visto que o racismo é dominação e, através das IES, esse domínio ocorre via parâmetros discriminatórios, baseados na raça, os quais servem para que se mantenha a hegemonia do grupo racial no poder, nesse caso, a dos/as brancos/as (Almeida, 2019). Constatou-se, pois, que há somente o trato da ação afirmativa de forma isolada, que, neste caso, é apenas a reserva de vaga, o que não se configura em uma política.

Uma das lacunas evidenciada nesta Tese de Doutorado refere-se à questão da permanência dos/as negros/as na Pós-Graduação, pois segundo Feres Júnior, Daflon e Campos (2012), a política de ações afirmativas regula a oferta, mas não o resultado. Além do que, a própria Portaria Normativa nº. 13/2016 não trata sobre permanência, ponto esse fundamental na efetivação da inclusão da população negra, nesse nível de ensino. As Resoluções Internas, tanto da UFGD (nº. 176/2017) quanto da UFMS (nº. 167/2019), entretanto, preveem ações complementares que deverão auxiliar na permanência dos/as cotistas em seus Programas de Pós-Graduação, como por exemplo, a destinação de bolsa de estudos.

Marques (2010) reverbera que a política de ações afirmativas precisa garantir efetivamente a oferta, o acesso e a permanência de qualidade à população negra no Ensino Superior. Infere-se, portanto, que a criação de políticas de permanência na Pós-Graduação é um dos desafios existentes no contexto das ações afirmativas, pois elas são necessárias e devem ser garantidas aos/às cotistas negros/as, com destinação de bolsas de estudos, moradia estudantil e alimentação nos restaurantes universitários, para que assim consigam concluir os estudos acadêmico-científicos.

Há que se destacar, porém, que temática como essa não foi abordada na investigação, o que a torna relevante para futuras pesquisas no âmbito da política de ações afirmativas, uma vez que, as discussões e os temas que foram apresentados não se esgotam aqui e, sob esse prisma, necessitam de novos aprofundamentos e (re) visitas, robustecendo o campo educacional científico, em prol da participação efetiva dos/as negros/as nas Universidades e nos Programas de Pós-Graduação de MS e alhures, onde quer que seja, em que essa parcela da população brasileira se mantém cerceada por muitos estereótipos sociais.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M. Ensino superior e inclusão étnico-racial: análise do sistema de cotas sociais da UFGD - MS. Anais do **36º Encontro Anual da ANPOCS**. Águas de Lindóia, out. 2012. Disponível em: <https://portal.anpocs.org/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt08-2/7930-ensino-superior-e-inclusao-etnico-racial-analise-do-sistema-de-cotas-sociais-da-ufgd-ms/file>. Acesso em: 20 mai. 2022.

ALMEIDA, M. M. de. **Concepção de desenvolvimento regional construída no processo de criação e implantação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**.

Dissertação (Mestrado em Geografia) pela Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, MS, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/188?mode=full>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Pós-graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAAE**, v. 30, n. 2, p. 351 - 376, mai./ago., 2014. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53680/33095>. Acesso em: 10 out. 2021.

BALBACHEVSKI, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida, p. 275 – 304, 2005. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2005. Disponível em:

<https://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/9posgrado.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BATISTA, W. M.; MASTRODI, J. Materialização da ação afirmativa para negros em concursos públicos (Lei nº. 12.990/2014). **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 2480 - 2501, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rdp/a/DfTBNBhvSq5cbDgfwdCTLs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BENFICA, T. A. H. **História e universidade**: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990). Tese (Doutorado em História) pela Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, MS, 2016. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/04/benfica-tese.pdf>.

Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, 1965. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007** - Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 13, de 11 de maio de 2016**, que “Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências”. Diário Oficial da União, seção 1, n. 90, p. 47, Brasília, DF, 12 de maio de 2016. Disponível em:

[https://in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](https://in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473). Acesso em: 09 fev. 2022.

BULHÕES, L. M. G.; ARRUDA, D. de O. Cotas raciais em concursos públicos e a perspectiva do racismo institucional. **NAU Social**, Salvador, v. 11, n. 20, p. 5-19, maio/out., 2020. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/341588524\\_Cotas\\_Raciais\\_em\\_Concursos\\_Publicos\\_s\\_e\\_a\\_Perspectiva\\_do\\_Racismo\\_Institucional](https://www.researchgate.net/publication/341588524_Cotas_Raciais_em_Concursos_Publicos_s_e_a_Perspectiva_do_Racismo_Institucional). Acesso em: 03 jun. 2023.

CARVALHO, J. J. de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma Antropologia antirracista e descolonizadora. **MANA**, n. 28, v. 3, p. 1-36, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mana/a/PSNMmnvKsFYcTkQBc4pNnHR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2023.

CASTRO, M. H. de M. A pós-graduação em zoom - três estudos de caso revisitados. **NUPES**, Documento de trabalho, São Paulo, v. 6, p. 1 - 81, 1991. Disponível em:

<http://www.nupes.usp.br/downloads/docs/dt9106.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 – 334.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

COMINETI, A. **No centro-sul do estado, unidade se desenvolveu originando UFGD**.

Campo Grande: UFMS, notícias, 20 jul. 2018. Disponível em: <https://www.ufms.br/no-centro-sul-do-estado-unidade-se-desenvolveu-originando-ufgd/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CORDEIRO, M. J. de J. A. Cotas no ensino superior: ação de resistência contra o racismo e de ascensão social de negros e indígenas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 357-369, jul./dez. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3442/Cotas%20no%20Ensino%20Superior%3A%20A%3%A7%C3%A3o%20de%20Resist%C3%Aancia%20Contra%20o%20Racismo%20e>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7 - 20, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VSnWgN8xMgjTc3VR534PSGN/?format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

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, jan./abr. 2013. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/261/276>. Acesso em: 11 abr. 2022.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127 -153.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 164 – 177, mai./jun./jul./ago., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

DOURADO, L. F.; GROSSI JÚNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBPAAE**, v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai. /ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198/38375>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FERREIRA, M. A. C.; SILVA, T. D.; COSTA, M. M. da. O que influencia a adoção de cotas em programas de pós-graduação? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/r4KSHm9r4P9fMg5KD7xbxVH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2023.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. *Revista de C. Humanas, Viçosa*, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3439/A%C3%A7%C3%A3o%20Afirmativa%20Ra%C3%A7a%20e%20Racismo%3A%20Uma%20An%C3%A1lise%20das%20A%C3%B5es%20de%20Inclus>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FERES JÚNIOR, J. *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. da; BRITO, J. E. de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GROULX, L. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001 – 2008. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll ActionAid, 2009. p. 137 – 196. Disponível em: [https://br.boell.org/sites/default/files/caminhos\\_convergentes.pdf](https://br.boell.org/sites/default/files/caminhos_convergentes.pdf). Acesso em: 20 mai. 2022.

JANNUZZI, P de M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22 - 42, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1925/1925.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MARQUES, E. P. de S. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior**: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008. 2010. Tese (Doutorado em Educação) pela Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2244/2973.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MARQUES, E. P. de S.; CORRÊA, A. M. do N.; ROSA, A. A. da. Cap. 7 – Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados – MS. In: HERINGER, R.; CARREIRA, D. (Orgs.). **10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação UFRJ: Ação educativa, 2022, PDF [livro eletrônico]. p. 413 – 447. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/613225109/Livro-Lei-de-Cotas-Livro-da-Rosana-Heringer-2022#>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15 - 35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

MARTINS, C. B. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 13, p. 9 – 26, mar./ago., 2018. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/374/222>. Acesso em: 10 out. 2021.

MENDES, B. D.; KARRUZ, A. P. Política de cotas na pós-graduação: elaboração *bottom-up* e configurações resultantes na UFMG. In: **Anais do III Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 27 a 30 ago. 2019, ST 12 - Implementação de políticas públicas. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/41578/2/2020\\_Pol%C3%ADtica%20de%20cotas%20na%20p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20bottom-up%20e%20configura%C3%A7%C3%B5es%20resultantes%20na%20UFMG.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/41578/2/2020_Pol%C3%ADtica%20de%20cotas%20na%20p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20bottom-up%20e%20configura%C3%A7%C3%B5es%20resultantes%20na%20UFMG.pdf). Acesso em: 27 mai. 2023.

MORITZ, G. de O.; MORITZ, M. O.; MELO, P. A de. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul**. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2021.

MOROSINI, M. C. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES (Revista Argentina de Educación Superior)**, año 1, n. 1. Noviembre 2009, p. 125 - 152. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Cap. 3: Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente, p. 95 - 124. In: DWYER, T. **Jovens universitários em um mundo em transformação uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea/Pequim: SSAP, 2016. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7351/1/Jovens%20universit%C3%A1rios%20em%20um%20mundo%20em%20transforma%C3%A7%C3%A3o\\_uma%20pesquisa%20sino-brasileira.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7351/1/Jovens%20universit%C3%A1rios%20em%20um%20mundo%20em%20transforma%C3%A7%C3%A3o_uma%20pesquisa%20sino-brasileira.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.

NOGUEIRA, T. de J. A. M.; SOARES, R. M. de F.; LIMA, M. da G. S. B. Trajetória da pós-graduação no Brasil: análise das produções científicas do PPGED/UFPI (2010-2011). In: **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão – SE/Brasil, 20 a 22 set. 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10172/56/55.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

OSÓRIO, A. C. do N. Regras de enunciação e transformações discursivas: as bases do curso de mestrado em educação (1985 - 1991). In: ASSIS, J. H. do V. P. **Entrelugares: temáticas culturais e educacionais na contemporaneidade**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023. p. 264 – 2031. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MOREIRA, A. J. **Racismo recreativo**. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.

PALMA, V. C. L. C. F. **Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais**. Tese (Doutorado em Educação) pela Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1136/1/VanessaCristinaLourencoCasottiFerreiradaPalma.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, E.; COUTINHO, B. M. de (Org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UNB, 1994, p. 35-62.

PEREIRA, F. S.; ROCHA NETO, I. Ações afirmativas: quem são os discentes da pós-graduação no Brasil? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13072/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RIBEIRO, M. A. P. dos S. **O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD**. Dissertação (Mestrado em Educação) pela Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2017. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MARIA%20APARECIDA%20PEREIRA%20DOS%20SANTOS%20RIBEIRO.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: **39º Encontro Anual da Anpocs**. Caxambu - MG, 26 a 30 de outubro de 2015. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/gt/gt25/9677-estratificacao-horizontal-no-ensino-superior-50-anos-de-mudancas-e-conservacao/file>. Acesso em: 02 abr. 2023.

RODRIGUES, L. S. **Políticas públicas no combate à desigualdade racial: uma análise da implementação da Lei nº. 12.990/2014 em uma Instituição Federal de Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) pela Universidade Federal de São Carlos, SP, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9289/RODRIGUES\\_Lilian\\_2018.pdf](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9289/RODRIGUES_Lilian_2018.pdf). Acesso em: 04 jun. 2023.

ROSA, A. A. da. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014).** Dissertação (Mestrado em Educação), pela Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2016. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/ALINE%20ANJOS%20DA%20ROSA.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

ROSA, A. A. da; SOUSA, A. P. M. de; MARQUES, E. P. de S. Política de reserva de vagas para negros/as na Pós-Graduação: apontamentos experienciais da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. **Horizontes** - Revista de Educação, Dourados-MS, v. 9, n. 18, 2022, p. 103 – 118. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/16600/9107>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANTOS, E. S. dos *et al.* Racismo institucional e contratação de docentes nas universidades federais brasileiras. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021. Seção especial - ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. Disponível em: Acesso em: 02 jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JsP8qXvPqRNbsR6PRd9WkXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2023.

SANTOS, I. A. A. dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo** [recurso eletrônico]. 2. reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: [bd.camara.leg.br > bd > bitstream](http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream). Acesso em: 28 mai. 2023.

SANTOS, J. T. dos. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: CEAO, 2013. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/O-impacto-das-cotas-nas-universidades.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/O-impacto-das-cotas-nas-universidades.pdf). Acesso em: 20 mai. 2022.

SANTOS, R. E. N. dos. A questão racial e as políticas de promoção da igualdade em tempos de golpe: inflexão democrática, projetos de nação, políticas de reconhecimento e território. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 200 - 224, mês dez, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7877/5869>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SANTOS, S. A. dos. Ações afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. **Revista TOMO**, n. 24, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185/2787>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SANTOS, R. dos S.; SARAT, M. Cap. 1: História e memória da educação na UFGD: os dez anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande

Dourados (2008-2018). In: REAL, G. C. M.; MARQUES, E. P. de S. (Orgs.). **A UFGD na memória científica**: contribuições do programa de pós-graduação em educação. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2020.

SILVA, J. *et. al.* Cap. 3: A política de promoção da igualdade racial no governo federal em 2006 e o Programa de Combate ao Racismo Institucional. In: JACCOUD, L. (Orga.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: Ipea, 2009. p.147-70. Disponível em: [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livro\\_aconstrucao\\_igualdade\\_racial20anos.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livro_aconstrucao_igualdade_racial20anos.pdf). Acesso em: 25 mai. 2023.

SILVA, R. H. dos R. A Educação especial no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil. In: **33ª Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu, MG, 17 a 20 de outubro de 2010. [.http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT15-6140--Int.pdf](http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT15-6140--Int.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

SOUSA, A. P. M. de; MARQUES, E. P. de S.; SANTOS, A. P. O. dos. Produção científica sobre as políticas afirmativas para negros/as na pós-graduação em educação. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n.3, p. 2240 - 2261, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15132/11389>. Acesso em: 01 mai. 2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. Disponível em: [https://ler.amazon.com.br/?asin=B09CHGTC4C&ref\\_=kwl\\_kr\\_iv\\_rec\\_2](https://ler.amazon.com.br/?asin=B09CHGTC4C&ref_=kwl_kr_iv_rec_2). Acesso em: 10 abr. 2023.

TAVARES, D. **A pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul**: desafios de flexibilização e inserção social no contexto das políticas de expansão dos anos FHC (1995 - 2002). Dissertação (Mestrado em Educação), pela Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2010. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/DANIELI%20TAVARES.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

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

UFGD. **Estatuto**. Dourados, MS. 2012. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/estatuto.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

UFGD. **Resolução nº. 227, de 12 de dezembro de 2014**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso em Letras - Língua Portuguesa, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, modalidade a distância, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, 2014.

UFGD. **Parecer nº. 65, de 06 de julho de 2017a** – Emissão de Parecer Favorável à Aprovação da Política de Ações Afirmativas para Pretos, Pardos, Indígenas e Pessoas com Deficiência na Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFGD. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/2715.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

UFGD. **Resolução nº. 176, de 20 de julho de 2017b** – Aprovar a Política de Ações Afirmativas para Pretos, Pardos, Indígenas e Pessoas com Deficiência na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/RESOLUCOES-CEPEC/Res.%20176%20Aprova%20Pol%C3%ADtica%20de%20a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20na%20P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o%20Stricto%20Sensu.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

UFGD. **Resolução nº. 054, de 25 de abril de 2019** – Estabelecer procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar para todos os candidatos convocados para matrícula em vagas reservadas para negros (pretos e pardos) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação da UFGD que se autodeclaram como negros (pretos ou pardos), nas condições estabelecidas na legislação e no edital de cada processo seletivo. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/divisao/legislacao-normas-cograd/normas-ufgd>. Acesso em: 25 jun. 2023.

UFGD. **Resolução *Ad Referendum* nº. 33 de 26 de março de 2021** – Autorizar os procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar, na forma telepresencial, para todos/as os candidatos/as convocados/as para matrícula em vagas reservadas para negros/as (pretos/as e pardos/as) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação da UFGD que se autodeclaram como negros/as (pretos/as ou pardos/as), nas condições estabelecidas na legislação e no edital de cada processo seletivo que se desenvolverem em situações excepcionais e emergenciais em razão dos riscos sanitários decorrentes do SARS-COV-2 (COVID-19) bem como nas disposições estabelecidas nesta Resolução. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/4546.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2023.

UFGD. **Resolução nº. 283, de 25 de agosto de 2022** – Dispõe sobre os procedimentos para heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar na forma telepresencial. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/5229.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

UFGD. **Homologação do resultado final dos Aprovados no Processo Seletivo do Mestrado em Educação por Linha de Pesquisa**. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/Homologa%C3%A7%C3%A3o%20do%20resultado%20final.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFGD. **Homologação dos Aprovados no Processo Seletivo do Mestrado em Educação – Vagas Remanescentes por Linha de Pesquisa – Resultado Final**. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Homologa%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprovados%20por%20Linha%20de%20Pesquisa%20com%20orientadores.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFGD. **Homologação dos Aprovados no Processo Seletivo do Mestrado em Educação por Linha de Pesquisa – Resultado Final**. Disponível em: [https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Homologa%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprovados%20por%20Linha%20de%20Pesquisa%20com%20orientadores-%20Mestrado%202018\(1\).pdf](https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Homologa%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprovados%20por%20Linha%20de%20Pesquisa%20com%20orientadores-%20Mestrado%202018(1).pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.



**UFGD. Homologação dos Aprovados no Processo Seletivo do Curso de Doutorado em Educação por Linha de Pesquisa – Resultado Final.** Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Homologa%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprovados%20por%20Linha%20de%20Pesquisa%20-%20Doutorado%202018.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

**UFGD. Homologação do Resultado Final dos Aprovados no Processo Seletivo do Doutorado em Educação por Linha de Pesquisa.** Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/HOMOLOGA%C3%87%C3%83O%20DO%20RESULTADO%20FINAL%20-%20aprovados%20por%20Linha%20de%20Pesquisa%20com%20orientadores.doc.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

**UFGD. Edital PROPP nº. 22, de 4 de outubro de 2016.** Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Edital%20PROPP%20N%C2%BA%2022-2016%20PROCESSO%20SELETIVO%20MESTRADO%20E%20DOCTORADO.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

**UFGD. Edital nº. 25/PROPP, de 18 de setembro - Faculdade de Educação de 2017.** Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/EDITAL%20PROPP%20N.%2025%20PPGEDU%20SELECAO%202018.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

**UFGD. Edital PROPP nº. 29, de 18 de setembro de 2018.** Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Edital%20PROPP%20n%C2%BA.29.2018%20-%20Processo%20Seletivo%20do%20PPGEdu.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

**UFGD. Edital PROPP nº. 26/2019, de 16 de setembro de 2019.** Disponível em: [https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/PPGEdu\\_consolidado.pdf](https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/PPGEdu_consolidado.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

**UFGD. Edital de divulgação PPGEd nº. 22, de 19 de dezembro de 2019.** <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/EDITAL%20n.%2022%20-%20DIVULGA%20O%20CLASSIFICA%C3%87%C3%83O%20FINAL.pdf>. Disponível em: Acesso em: 20 fev. 2022.

**UFGD. Edital PROPP nº. 04, de 31 de janeiro de 2020.** <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/4.%20Edital-reman-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Disponível em: Acesso em: 20 fev. 2022.

**UFGD. Edital de divulgação PPGEd nº. 18, de 06 de março de 2020.** Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/EDITAL%20n.%2018-%20HOMOLOGA%20RESULTADO%20FINAL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFGD. **Edital PROPP nº. 09, de 17 de dezembro de 2020.** Disponível em: [https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/Edital%20-%20Processo%20Seletivo%202020-2021%20-%20PPGEdu\\_Consolidado\\_31\\_03.pdf](https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/Edital%20-%20Processo%20Seletivo%202020-2021%20-%20PPGEdu_Consolidado_31_03.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFGD. **Edital de divulgação PPGEDU nº. 22, de 14 de abril de 2021.** Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Editais%20de%20Sele%C3%A7%C3%A3o/EDITAL%20n.%202022%20-%20HOMOLOGA%20CLASSIFICA%C3%87%C3%83O%20FINAL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFGD. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026.** Dourados, MS: UFGD, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1V58S7EIq73FI0rMvqXrSdX29KzE4n3E/edit>. Acesso em: 15 fev. 2022.

UFMS. **Edital nº. 42, de 27 de junho de 2016.** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/Edital-Publicado.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Resultado e classificação final para o processo de seleção do PPGEDU Curso de Mestrado (Ingresso no 1º semestre de 2017).** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/08-Classifica%C3%A7%C3%A3o-Final-Mestrado-2017-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Edital UFMS/PROPP nº. 64, de 05 de maio de 2017.** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/EDITAL-PROPP-RTR-n-64-de-05-05-2017.-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Edital UFMS/PROPP nº. 75, de 23 de maio de 2017.** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/Edital-publicado-no-BS.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Resolução nº. 172, de 08 de dezembro de 2017.** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/09-Resultado-Final-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Classificação final do processo de seleção do PPGEDU - Curso de Doutorado – Turma 2017/2.** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/09-Resultado-Final.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Edital nº. 2, de 26 de abril de 2018.** Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/EDITAL-DOCTORADO-EM-EDUCACAO\\_FAED-n-2-de-26-04-2018.-1.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/EDITAL-DOCTORADO-EM-EDUCACAO_FAED-n-2-de-26-04-2018.-1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Edital UFMS/PPGEDU nº. 03, de 2 de maio de 2018.** Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/03-EDITAL-MESTRADO-EM-EDUCACAO\\_FAED-n-3-de-02-05-2018.-1.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/03-EDITAL-MESTRADO-EM-EDUCACAO_FAED-n-3-de-02-05-2018.-1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Resolução nº. 133, de 16 de agosto de 2018.** Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2018/08/RESOLUCAO-PPGEDU\\_FAED-n-133-de-17-08-2018.-1.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2018/08/RESOLUCAO-PPGEDU_FAED-n-133-de-17-08-2018.-1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Edital UFMS/PPGEDU n.º. 7, de 07 de dezembro de 2018.** Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/01-EDITAL-Mestrado-em-Educacao\\_Faed-n-7-de-07-12-2018.-1.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/01-EDITAL-Mestrado-em-Educacao_Faed-n-7-de-07-12-2018.-1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Resolução n.º. 7, de 29 de janeiro de 2018** - Estabelece Normas Regulamentadoras de Avaliação e Verificação da Veracidade da Autodeclaração prestada por pessoas pretas, pardas ou indígenas; e de Validação da Autodeclaração de pessoa com deficiência, candidatas à reserva de vagas no processo seletivo de ingresso e para permanência na graduação e pós-graduação da UFMS. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=307652>. Acesso em: 25 jun. 2023.

UFMS. **Resolução n.º. 30, de 28 de fevereiro de 2019.** Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2019/02/SEI\\_UFMS-30-Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2019/02/SEI_UFMS-30-Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Edital n.º. 2, de 23 de abril de 2019.** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/02-Edital-do-Processo-Seletivo-para-o-Curso-de-Doutorado.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Edital UFMS/PPGEDU n.º. 09, de 10 de junho de 2019.** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/Edital.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Resolução n.º. 130, de 03 de julho de 2019.** Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/SEI\\_UFMS-130-Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2017/07/SEI_UFMS-130-Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Resolução n.º. 150, de 30 de agosto de 2019a** – Estabelece as Normas Regulamentadoras para Verificação das Condições de Ingresso por Reserva de Vagas para Ações Afirmativas, nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2019/09/A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-RESOLUCAO\\_\\_COUN\\_\\_n\\_150\\_\\_de\\_30\\_08\\_2019.-1.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2019/09/A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-RESOLUCAO__COUN__n_150__de_30_08_2019.-1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Resolução n.º. 167, de 6 de setembro de 2019b** – Estabelece as Normas para as Ações Afirmativas para Negros, Indígenas e Pessoas com Deficiência para a Pós-Graduação **Stricto Sensu** da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2019/09/A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-RESOLUCAO\\_\\_COPP\\_\\_n\\_167\\_\\_de\\_06\\_09\\_2019.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2019/09/A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-RESOLUCAO__COPP__n_167__de_06_09_2019.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional Integrado ao Projeto Pedagógico Institucional UFMS (2020 – 2024).** Campo Grande, MS: UFMS, 2019c. Disponível em: <https://pdi.ufms.br/files/2022/05/pdi-2020-2024-realinhado-2022-raw.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

UFMS. **Resolução n.º. 204, de 03 de outubro de 2019.** Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2019/10/SEI\\_UFMS-204-Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2019/10/SEI_UFMS-204-Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Edital UFMS/PPGEDU n.º. 02, de 29 de julho de 2020.** Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2020/07/07-EDITAL-PROPP\\_RTR-n-2-de-30-07-2020.-Educacao-M-2021.1.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2020/07/07-EDITAL-PROPP_RTR-n-2-de-30-07-2020.-Educacao-M-2021.1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Resolução n.º. 245, de 03 de dezembro de 2020.** Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2020/12/SEI\\_UFMS-245-Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2020/12/SEI_UFMS-245-Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Edital PPGEDU/UFMS n.º. 03, de 30 de julho de 2020.** Disponível em: [https://ppgedu.ufms.br/files/2020/07/07-EDITAL-publicado-Doutorado-em-Educacao\\_Faed-n-3-de-30-07-2020.-1.pdf](https://ppgedu.ufms.br/files/2020/07/07-EDITAL-publicado-Doutorado-em-Educacao_Faed-n-3-de-30-07-2020.-1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Resolução n.º. 246, de 03 de dezembro de 2020.** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2020/12/FAED-n-246-de-07-12-2020.Homologa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Instrução Normativa n.º. 10-GAB/PROPP/UFMS, de 26 de fevereiro de 2021a** - Dispõe sobre as Normas Regulamentadoras dos Procedimentos de Elaboração, Análise e Publicação dos editais de seleção dos cursos de Pós-Graduação **Lato Sensu** e **Stricto Sensu** no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponibilizada via *e-mail* 15 fev. Acesso em: 15 fev. 2023.

UFMS. **Resolução n.º. 125-COUN/UFMS, de 31 de agosto de 2021b** – Aprova a Política de Inclusão e Ações Afirmativas no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: [https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2022/03/VIP\\_a-Politica-de-Inclusao-e-Acoes-Afirmativas\\_RESOLUCAO-COUN-n-125-de-31-08-2021.pdf](https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2022/03/VIP_a-Politica-de-Inclusao-e-Acoes-Afirmativas_RESOLUCAO-COUN-n-125-de-31-08-2021.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

UFMS. **Resolução n.º. 93-COUN/UFMS, de 28 de maio de 2021c** – Aprova o o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: [https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/08/93\\_-Resolucao.pdf](https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/08/93_-Resolucao.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

UFMS. **Edital UFMS/PROPP n.º. 118, de 03 de dezembro de 2021.** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2021/12/Edital-n-118-de-03-12-2021.-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Edital n.º. 27/2022 - PROPP/UFMS.** Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2022/02/EDITAL-27-2022-RESULTADO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFMS. **Resolução n.º. 154-COUN/UFMS, de 17 de janeiro de 2022a** – Estabelece a alocação de vagas reservadas por lei e os procedimentos de Verificação das Condições de Ingresso por Reserva de Vagas para Ações Afirmativas dos candidatos aos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação **Stricto Sensu** no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponibilizada via *e-mail* dia 15 fev. Acesso em: 15 fev. 2023.

UFMS. **Resolução n.º. 206-COUN/UFMS, de 1º de setembro de 2022b** – Altera o art. 4º da Resolução n.º. 154, de 17 de janeiro de 2022, que dispõe sobre alocação de vagas reservadas por lei e os procedimentos de Verificação das Condições de Ingresso por Reservas de Vagas

para Ações Afirmativas dos candidatos aos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação **Stricto Sensu** da UFMS. Disponibilizada via *e-mail* dia 15 fev. Acesso em: 15 fev. 2023.

UFMS. **Portaria nº. 1.149-RTR/UFMS, de 13 de setembro de 2022c** - Integração dos membros do Comitê de Gestão de Inclusão, Internacionalização e Ações Afirmativas. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=468156>. Acesso em: 15 fev. 2023.

UFMS. **Instrução Normativa nº. 20-GAB/PROPP/UFMS, de 31 de outubro de 2022d** – Altera a Instrução Normativa nº. 10, de 26 de fevereiro de 2021, que dispõe sobre as normas Regulamentadoras dos procedimentos de Elaboração, Análise e Publicação de Editais de Seleção para Cursos de Pós-Graduação **Lato Sensu** e **Stricto Sensu**. Disponibilizada via *e-mail* dia 15 fev. Acesso em: 15 fev. 2023.

UFMS. **Portaria nº. 439-RTR/UFMS, de 14 de abril de 2023** - Constituir Comissão de Assessoramento de Ações Afirmativas, vinculada ao Comitê de Gestão de Inclusão, Internacionalização e Ações Afirmativas. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=486585>. Acesso em: 22 abr. 2023.

VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. da. Ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*: análise da Universidade Federal do Paraná. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49 n. 171, p.86-108 jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Q7fwpFtyFzBW6qWS64HjbtN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2023.

VENTURINI, A. C. Ações afirmativas para pós-graduação: desenho e desafios da política pública. In: **41º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)**, 2017. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/spg-4/spg27-1/11017-aco-es-afirmativas-para-pos-graduacao-desenho-e-desafios-da-politica-publica/file>. Acesso em: 30 abr. 2023.

VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa na pós-graduação**: os desafios da expansão de uma política de inclusão. Tese (Doutorado em Ciência Política), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/12384/1/Anna%20Carolina\\_%20Tese%20de%20Doutorado%20completa.pdf](https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/12384/1/Anna%20Carolina_%20Tese%20de%20Doutorado%20completa.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

VERHINE, R. 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. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25531544.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

WERNECK, J. **Racismo Institucional**: uma abordagem conceitual. Texto produzido para o Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras (Mimeo), abril de 2013. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual1.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2023.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In.: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.).

**Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. p. 287-309.

## **APÊNDICES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A SOLICITAÇÃO DE  
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFGRD, UFMS/CG, PPGEdU e PPGEd

Apresento a V.S.<sup>a</sup> a doutoranda **Ana Paula Moreira de Sousa**, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob minha orientação, necessita efetuar a pesquisa de campo com o intuito de coletar dados e informações para a materialização da Tese de Doutorado *Adoção de reserva de vagas para negros/negras na Pós-Graduação em Educação: análise das Universidades Federais de Mato Grosso do Sul no período de 2016 a 2022*.

Ela objetiva analisar em que medida o processo de adoção de reserva de vagas para negros/as na Pós-Graduação em Educação de duas Universidades Federais de MS se efetiva enquanto uma política de ações afirmativas.

É oportuno destacar que uma vez aceitando participar dessa pesquisa o seu nome **NÃO** será identificado de forma alguma, garantindo-se, portanto, o sigilo sobre sua identidade. Dúvidas e sugestões podem ser encaminhadas por meio do contato com a Doutoranda: Ana Paula Moreira de Sousa – profap.educa@gmail.com ou (67) 99696-2634.

Nesse ensejo, agradecemos a contribuição.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques  
**Orientadora da Pesquisa**

Ana Paula Moreira de Sousa  
**Doutoranda/Pesquisadora**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE B – PROPOSTA DE PESQUISA DE DOUTORADO**

**Doutoranda:** Ana Paula Moreira de Sousa. Contato: (67) 99696-2634

**Orientadora:** Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques

**Título da Pesquisa:** *Adoção de reserva de vagas para negros/negras na Pós-Graduação em Educação: análise das Universidades Federais de Mato Grosso do Sul no período de 2016 a 2022*

**RESUMO PRELIMINAR DA PROPOSTA DE PESQUISA**

A presente Proposta de Pesquisa apresenta como tema a Política de ações afirmativas para negros/as na Pós-Graduação em Educação. Problematiza-se: a adoção de reserva de vagas em dois Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais de MS (UFGD e UFMS/CG) se efetiva enquanto uma política de ações afirmativas, a qual assegura o acesso de negros/as a esse nível de ensino?

Tem como objetivo geral: analisar em que medida o processo de adoção de reserva de vagas para negros/as na Pós-Graduação em Educação de duas Universidades Federais de MS se efetiva enquanto uma política de ações afirmativas.

Para tanto, elencam-se os seguintes objetivos específicos, a saber: a) caracterizar a política de ações afirmativas, com vistas a apreender o acesso de negros/as ao Ensino Superior brasileiro, em especial à Pós-Graduação; b) apresentar a Pós-Graduação brasileira e a Pós-Graduação em Educação na Região Centro-Oeste e em MS, bem como descrever e analisar os aspectos histórico-educacionais de dois Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais de MS (UFGD e UFMS/CG); c) contextualizar a adoção de reserva de vagas nesses dois Programas no período de 2016 a 2022.

O referencial teórico metodológico tem como base a pesquisa qualitativa, subsidiada em fontes bibliográficas, documentais e de campo. A coleta de dados ocorrerá por meio de uma entrevista semiestruturada com ex-coordenadores/as dos Programas, ex-pró-rectores/as das IES

e alguns/as docentes que participaram do processo de criação e adoção da reserva de vagas nas duas Universidades. Para o tratamento dos dados coletados, a análise de conteúdo será adotada.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_

declaro ter recebido da Pesquisadora **Ana Paula Moreira de Sousa** todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos envolvidos na Tese de Doutorado *Adoção de reserva de vagas para negros/negras na Pós-Graduação em Educação: análise das Universidades Federais de Mato Grosso do Sul no período de 2016 a 2022*.

Declaro, ainda, que fui informada sobre a possibilidade de me negar a responder as informações solicitadas, nessa entrevista, sem que haja penalidade de qualquer natureza.

Declaro,

- Autorizar que minha identidade seja revelada.
- Não autorizar que minha identidade seja revelada.
- Concordo com a gravação da entrevista.
- Não concordo com a gravação da entrevista.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nessa investigação e outras eventualmente publicadas.

Dourados, MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS PRÓ-REITORIAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFGD E UFMS**

1. Qual seu nome? E sua idade?
2. Qual sua formação?
3. Como você se autodeclara?
4. Em qual período você atuou na Pró-Reitoria da UFGD/UFMS?
5. Como você analisa a implantação da Pós-Graduação em MS?
6. Como ocorreu a implantação da Pós-Graduação na UFGD/UFMS?
7. No ano de 2016, no mês de maio, o Ministério da Educação emitiu a Portaria Normativa nº. 13, em que solicitava, aos Programas de Pós-Graduação, a apresentação de propostas de inclusão de candidatos pretos, pardos, indígenas e com deficiência, no prazo de 90 dias. De que forma a Pró-Reitora encaminhou orientações?
8. Antes da edição da Portaria havia alguma discussão na UFGD/UFMS sobre a criação de políticas de ações afirmativas em seus editais de processos seletivos da Pós-Graduação?
9. A UFGD/UFMS criou Comissões próprias para dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das políticas de ações afirmativas, propostas pelo MEC em 2016? De que forma?
10. Em que ano as cotas da Pós-Graduação foram implantadas e implementadas na UFGD/UFMS? Como foi esse processo e como você participou dele?
11. Como é realizado o processo para a reserva de vagas e ingresso de candidatos/as negros/as nos Programas de Pós-Graduação da UFGD/UFMS?
12. Os Programas realizam o processo de forma integrada, com os mesmos procedimentos?
13. As vagas não preenchidas por candidatos/as negros/as são revertidas para a ampla concorrência? Como se dá esse processo?
14. Como é feito o acompanhamento/monitoramento/avaliação por parte da UFGD/UFMS no que se refere à efetivação da política de ações afirmativas para negros/as?
15. A Comissão de validação por heteroidentificação atua na Pós-Graduação?

16. Você gostaria de comentar mais alguma informação que considera relevante para a pesquisa?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À**  
**COORDENAÇÃO DOS PPGEDUS DA UFGD E UFMS**

1. Qual seu nome? E sua idade?
2. Qual sua formação?
3. Como você se autodeclara?
4. Em qual período você atuou na coordenação do PPGEdU/PPGE<sup>128</sup>?
5. Como você analisa a implantação da Pós-Graduação na UFGD/UFMS?
6. Como ocorreu a implantação da Pós-Graduação no PPGEdU/PPGE?
7. No ano de 2016, no mês de maio, o MEC emitiu a Portaria Normativa nº. 13, em que solicitava, aos Programas de Pós-Graduação, a apresentação de propostas de inclusão de candidatos pretos, pardos, indígenas e com deficiência, no prazo de 90 dias. De que forma a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação encaminhou essas orientações?
8. Como foi o processo de reserva de vagas no PPGEdU/PPGE?
9. Quais atividades realizadas pelo PPGEdU/PPGE para divulgar as políticas de ações afirmativas na Pós-Graduação?
10. Em que ano a reserva de vaga foi adotada no PPGEdU/PPGE?
11. Todas as linhas de pesquisa destinam vagas para a reserva? Em qual linha há mais concorrência?
12. Quais são as ações realizadas para que as vagas sejam preenchidas pelos candidatos/as negros/as?
13. Em que momento no processo seletivo, a Comissão de seleção do PPGEdU/PPGE tem acesso aos/as candidatos/as que se inscreveram para a reserva de vagas?
14. Caso as vagas reservadas não sejam preenchidas, como é feito o processo para que estas não fiquem ociosas? São redirecionadas à ampla concorrência?

---

<sup>128</sup> Ressalta-se que o uso da sigla PPGEdU, refere-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD e a sigla PPGED diz respeito ao Programa de Pós-Graduação da UFMS.

15. Após análise dos editais, verificou-se, na homologação final dos resultados que a reserva de vagas não está sendo preenchida por cotistas, quais os motivos disso?<sup>129</sup>
16. Você gostaria de comentar mais alguma informação que considera relevante para a pesquisa?

---

129 Essa questão foi direcionada à Coordenação do PPGedu/UFGD. Para o PPGed/UFMS, somente nessa pergunta teve uma mudança na elaboração. Logo, leia-se: Após análise dos editais, foi verificado que somente no processo seletivo 2021, com ingresso em 2022, na homologação final dos resultados, que as vagas para ações afirmativas foram divulgadas em listas diferentes. Quais os motivos disso? Por que nos anos anteriores, isso não apareceu?