

LAURA RAMIRES ROSEMBERGUE

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* PARA SUJEITOS AUTODECLARADOS NEGROS E INDÍGENAS



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2026

LAURA RAMIRES ROSEMBERGUE

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU PARA SUJEITOS AUTODECLARADOS
NEGROS E INDÍGENAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado,
do Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado da Universidade Católica Dom
Bosco como parte dos requisitos para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

R812i Rosembergue, Laura Ramires

A importância da formação na pós-graduação stricto sensu para sujeitos autodeclarados negros e indígenas/ Laura Ramires Rosembergue sob orientação da Profa.

Dra. Ruth Pavan.-- Campo Grande, MS : 2026.

127 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2026

Bibliografia: p. 103-116

1. Formação. 2. Negros. 3. Indígena. 4. Pós-graduação stricto sensu. 5. Ações afirmativas I.Pavan, Ruth.
II. Título.

CDD: 370.19

**“A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PARA
SUJEITOS AUTODECLARADOS NEGROS E INDÍGENAS”**

LAURA RAMIRES ROSEMBERGUE

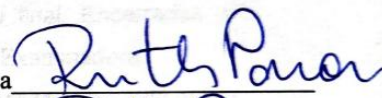
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

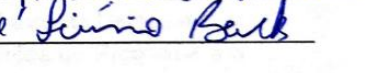
BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Profa. Dra. Dinamara Garcia Feldens (PPGE/UFS) Examinadora Externa

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno





Campo Grande/MS, 11 de fevereiro de 2026

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os professores, aos meus professores da pós-graduação, em especial à minha orientadora, que me oportunizou esta experiência de trabalhar com essa temática, inspirando-me na busca de um conhecimento que verdadeiramente vem me transformando como cidadã brasileira, a refletir sobre uma educação antirracista.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus!

E agradeço também:

Ao meu pai, por ter sido sonhador e persistente na ideia de que a educação era o único caminho para uma vida melhor, incentivando-me, bem como a meus irmãos, a estudar.

Ao meu esposo e às minhas filhas, que me apoiaram na decisão de ingressar no Mestrado.

À minha orientadora, Professora Ruth; sem ela, este trabalho não seria concluído, por isso agradeço todo o seu carinho e atenção.

Aos autores utilizados neste estudo.

A todos os participantes desta pesquisa.

A toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – docentes, funcionários e colegas de caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de estudos, por meio da aprovação do Edital 37/2022, Processo nº 23038.008423/2022-60, com a pesquisa intitulada “Trajetórias educativas de discentes e egressos de Programas de Pós-Graduação em Educação na perspectiva da interseccionalidade”, sob a coordenação geral do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de Mato Grosso do Sul, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo e que foram, de algum modo, importantes nesse caminho.

Aprendemos a voar como pássaros, e a nadar como os peixes, mas não aprendemos a conviver como irmãos.

(Martin Luter King Jr.).

ROSEMBERGUE, Laura Ramires. *A importância da formação na pós-graduação stricto sensu para sujeitos autodeclarados negros e indígenas*. Campo Grande, 2025. 128 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), teve como objetivo geral analisar a importância da formação na pós-graduação *stricto sensu* para estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação de uma universidade do estado de Mato Grosso do Sul. Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados: a) identificar os egressos autodeclarados negros e indígenas entre os anos de 2017 e 2022 e os discentes, também autodeclarados negros e indígenas, que estavam no programa no período de 2022 a 2024; b) compreender a importância da formação na pós-graduação *stricto sensu* para a dimensão social e profissional de estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas; c) averiguar a relevância da formação pós-graduação *stricto sensu* para estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas para a luta contra os processos de subalternização e racismo. A questão norteadora desta pesquisa foi, portanto: Qual é a importância da formação no curso de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, na dimensão social e profissional, dos sujeitos autodeclarados negros e indígenas, discentes e egressos do Mestrado e Doutorado? A reflexão teórico-metodológica apoia-se em Arroyo (2015), Freire (1999, 2011), Gomes (2012, 2021), Gomes e Laborne (2018), Moreira e Candau (2003), Santos (2009), Silva (2015), entre outros. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e, para a produção dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas. As análises das entrevistas demonstram que os egressos e estudantes possuem marcas do preconceito vivido nos espaços escolares e acadêmicos, bem como em suas vidas cotidianas. Como conclusões da pesquisa, pode-se afirmar que, mesmo sendo muitas vezes vítimas de situações racistas, os discentes e egressos reconhecem que o curso *stricto sensu* ampliou suas possibilidades profissionais e contribuiu para o fortalecimento das lutas e resistências dos povos negros e indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Negros; Indígenas; Pós-graduação *stricto sensu*; Ações afirmativas.

ROSEMBERGUE, Laura Ramires. *The importance of academic training in stricto sensu graduate programs for self-identified Black and Indigenous students*. Campo Grande, 2025, 128 p. Thesis (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This Master's thesis, affiliated with the Research Line Pedagogical Practices and Their Relations with Teacher Education within the Master's and Doctoral Program in Education at *Universidade Católica Dom Bosco* (UCDB), aimed to analyze the importance of academic training in *stricto sensu* graduate programs for self-identified Black and Indigenous Master's and Doctoral students and graduates from the Master's and Doctoral Program in Education at a university in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. To accomplish this aim, the following specific objectives were defined: a) to identify self-declared Black and Indigenous graduates from 2017 to 2022 and students enrolled between 2022 and 2024; b) to understand the importance of academic training in *stricto sensu* graduate programs for the social and professional dimensions of self-identified Black and Indigenous Master's and Doctoral students and graduates; and c) to examine the relevance of academic training in *stricto sensu* graduate programs for self-identified Black and Indigenous Master's and Doctoral students and graduates in the struggle against processes of subalternization and racism. The guiding research question of this study was therefore: What is the importance of academic training in the *stricto sensu* Graduate Program in Education for the social and professional dimensions of self-identified Black and Indigenous individuals, students and graduates of the Master's and Doctoral programs? The theoretical–methodological framework draws on Arroyo (2015), Freire (1999, 2011), Gomes (2012, 2021), Gomes and Laborne (2018), Moreira and Candau (2003), Santos (2009), Silva (2015), among others. The study employed a qualitative approach, and data were produced through semi-structured interviews with self-declared Black and Indigenous Master's and Doctoral students and graduates. The analysis of the interviews shows that both graduates and current students carry the marks of the prejudice experienced in school and academic settings, as well as in their everyday lives. The findings indicate that, although they have often been targets of racist situations, the participants recognize that the *stricto sensu* program broadened their professional opportunities and contributed to strengthening the struggles and forms of resistance of Black and Indigenous peoples.

KEYWORDS: Academic training; Black students; Indigenous students; *Stricto sensu* graduate studies; Affirmative action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trabalho infantil	36
Figura 2 – Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino	55
Figura 3 – População da região.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas para análise com o descritor pós-graduação <i>stricto sensu</i> + negros	25
Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas para análise com o descritor: pós-graduação <i>stricto sensu</i> + indígenas	27
Quadro 3 – Dados de identificação de estudantes e egressos entrevistados	70
Quadro 4 – Ações afirmativas no âmbito público federal no Brasil	118
Quadro 5 – Ações afirmativas em cursos de pós-graduação de universidades públicas (2001-2024)	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores utilizados para o levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sem recorte temporal e número trabalhos encontrados	24
Tabela 2 – Número de estudantes e egressos, autodeclarados negros e indígenas, do PPGE da universidade pesquisada	67
Tabela 3 – Comparativo de mestres e doutores – cenário nacional e cenário local (universidade pesquisada).....	68

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Percurso histórico das ações afirmativas no âmbito público federal no Brasil	118
Apêndice B – Experiências de ações afirmativas em cursos de pós-graduação de universidades públicas (2001-2024)	120
Apêndice C – Roteiro da entrevista	124
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
Alerj	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Cesi	Comissão Especial para Políticas de Educação Superior Indígena
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEM	Democratas
Diaf	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
EAD	Educação a Distância
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
Funai	Fundação Nacional do Índio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBCG	Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LACED	Laboratório Interdisciplinar de Pesquisas e Intervenção
MEC	Ministério de Educação
Obaap	Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PFAA	Programa Federal de Ações Afirmativas
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PP	Partido Progressistas

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PPRER	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais
Prolind	Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas
ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
Semesp	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UF	Unidade Federativa
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRO	Universidade Federal de Rondônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe

UnB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade Estadual da Bahia
Unemat	Universidade Estadual de Mato Grosso
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO TEMA E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: OU DA INTRODUÇÃO	17
1.1 Organização da dissertação	18
1.2 Objetivos	19
1.3 Percorso teórico-metodológico: primeiras palavras	20
1.4 Especificidades do percurso metodológico	21
1.5 Estado do conhecimento	22
CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A DIMINUIÇÃO DAS ASSIMETRIAS RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA	35
2.1 Ações Afirmativas no Brasil: aspectos relevantes do contexto histórico e respectiva legislação	37
2.2 Educação Superior: as difíceis conquistas dos povos negros e indígenas	43
2.3 Educação Superior e as ações afirmativas: o percurso das conquistas	51
2.4 Lei de Cotas na Educação Superior: o contexto do estado de Mato Grosso do Sul	56
2.5 A pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil: um processo histórico de assimetria e superação	61
2.6 As ações afirmativas na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	63
CAPÍTULO III – ESTUDANTES NEGROS E INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA HISTÓRIA DE CONQUISTAS E DESAFIOS	66
3.1 Levantamento dos estudantes e egressos da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> – Mestrado e Doutorado em Educação	66
3.2 O contato com os estudantes e egressos: o percurso do encontro	68
3.3 Negros e indígenas na escola: fragmentos de uma história de preconceito	72
3.4 Educação Superior: uma conquista em consolidação	76
3.5 Entrada e permanência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : a importância para a dimensão profissional, pessoal e social	80
3.6 Preconceito e discriminação: as vivências e convivências dos entrevistados e das entrevistadas	87

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	99
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	117

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO TEMA E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: OU DA INTRODUÇÃO

No Brasil, as políticas afirmativas têm possibilitado que setores da sociedade historicamente excluídos, como negros, indígenas, quilombolas, pessoas surdas, diferentes gêneros e pessoas com deficiência, entre outros, ingressem nas universidades e, em decorrência dessas conquistas, aconteça também o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*. Essas políticas são resultado de lutas históricas desses grupos que, dentre outras reivindicações, reclamam o ingresso na Educação Superior e a participação em espaços reconhecidos pela produção do conhecimento. Nesse sentido, destacamos que esta pesquisa pretende explicitar a importância¹ que o curso de pós-graduação *stricto sensu* tem na vida de sujeitos autodeclarados negros e indígenas.

Esta pesquisa tem origem na aprovação do Edital 37/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Processo nº 23038.008423/2022-60, intitulado “Trajetórias educativas de discentes e egressos de Programas de Pós-Graduação em Educação na perspectiva da interseccionalidade”, sob a coordenação geral do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade

¹ Nesta dissertação, optamos em utilizar a palavra “importância” no tema e nos objetivos para destacar como a pós-graduação afeta a vida dos sujeitos negros e indígenas, trazendo efeitos positivos na dimensão individual, profissional e social. Além disso, contribui para a produção de conhecimento científico na perspectiva dos grupos subalternizados. Portanto, utilizamos a palavra “importância” para mostrar, conforme Parente, Parente e Hernandes (2020), o impacto e os efeitos que a pós-graduação tem sobre a vida das pessoas.

Católica Dom Bosco (UCDB), de Mato Grosso do Sul, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Trata-se, portanto, de um projeto em rede, com dois programas da região Sul, um da região Nordeste e um da região Centro-Oeste. No caso desta pesquisa de Mestrado, refere-se ao recorte do Centro-Oeste do Brasil, em uma universidade do estado de Mato Grosso do Sul.

Por intermédio da participação da orientadora desta dissertação no referido edital, passei a participar, desde a entrada no Mestrado, como bolsista do Projeto Capes n. 37/2022. O referido projeto pesquisa com e sobre grupos historicamente subalternizados. Conforme Santos (2009), a subalternidade foi e é produzida a partir da imposição das formas de pensar, conhecer, viver e expressar, entre outras, de um grupo sobre os outros. No caso da América Latina, a colonização europeia produziu a subalternização dos povos indígenas, negros, mulheres, entre outros.

Com base no projeto de pesquisa Capes n. 37/2022, fizemos a opção pelo recorte com os grupos negros e indígenas. A questão norteadora desta pesquisa ficou assim delineada: Qual é a importância da formação no curso de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, na dimensão social e profissional, dos sujeitos autodeclarados negros e indígenas, discentes e egressos do Mestrado e Doutorado?

Lembramos, com Vanali e Silva (2019, p. 88), que: “As desigualdades raciais na educação são expressas em indicadores diversos e, à medida que se avança no grau de escolarização, aumenta o fosso entre brancos (as) e negros (as)”. Considerando a pós-graduação um *locus* privilegiado, faz-se ainda mais necessária a promoção da igualdade social e racial.

1.1 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. Este primeiro capítulo, intitulado “A construção do tema e questões teórico-metodológicas: ou da introdução”, diz respeito à contextualização do tema, relacionando-o com o processo de desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, o capítulo está subdividido em subitens: “Organização da dissertação”; “Objetivos”; “Percurso teórico-metodológico: primeiras palavras”; “Especificidades do percurso metodológico”; e “Estado do conhecimento”.

No segundo capítulo, intitulado “Políticas públicas: contribuições para a diminuição das assimetrias raciais na sociedade brasileira”, refletimos sobre alguns

aspectos do contexto histórico mais geral das ações afirmativas, as primeiras implementações, bem como suas caracterizações. Em seguida, apresentamos algumas especificidades da legislação das ações afirmativas no Brasil. Relembraremos que as ações afirmativas, fruto de inúmeras lutas dos movimentos sociais, tais como movimento negro, indígena, feminista, entre outros, destinam-se a grupos historicamente excluídos. Desse modo, apresentamos, brevemente, os grupos aos quais se destinam as ações afirmativas no Brasil. O percurso da Lei de Cotas é retomado, com destaque para as contribuições da Conferência de Durban na ampliação das discussões sobre as ações afirmativas nas universidades. Em seguida, abordamos a Lei de Cotas para as populações historicamente subalternizadas, destacando as universidades pioneiras na implementação de cotas na Educação Superior. Também trazemos alguns aspectos das ações afirmativas no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, mais especificamente sobre as cotas na Educação Superior. Ainda nesse capítulo, fazemos uma breve contextualização sobre a institucionalização da pós-graduação no Brasil, ocorrida na década de 1960, e concluímos o capítulo traçando um panorama de como estão as políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

No terceiro capítulo, intitulado “Estudantes negros e indígenas na pós-graduação: uma história de conquista e desafios”, apresentamos a análise das falas dos entrevistados sobre a importância da formação no curso de pós-graduação *stricto sensu* para estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação de uma universidade do estado de Mato Grosso do Sul.

Por fim, após o percurso da pesquisa, apresentamos as considerações finais, em que retomamos os objetivos desta pesquisa e sintetizamos os resultados alcançados.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a importância da formação na pós-graduação *stricto sensu* para estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação de uma universidade do estado de Mato Grosso do Sul.

Para alcançar esse objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os egressos autodeclarados negros e indígenas entre os anos de 2017 e 2022 e os discentes, também autodeclarados negros e indígenas, que estão em curso a partir do ano de 2022 até 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade pesquisada.
- b) Compreender a importância da formação na pós-graduação *stricto sensu* para a dimensão social e profissional de estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas.
- c) Averiguar a relevância da formação na pós-graduação *stricto sensu* para estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas para a luta contra os processos de subalternização e racismo.

1.3 Percurso teórico-metodológico: primeiras palavras

A abordagem teórica traz autores que pesquisam e teorizam sobre a produção dos processos de subalternização produzidos histórica e contemporaneamente no âmbito do Brasil, com destaque para a subalternização negra e indígena.

Para uma reflexão teórico-metodológica, apoiamo-nos em Nilma Lino Gomes (2012, 2021), Nilma Lino Gomes e, Ana Amélia de Paula Laborne (2018), Boaventura de Sousa Santos (2009), Paulo Freire (1999, 2011), entre outros, a fim de traçarmos nossos caminhos investigativos também por meio de leituras, fazendo perguntas e explorando alguns aspectos que possibilitam aproximar-nos da temática, em especial no que tange à questão da subalternização negra e indígena.

De acordo com Quijano (2005), entendemos o racismo como eixo estruturante das relações sociais e da colonialidade do poder, afirmando a ideia de raça como fundamento do padrão universal de classificação social básica. Segundo o autor, foi construída uma “[...] codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (Quijano, 2005, p. 107). Essa ideia serviu aos “[...] conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder” (Quijano, 2005, p. 107).

Na concepção do autor citado, conhecimento e poder racial entrelaçam-se no que se configura como colonialidade do saber. Nesse sentido, a academia não pode ser vista simplesmente como um lugar de conhecimento, mas também como espaço de violência colonial ao priorizar conhecimentos e corpos brancos (Kilomba, 2019). Portanto, defendemos, juntamente com os autores utilizados nesta pesquisa, que uma ação afirmativa que atua como reparação histórica diante de setores sociais excluídos dos espaços de poder-saber pode contribuir para tornar a universidade mais democrática e plural, tendo presente que essas ações foram conquistas históricas dos movimentos sociais, especialmente dos Movimentos Negro e Indígena, na luta pela superação do racismo.

1.4 Especificidades do percurso metodológico

Iniciamos esta seção afirmando, com Minayo (2012, p. 622), que: “Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente [...]”. A autora prossegue afirmando que “[...] o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados” (Minayo, 2012, p. 622).

Ainda que haja esse condicionamento mútuo, na escrita desta dissertação os itens do tripé serão apresentados de forma separada apenas para melhor detalhamento. Portanto, o referencial teórico, que será apresentado no primeiro capítulo, a metodologia e as técnicas de produção dos dados estão intimamente articuladas para atender o “[...] que o objeto [de pesquisa] demanda” (Minayo, 2012, p. 622).

Atendendo às exigências do tema, com relação ao método, podemos afirmar que esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2017), na pesquisa qualitativa interessam as singularidades da vida das pessoas e os significados atribuídos por elas às suas vivências. Para isso, será utilizada como técnica de produção dos dados a entrevista semiestruturada. As entrevistas semiestruturadas, “[...] como a própria designação sugere, têm como característica um roteiro preestabelecido no qual o pesquisador inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar” (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023, p. 222). Ainda conforme os autores, esse tipo de entrevista possibilita maior interação entre entrevistador e entrevistado, permitindo a ambos ampliar o diálogo em torno do tema da pesquisa.

Uma entrevista qualitativa semiestruturada se configura em uma comunicação verbal e interativa com objetivos específicos, relacionados à busca do entendimento de como os sujeitos percebem e vivenciam determinada situação. Para compreender as motivações, os significados e valores que sustentam as opiniões e visões de mundo dos informantes é preciso que o entrevistador assuma um papel menos diretivo que favoreça um diálogo aberto com o entrevistado. Só assim é possível aos participantes reconstruírem sua experiência dentro do contexto de suas vidas e a emergência de novos elementos significativos sobre a temática (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023, p. 229).

Com base na afirmação apontada por Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), reiteramos a pesquisa qualitativa e a entrevista semiestruturada como opção adequada para nosso tema de pesquisa. Além disso, com base em Gil (2002, p. 44), fizemos uma pesquisa bibliográfica, que foi “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e, no caso deste estudo, também nas teses e nas dissertações elaboradas pelos sujeitos pesquisados. Assim, estamos nos referindo ao levantamento de teses e dissertações defendidas pelos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), de 2017 a 2022, disponíveis na página do programa, e que se declararam negros ou indígenas em seus trabalhos de pesquisa.

Com relação aos mestrandos e doutorandos entre 2022 e 2024, a abordagem foi direta com os estudantes que estão em curso. A universidade escolhida para a pesquisa possui um histórico de atendimento às populações indígenas, tanto na graduação como na pós-graduação. Os critérios de escolha dos sujeitos entrevistados foram:

- a) egressos autodeclarados negros e indígenas entre os anos de 2017 e 2022 do PPGE da mesma universidade e que tinham contado com algum tipo de bolsa, auxílio ou ação afirmativa no curso de graduação.
- b) estudantes autodeclarados negros e indígenas que estavam em curso a partir do ano de 2022 até 2024, do PPGE da universidade pesquisada e que tinham contado com algum tipo de bolsa, auxílio ou ação afirmativa no curso de graduação.
- c) um grupo que incluísse homens e mulheres, mestres e doutores, mestrandos e doutorandos.

1.5 Estado do conhecimento

Iniciamos esta seção destacando que é importante “[...] observar um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação e outros [...]” (Romanowski; Ens, 2006,

p. 38). Conforme as autoras: “Proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares” (Romanowski; Ens, 2006, p. 38). Isso nos remete a buscar e analisar os estudos relacionados à nossa pesquisa, realizando o que é denominado pelas autoras como estado do conhecimento.

O estado do conhecimento, também para Morosini e Fernandes (2014), é um momento inicial da pesquisa em que se verifica e analisa o que foi e o que está sendo pesquisado sobre o tema, em nível de pós-graduação *stricto sensu*. As autoras explicam do que se trata o estado do conhecimento: “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 154).

Com Morosini (2015, p. 102), explicitamos, de modo mais detalhado, do que se trata o estado do conhecimento: é

[...] a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada. Sem dúvida o estado do conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos.

Nesse processo de construção do estado do conhecimento, ao fazer a leitura das teses e dissertações selecionadas, de acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 129), “[...] o próximo passo é eleger um repositório de publicações; este deve ser, via de regra, organizado por entidade científica e que tenha como critério a publicação de trabalhos, sejam teses, dissertações, artigos, etc. [...]”. Esses repositórios são “[...] avaliados por pares e com aval em relação à qualidade do conteúdo apresentado” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 129). Com essa finalidade, selecionamos para a pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, vinculado à Plataforma Sucupira.

Ainda segundo Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 131), “[...] após a escolha da base de dados para a realização da pesquisa, o passo seguinte é a definição dos descritores ou palavras-chave para realização da busca”. Lembramos que a nossa pesquisa teve como objeto a importância da pós-graduação *stricto sensu* para estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado em Educação autodeclarados negros e indígenas. O estado do conhecimento foi efetuado, portanto, com os descritores que envolvem o nosso tema.

Nessa perspectiva, entendemos que é importante destacar o que compreendemos como descritores, com base no que apontam Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 72-73):

Descritores são termos padronizados, definidos por especialistas que servem para definir assuntos e recuperar informações. Por isso, [...] fazer uma escolha atenta e pertinente com o que se quer buscar contribuirá para melhores resultados na seleção do corpus de análise, pois para se evitar uma quantidade excessiva de artigos [no caso da nossa pesquisa, teses e dissertações] que não interessam.

Para explicitarmos o passo a passo do nosso estado do conhecimento, apresentamos, na Tabela 1, os descritores e as pesquisas encontradas.

Tabela 1 – Descritores utilizados para o levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sem recorte temporal e número trabalhos encontrados

Descritores	Teses	Dissertações
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> + negros	5	4
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> + indígenas	1	1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Após o levantamento das pesquisas, conforme a Tabela 1, efetuamos a leitura dos resumos das teses e das dissertações selecionadas. Conforme afirmam Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 131), “[...] a predileção pela leitura e análise dos resumos das produções científicas se dá mediante ao fato de que estes apresentam um arcabouço acadêmico e descrevem, de forma sucinta, o objetivo, metodologia e resultados alcançados”.

Nessa etapa do estado do conhecimento, iniciamos uma leitura mais direcionada sobre a temática, que é o objeto de nossa pesquisa. Para isso, foi importante organizarmos os trabalhos conforme sugerem Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 134): “[...] é a relação dos trabalhos de teses/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados”, para uma leitura flutuante, conforme expressão das autoras, dos trabalhos encontrados.

Com as combinações de descritores apontadas anteriormente, sem recorte temporal e utilizando como filtro apenas a área do conhecimento “Educação”, selecionamos 11 trabalhos, conforme já mencionamos: cinco dissertações e seis teses. Destes estudos, três não estavam autorizados para divulgação. Após a realização do levantamento, constatamos, com base no filtro aplicado, que os trabalhos ocorreram no período de 2009 a 2023, o que coincide com o período de ampliação das ações afirmativas

no Brasil, principalmente no acesso à Educação Superior. Os Quadros 1 e 2 apresentam os trabalhos selecionados a partir dos descritores utilizados.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas para análise com o descritor pós-graduação *stricto sensu* + negros

Autor/a, ano e instituição	Título	Nível	Objetivos	Metodologia
1. Neuza Maria Sant'Anna de Oliveira. 2014. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).	<i>Mulheres negras e intelectuais da periferia</i>	Mestrado	Contar as histórias de vidas de três mulheres negras, moradoras e trabalhadoras da e na periferia da Baixada Fluminense. Mulheres que escolheram que, apesar de todos os percalços, continuariam seus estudos e chegariam aos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	Metáfora do caminho e do encontro com o outro. Diálogos, conversas.
2. Rivany Borges Beú. 2015. Universidade de Brasília (UnB), campus Planaltina	<i>Ações afirmativas para a população negra em Programas de Pós-Graduação: aprofundando a questão da Universidade de Brasília.</i>	Mestrado	Propõe novas discussões sobre um tema (ações afirmativas) e por contribuir para as fases de uma política pública, uma vez que se propõe a analisar as ações de ampliação ao acesso da população negra a Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da UnB entre 2004 e 2015.	Pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.
3. Natalia Conceição Viana. 2022. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	<i>Aprendendo a transgredir: experiências de mulheres negras no acesso a pós-graduação stricto sensu no estado do Rio de Janeiro*</i> * O trabalho não possui divulgação autorizada.	Mestrado	Investigar o percurso educacional de mulheres negras e os fatores que podem limitar as suas oportunidades de acesso a Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , em nível de Mestrado, em universidades públicas no estado do Rio de Janeiro.	Histórias de vida.
4. Andressa Ângela Siqueira. 2023. Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).	<i>Mulheres negras professoras do Ensino Superior: trajetórias insurgentes de egressas da pós-graduação stricto sensu</i>	Mestrado	Investigar e analisar a trajetória de mulheres negras professoras do ensino superior, egressas da Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , com atenção às dificuldades vividas por essas nos processos escolares e de inserção profissional.	Estudo bibliográfico, análise documental e aplicação de questionários eletrônicos.
5. Katia Evangelista Regis. 2009. Pontifícia	<i>Relações étnico-raciais e currículos escolares</i>	Doutorado	Sistematizar e analisar as principais questões	Revisão bibliográfica.

Autor/a, ano e instituição	Título	Nível	Objetivos	Metodologia
Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).	<i>em teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação - Brasil (1987-2006)</i>		discutidas em teses de Doutorado e dissertações de Mestrado, que enfocaram as relações étnico-raciais e o currículo escolar, desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação, entre os anos de 1987-2006.	
6. Gabriela do Rosário Silva. 2021. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).	<i>A política de cotas étnico-raciais em Programas de Pós-Graduação stricto sensu da UENF e do CEFET/RJ e a construção da identidade Negra</i>	Doutorado	Análise dos perfis identitários dos discentes que compõem os PPGs <i>Stricto Sensu</i> da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e o Programa de Mestrado em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPRER do CEFET/RJ), sobre o que é ser negro.	Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Os dados foram coletados a partir de entrevista semiestruturada.
7. Danielle Fernandes Viana Monken. 2023. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	<i>Mulheres negras em privação de liberdade: um estado do conhecimento sobre a produção acadêmica nos cursos de pós-graduação stricto sensu – 2004 /2019*</i> * Tese indisponível - Documento errado anexado na Plataforma Sucupira.	Doutorado	Elaborar um Estado do Conhecimento da produção científica desenvolvida em dissertações de Mestrado e teses de Doutorado sobre o encarceramento das mulheres negras no Brasil, no período compreendido entre os anos de 2004 e 2019, que focalizaram a relação Trabalho e Educação.	Estado do conhecimento. Análise de conteúdo.
8. Débora Sirno Santos Ferreira. 2023. Universidade Federal de Goiás (UFG) – Faculdade de Ciências Sociais.	<i>Pós-negritar trajetórias acadêmicas nas encruzilhadas dos saberes: um estudo antropológico das ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação stricto sensu da UFG</i>	Doutorado	Investigar, nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em nível de Mestrado e Doutorado da UFG, como os discentes cotistas percebem a política de cotas implementadas pela universidade em suas vivências.	Etnografia
9. Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da Silva. 2023. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).	<i>Política de cotas e interseccionalidade: análise sobre a inserção de mulheres negras nos cursos de pós-graduação “stricto sensu” nas</i>	Doutorado	Problematizar a inserção de mulheres negras nos cursos de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> , das Universidades Estaduais do Rio de Janeiro a partir das transformações	Revisão de literatura e análise de entrevistas semiestruturadas, com foco nas “Histórias de Vida”.

Autor/a, ano e instituição	Título	Nível	Objetivos	Metodologia
	<i>Universidades Estaduais do Rio de Janeiro</i>		sociopolíticas e culturais que se vivencia na sociedade brasileira nas últimas duas décadas, com destaque para a ampliação do conjunto de Políticas Públicas no enfrentamento das múltiplas dimensões das desigualdades sociais e a incorporação das Ações Afirmativas no bojo dessas políticas, especialmente a Política de Cotas, em razão da promulgação da Lei nº. 6.914, de 2014, e desvelar nas trajetórias dessas mulheres, particularidades, desafios, continuidades e expectativas no mercado de trabalho, frente à realidade cotidiana.	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas para análise com o descritor: pós-graduação *stricto sensu* + indígenas

Autor /a, ano e instituição	Título	Nível	Objetivos	Metodologia
1. Alyne de Fatima Lourenco dos Santos. 2017. Universidade Federal de Rondônia (UFRO).	<i>O estado do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação 'stricto sensu' em Psicologia e Educação da Região Norte brasileira: aproximação e distanciamento com as questões indígenas</i>	Mestrado	Analisar a produção dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Psicologia e Educação da Região Norte brasileira, identificar aproximações e distanciamentos dessas áreas com a temática indígena, apontar sob qual perspectiva a escolarização indígena está sendo abordada e traçar um panorama que busque entender a contribuição dessas ciências para os processos educativos dos índios.	Estado do conhecimento e análise de conteúdo.
2. Gilnei da Rosa. 2021. Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).	<i>"Nós somos os primeiros": trajetórias educativas de estudantes indígenas na pós-graduação</i>	Doutorado	Refletir sobre trajetórias educativas de estudantes indígenas matriculados em programas de Mestrado e Doutorado	Não citada.

Autor /a, ano e instituição	Título	Nível	Objetivos	Metodologia
	<i>stricto sensu*</i> * Indisponível na plataforma.		de universidades públicas brasileiras, discutindo as transformações ocorridas no campo universitário e na formação desses agentes ao longo dos últimos anos.	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ao final desse percurso, reconhecendo “[...] a não neutralidade da ciência desde o momento em que se escolhe um objeto de estudo, um problema a ser investigado, até as definições de métodos e recursos tecnológicos que serão utilizados” (Schwartz; Batista, 2022, p. 269), fizemos as leituras das teses e dissertações, selecionando o *corpus* de análise e buscando correlacionar os achados com a temática de nosso trabalho.

Após a organização, nos quadros, das pesquisas selecionadas, passamos, com base em Kohls-Santos e Morosini (2021), a realizar, considerando a finalidade do estado do conhecimento, uma análise mais qualitativa dos dados. Nesse sentido, nossos agrupamentos foram realizados de acordo com a importância dos trabalhos para a nossa pesquisa, considerando aqueles que mais se aproximam e contribuem, bem como os que, embora contribuam, se afastam mais da nossa discussão.

Com a delimitação dos trabalhos pesquisados e a elaboração dos quadros, chegamos à etapa que, conforme Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 138), “[...] foi realizada a leitura mais aprofundada das pesquisas [...]”. Desse modo, “[...] o pesquisador já conhece com maior propriedade os assuntos abordados em cada trabalho que faz parte deste corpus de análise [...]” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 138). Chegamos, então, ao momento de análise dos trabalhos selecionados. A partir da leitura dos resumos dos 11 trabalhos – cinco dissertações e seis teses –, percebemos que apenas seis se aproximavam mais do nosso objeto, sendo três teses e três dissertações, sobre as quais apresentaremos a análise.

Assim, iniciamos a análise dos trabalhos que mais se aproximavam da nossa pesquisa, começando pela dissertação intitulada *Mulheres negras e intelectuais da periferia*, de Neuza Maria Sant’Anna de Oliveira (2014), da UFRRJ. A autora buscou contar histórias de vida de três mulheres negras, moradoras e trabalhadoras da periferia da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, mulheres que escolheram que, apesar de todos os

percalços, continuariam seus estudos e chegariam aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Na pesquisa de cunho qualitativo, Oliveira (2014) narra as histórias de outras mulheres negras, mulheres que, como ela, resolveram mudar o rumo de suas vidas pessoais por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em busca de uma nova condição de vida, para que possam, assim, ser mais felizes e menos maltratadas pela sociedade machista, patriarcal e racista. Segundo a pesquisadora, o interesse pelo tema de sua pesquisa foi modificado quando, na

[...] primeira conversa, no corredor da universidade, me dei conta de que eu era a primeira pessoa da minha família a chegar ao curso de mestrado. E foi nesta conversa que o tema da pesquisa começou, embrionariamente, a emergir: os percursos de mulheres negras que, como eu, foram as primeiras de suas famílias a chegarem ao curso de mestrado (Oliveira, 2014, p. 16).

Na conclusão, a autora apresenta uma reflexão sobre a dificuldade das mulheres que contaram as suas histórias se reconhecerem como intelectuais. Oliveira (2014, p. 92) afirma a intelectualidade das mulheres que participaram de sua pesquisa:

Meu trabalho fala da formação intelectual de mulheres negras, e se as elegi para participar é porque as considero como tais. O fato é que existem representações de intelectuais. O intelectual pode se manifestar de várias formas. Eu acredito que uma dessas representações, em nossa sociedade atual, é estar cursando a pós-graduação *stricto sensu*. E não só isso. Minhas interlocutoras possuem objetos de pesquisas que eu acredito que sejam de transgressoras, pois estudar negras, negros e homossexuais é formar transgressão em uma sociedade e academia machistas, homofóbicas e sexistas (Oliveira, 2014, p. 92).

A autora ainda explicita, na conclusão, a dificuldade das suas interlocutoras se reconhecerem intelectuais:

Não se considerar intelectual não é culpa de minhas interlocutoras. Na verdade, atribuo essa tal dificuldade ao bloqueio psicológico que sofremos, pois me coloco nesta situação; consequentemente, não nos reconhecemos como tal. Indo mais fundo na questão, se quisermos nos tornar intelectuais de fato, precisamos descolonizar os nossos pensamentos, pois, enquanto deixarmos nossas mentes presas a um contexto social capitalista de supremacia patriarcal branca, nosso processo intelectual não será intensificado. É preciso intensificar, romper com as amarras (Oliveira, 2014, p. 93).

A dissertação de Oliveira (2014) contribui com elementos importantes para a reflexão sobre o nosso objeto de pesquisa, porque analisamos sujeitos que foram historicamente subalternizados e que buscam, no processo formativo – mais especificamente no *stricto sensu* – possibilidade para melhorar suas vidas. Nessa acepção, esta pesquisa também busca analisar o significado do curso de pós-graduação *stricto sensu*

na vida de estudantes e egressos pertencentes a grupos sociais historicamente subalternizados.

A segunda dissertação analisada é de Rivany Borges Beú, publicada no ano de 2015, da UnB, com o título *Ações afirmativas para a população negra em Programas de Pós-Graduação stricto sensu: aprofundando a questão na Universidade de Brasília*. A pesquisa teve como objetivo analisar as ações de ampliação do acesso da população negra aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UnB entre 2004 e 2015.

O estudo foi feito sob duas perspectivas: 1) a do histórico das ações afirmativas de estímulo ao acesso da população negra à Educação Superior brasileira, o que contribuiu para a compreensão desse contexto geral e para entender de que forma a UnB nele se insere; e 2) a das políticas públicas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, propriamente ditas.

As técnicas de coleta de dados foram a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas. Segundo Beú (2015, p. 209),

[...] os dados da pesquisa sugerem que a Universidade de Brasília tem sido omissa no esforço para atender às demandas por uma política pública de ação afirmativa que estimule a ampliação ao acesso da população negra a cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Constata-se isso pelo fato de apenas 04 (quatro) de seus 94 (noventa e quatro) programas de pós-graduação em funcionamento (CAPES, 2016), ou seja, 4,2%, ter reserva de vagas, o que ocorreu por iniciativa dos próprios programas de pós-graduação, os quais discutem o tema pela natureza dos cursos.

Esta pesquisa também traz a análise sobre a população negra nos cursos *stricto sensu*. Ela mostra o complexo caminho que a universidade começa a trilhar, ao mesmo tempo que evidencia o quanto esse caminho ainda é frágil e insuficiente. Essas reflexões trazem subsídios importantes para pensarmos o objeto desta pesquisa, pois há uma articulação tanto em relação à população pesquisada quanto ao nível formativo. Portanto, a leitura da dissertação de Beú (2015) chama atenção para as fragilidades do processo de ações afirmativas, que é, entre outros aspectos, uma exigência também para esta pesquisa.

A terceira dissertação analisada é de Andressa Ângela Siqueira, de 2023, intitulada *Mulheres negras professoras do Ensino Superior: trajetórias insurgentes de egressas da pós-graduação stricto sensu*, da Unimontes. Trata-se de uma pesquisa que visou abordar a presença de mulheres negras como docentes no Ensino Superior de uma universidade mineira.

O trabalho estabelece relações com o acesso ao mercado de trabalho, marcado por muitas desigualdades de gênero, raça e classe social, além de outras questões reveladas pelos dados quanto à exclusão educacional da população negra no Brasil, apesar do aumento do acesso decorrente das ações afirmativas na modalidade de cotas. Assim, analisar as experiências/vivências das trajetórias de mulheres negras professoras no Ensino Superior, egressas da pós-graduação *stricto sensu*, foi o propósito geral do trabalho de Siqueira (2023).

Trata-se de pesquisa do tipo descritiva, com ênfase na abordagem qualitativa, que empregou como procedimentos técnicos o estudo bibliográfico, a análise documental e a aplicação de questionários eletrônicos. A pesquisa apresentou como considerações finais que, ao discutir trajetórias de exclusão e insurgência de mulheres negras na educação escolar, foi reforçado que os fatores econômicos e de gênero se somam à raça, influenciando na escolha da carreira profissional. Os relatos evidenciaram a estrutura racista do sistema educacional, que, desde a Educação Básica, expõe crianças negras a situações de exclusão, preconceito e discriminação racial.

Após décadas de desigualdade educacional entre negros e brancos, houve uma melhora com a expansão de vagas nas instituições de Ensino Superior do país e com a implementação de cotas raciais. Segundo Siqueira (2023, p. 83): “As trajetórias das mulheres pesquisadas são entendidas neste trabalho como reflexo da resistência das mulheres negras que lutam pelos seus sonhos”.

A dissertação de Siqueira (2023) traz contribuições importantes na medida em que ressalta a trajetória das mulheres negras pesquisadas como forma de resistência; além disso, põe em xeque a ideia de meritocracia na nossa sociedade. A pesquisa articula-se, assim, com a reflexão desenvolvida neste trabalho, pois, além do que já foi dito, traz ainda a centralidade do “[...] movimento negro para construção de políticas públicas de enfrentamento do racismo e das desigualdades educacionais no Brasil” (Siqueira, 2023, p. 83), questões que também são abordadas nesta pesquisa.

A primeira tese analisada é de autoria de Kátia Evangelista Regis, do ano de 2009, intitulada *Relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)*. O trabalho teve por objetivo sistematizar e analisar as principais questões discutidas em teses de Doutorado e dissertações de Mestrado que enfocaram as relações étnico-raciais

e o currículo escolar, desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação entre os anos de 1987 e 2006. Com uma abordagem qualitativa, Regis (2009) optou por uma análise bibliográfica.

Com base nessa análise, o trabalho possibilitou a constatação do aumento de teses e dissertações produzidas sobre a temática a partir do ano 2000, com predominância dos estudos de caso de escolas públicas no Ensino Fundamental. Segundo a autora:

O estudo das 29 pesquisas, por intermédio da análise categorial, possibilitou observar as relações etnicorraciais e os currículos escolares em diferentes aspectos: por meio da abordagem sobre o negro nos livros didáticos; através das relações interpessoais no cotidiano escolar e como essas contribuem para a interiorização de estereótipos e de comportamentos, atitudes e valores preconceituosos e de práticas discriminatórias em relação à população negra; como as relações etnicorraciais se efetivam nas práticas curriculares e a incompatibilidade entre o proposto e o que se realiza e, por fim, pela problematização das relações etnicorraciais no ensino da História e Cultura africana e dos negros brasileiros nos currículos escolares (Regis, 2009, p. 193-194).

O estudo de Regis (2009) também traz contribuições importantes para esta dissertação, pois, entre outros aspectos, discute que existem práticas nas escolas que “[...] interferem negativamente no desenvolvimento intelectual dos alunos negros e na construção de sua identidade etnicorracial” (Regis, 2009, p. 193-194).

As discussões realizadas pelas teses e dissertações, segundo a autora, ofereceram subsídios para repensar as relações étnico-raciais nos currículos escolares. Essas discussões também fazem parte da nossa pesquisa, o que ratifica a importância da leitura do trabalho de Regis (2009).

A segunda tese analisada é de Gabriela do Rosário Silva, do ano de 2021, com o título *Política de cotas étnico-raciais em Programas de Pós-Graduação stricto sensu da UENF e do CEFET/RJ e a construção da identidade negra*. A tese apresenta como objetivo geral analisar as identidades que predominam entre os pós-graduandos negros e ingressos por cotas étnico-raciais nos Programas de Pós-Graduação da UENF e no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ e as perspectivas dessas identidades, considerando os fundamentos de justificação das cotas étnico-raciais, à luz da Análise Crítica do Discurso. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental e entrevistas com os discentes ingressos nos programas mencionados no lapso

² UENF corresponde à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e CEFET/RJ, ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro.

temporal de 2015 a 2019, pela modalidade de cotas étnico-raciais, a fim de verificar se os discursos de autoafirmação e autorreconhecimento da identidade negra seriam ratificados ou refutados simultaneamente (Silva, 2021).

A autora conclui, com base em sua pesquisa de campo, que houve autorreconhecimento e autoafirmação da identidade negra por parte dos entrevistados. A autora acredita que a pesquisa pode “[...] colaborar com o fortalecimento da gestão da Lei de Cotas e das questões étnico-raciais nas duas instituições” (Silva, 2021, p. 210). Nessa acepção, essa tese enfatiza a importância de pesquisas que abordem temas que articulem questões étnico-raciais e Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, colaborando com as reflexões desenvolvidas nesta dissertação.

Finalizamos as análises dos trabalhos que mais se aproximam desta pesquisa com a tese intitulada *Políticas de cotas e interseccionalidade: uma análise sobre a inserção de mulheres negras nos cursos de pós-graduação stricto sensu nas universidades estaduais do Rio de Janeiro a partir da aprovação da Lei nº 6.914/2014*, de Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da Silva, defendida no ano de 2023.

A pesquisa teve como objetivo problematizar a inserção de mulheres negras nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades estaduais do Rio de Janeiro a partir das transformações sociopolíticas e culturais que vivenciamos na sociedade brasileira nas últimas duas décadas. A pesquisa de Silva (2023) priorizou a discussão acerca da realidade das mulheres negras em relação à educação, à justiça distributiva, à cultura e à equidade.

A hipótese central da pesquisa foi a de que a política de cotas, que determina a reserva de vagas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades estaduais do Rio de Janeiro para grupos sub-representados, contribui para a alteração do quadro de formação de profissionais docentes e pesquisadores para a produção da ciência, ao passo que estabelece meios e condições de disputa, bem como acesso a espaços historicamente negados aos mais pobres – a exemplo das mulheres negras trabalhadoras – na ocupação de espaços de formação intelectual e construção do conhecimento. Em sua conclusão, a autora afirma:

Constatamos que a inserção da mulher negra no mercado de trabalho está estreitamente relacionada à inserção de seus familiares. Num passado onde a educação era um campo negado à mulher negra e o corte de cana e o trabalho do cuidado era praticamente a única ocupação possível, era comum que as mães levassem suas filhas a exercerem a mesma profissão. Ou seja, as cadeias de

subordinação era algo indetectável e naturalizado nas vivências negras. A partir das reivindicações dos movimentos sociais negros e feministas, principalmente na década de 1980, as demandas da população negra são postas como pautas de debate nos espaços de decisão governamental. Surgem então as políticas de reparação, as políticas de proteção ao trabalho doméstico, as leis que determinam crimes de racismo, entre outros aparatos que buscam promover o bem viver das mulheres negras (Silva, 2023, p. 170-171).

A tese de Silva (2023) também colabora com a nossa discussão, pois traz um destaque para as mulheres negras, bem como para as políticas de cotas. Traz a intersecção da questão étnico-racial e de gênero, demonstrando a complexidade da situação de grupos historicamente subalternizados. Essas discussões se aproximam das questões que priorizamos nesta dissertação: a importância da pós-graduação *stricto sensu* para estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação de uma universidade do Centro-Oeste do país.

Em suma, as obras pesquisadas formam um arcabouço para esta pesquisa, pois evidenciam as múltiplas faces da resistência de grupos historicamente subalternizados na Educação Superior. Essa convergência de perspectivas reafirma a importância da formação na pós-graduação *stricto sensu* não apenas como um título acadêmico, mas como uma ferramenta política e social de reexistência e transformação em contextos marcados por profundas desigualdades de raça, classe e gênero.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A DIMINUIÇÃO DAS ASSIMETRIAS RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Iniciamos este capítulo destacando, com Souza (2006), que, embora não exista um conceito único, podemos definir políticas públicas como ações, programas ou projetos destinados a garantir que os direitos dos cidadãos – como saúde, educação, cultura, entre outros – sejam efetivados pelo Poder Executivo. Conforme Souza (2006, p. 26) resume:

[...] política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

A educação ocupa um lugar histórico e fundamental nos processos de construção da cidadania plena de toda a população. Nesse sentido, a educação constitui-se em um direito que independe do pertencimento étnico-racial, escolha religiosa, orientação sexual, entre outros. A educação, além de ser imprescindível à construção da cidadania, também possui relevância quando vinculada, por exemplo, à promoção e ascensão na carreira profissional, o que está associado à produção de uma vida digna.

Podemos destacar, com base em Fernandes (2014, p. 544), que:

A extrema desigualdade, que, historicamente, marcou o desenvolvimento econômico e social do Brasil, exige um enfrentamento direto por meio de políticas públicas de transferência de renda. Sem prejuízo do impacto extremamente positivo das demais políticas sociais, estamos convencidos de que

é a educação que assegura a superação definitiva da situação de pobreza, pois ela abre um caminho de oportunidades para todos.

Em relação à contribuição da educação para a superação da pobreza e construção da cidadania, merece destaque, entre outros fatores, a erradicação do trabalho infantil, pois, nas regiões em que o nível de escolaridade aumenta, essa mazela da nossa sociedade diminui.

Conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase dois terços (65,2%) das crianças e dos adolescentes em trabalho infantil eram pretas ou pardas (IBGE, 2023a). A Figura 1 apresenta com mais detalhes os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2023.

Figura 1 – Trabalho infantil

Tabela 9497 - Pessoas de 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil, por grupo de idade e cor ou raça - Estatísticas experimentais				
Variável - Distribuição percentual das pessoas de 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil (%)				
Brasil				
Ano - 2023				
Cor ou raça	Grupo de idade			
	Total	5 a 13 anos	14 ou 15 anos	16 ou 17 anos
Branca	33,8	31,5	30,4	36,2
Preta ou parda	65,2	66,9	68,6	63,1
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 5ª visita.				

Tabela 9497 - Pessoas de 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil, por grupo de idade e cor ou raça - Estatísticas experimentais				
Variável - Pessoas de 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil (Mil pessoas)				
Brasil				
Ano - 2023				
Cor ou raça	Grupo de idade			
	Total	5 a 13 anos	14 ou 15 anos	16 ou 17 anos
Branca	544	109	111	324
Preta ou parda	1.047	232	251	564
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 5ª visita.				

Fonte: Extraída de IBGE (2023a).

Esses dados do IBGE têm relação com o processo histórico apontado por Bento (2022, p. 20):

[...] o Brasil se preocupou em prover reparação aos proprietários de escravizados. Em 1871, por exemplo, foi publicada a Lei do Ventre Livre, libertando os filhos das mulheres escravizadas, mas colocando-os sob custódia do senhor, que deveria receber uma indenização do Estado quando a criança completasse oito anos, ou poderia exigir compensação da própria criança, forçando-a a trabalhar até os 21 anos. Para Daniel Teixeira, essa foi uma clara medida de institucionalização do trabalho infantil, não por acaso, muito maior entre crianças negras na atualidade.

A promulgação da Lei do Ventre Livre trouxe, por parte do Estado, uma reparação direcionada aos proprietários de escravizados, compensando o opressor e não os escravizados. Com as ações afirmativas, na atualidade, podemos dizer que a reparação histórica se dá com foco na compensação e inclusão do oprimido. É justamente como forma de tentar reverter esse legado histórico – marcado por uma espécie de “institucionalização” da exploração do trabalho infantil entre crianças negras – que as políticas de ações afirmativas vêm sendo consolidadas, pois buscam prover reparação e inclusão aos grupos historicamente marginalizados.

Como os dados do IBGE explicitam a continuidade das assimetrias étnico-raciais no Brasil, há a necessidade de mais ações afirmativas. É isso que passamos a analisar no próximo tópico.

2.1 Ações afirmativas no Brasil: aspectos relevantes do contexto histórico e respectiva legislação

Historicamente, no contexto mundial, as primeiras ações intituladas como “ações afirmativas” foram promovidas na Índia e nos Estados Unidos (Feres Júnior *et al.*, 2018). O sistema de castas da Índia é uma antiga forma de dominação, enraizada nos princípios religiosos do hinduísmo. Esse sistema é estruturado em torno de conceitos de superioridade/pureza e inferioridade/impureza, que permeiam não apenas critérios religiosos, mas também critérios sociorraciais. De acordo com Wedderburn (2007, p. 308):

O sistema de castas que impera na Índia se articula em torno de quatro castas formais, das quais as três primeiras – *brahmim*, *katriya* e *vishiya* – são consideradas “superiores” e a quarta – *shudra* – inferior, pois, segundo o hinduísmo, foi criada por Deus para servir às três castas superiores. Porém, ao longo do tempo esse sistema se tornou mais complexo – há cerca de 1000 castas – com a criação de múltiplas castas subalternas fora do sistema formal, designadas “intocáveis” (*dalits* e *advasis*). Essas, conforme a religião hindu, por serem “poluídas” devem obediência e sujeição a todas as demais castas, inclusive a casta inferior, *shudra*.

Ainda segundo Wedderburn (2007), na Índia, o protagonista das ações afirmativas foi o pensador e militante nacionalista dravídico Bhimrao Ramji Ambedkar, dirigente dos “*dalits* e *adivasis*” e verdadeiro genitor histórico do conceito e da prática das ações afirmativas. O momento político do país favoreceu a instituição dessas ações, visto que os dirigentes nacionalistas precisavam do apoio da maioria dos indianos – as castas inferiores e as tribos – que representavam cerca de 60% da população na época, para aprovar a independência da nação. Wedderburn (2007, p. 310, grifo do autor) afirma:

Os nacionalistas foram então compelidos a delegar ao próprio dirigente *dalit* a tarefa de redigir a parte da Constituição (1950) referente a estas questões. Os artigos 16 e 17 da nova Carta indiana proibiam a discriminação com base na “raça, casta e descendência”; aboliam a “intocabilidade”; e instituíam um sistema de ações afirmativas, chamado de “Reservas” ou “Representação Seletiva”, nas assembleias legislativas, na administração pública e na rede de ensino.

Conforme Souza Neto e Feres Júnior (2010), na Índia foram ressaltados quatro princípios de justificação das políticas de reserva: 1) compensação/reparação; 2) proteção dos segmentos mais fracos da comunidade (cláusula constitucional); 3) igualdade proporcional; 4) justiça social. Nos anos de 1930, foi instituído um sistema de cotas na educação e no trabalho para os *dálits*, membros da casta mais baixa da sociedade indiana. As reservas foram incorporadas à Constituição e permanecem obrigatórias até hoje para o acesso à educação e ao serviço público.

Desde a Declaração Internacional dos Direitos Humanos, em 1948, começou a se desenvolver, por meio da implementação de diversos instrumentos internacionais, um sistema de proteção de direitos instituído por tratados internacionais que refletem a consciência ética compartilhada pelos Estados-membros³ acerca de temas centrais aos direitos humanos, fixando parâmetros mínimos de proteção (Piovesan, 2007).

Na América, os Estados Unidos foram o primeiro país desenvolvido economicamente “[...] a incorporar à sua legislação e prática social mecanismos surgidos do contexto geral de descolonização do mundo afro-asiático, no intuito de emancipar um segmento subalternizado” (Wedderburn, 2007, p. 312), incorporando dessa maneira o conceito de políticas públicas de ações afirmativas nos anos de 1960.

Conforme Souza Neto e Feres Júnior (2010), em meados da década de 1960, época em que as ações afirmativas começaram a ser implantadas nos Estados Unidos, duas

³ “País que faz parte de uma organização composta por outros países”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=estado+membro>. Acesso em: 1 dez. 2025.

justificativas dominavam: a reparação e a justiça social. Elas visavam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens de sua condição de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

Alguns anos depois, a modalidade de cotas foi banida naquele país, pois a Suprema Corte as considerou inconstitucionais no caso *Regents of the University of California v. Bakke* (1978): “Bakke moveu uma ação junto ao Poder Judiciário, chegando o caso à instância da Suprema Corte Norte Americana” (Lopes; Brito Filho, 2020, p. 159). Os autores continuam: “A decisão do Supremo Tribunal da Califórnia foi procedente a Bakke, de maneira que determinou que a Universidade de medicina o admitisse, e, além disso, vetou a utilização da raça como método de admissão nas Universidades da Califórnia” (Lopes; Brito Filho, 2020, p. 159). Mesmo assim, continuam vigentes em vários estados americanos e estão presentes em vários países. Segundo Moehlecke (2002, p. 199),

[...] a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se e frequentemente a expressão ação ou ‘discriminação positiva’. Em 1982, a ‘discriminação positiva’ foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia (Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 1995, Estudos Feministas, 1996).

Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.

Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política.

Com base em Moehlecke (2002), a discussão no Brasil sobre ações afirmativas se intensificou no processo de redemocratização do país, que ocorreu no final da década de 1980. “Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas” (Moehlecke, 2002, p. 203).

Essa discussão, apesar dos inúmeros esforços dos movimentos sociais – com destaque para o movimento negro – foi sempre protelada. Podemos afirmar que, infelizmente, no Brasil, com base em Silvério (2002, p. 223), “[...] existiu e existe uma

tentativa de negar a importância da raça como fator gerador de desigualdades sociais por uma parcela significativa dos setores dominantes”.

Políticas de ações afirmativas são consideradas, portanto, recentes do ponto de vista histórico. Conforme o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001, p. 132), “[...] as ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. Ou, ainda conforme o autor:

As ações afirmativas constituem, pois, um remédio de razoável eficácia para esses males. É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais (Gomes, 2001, p. 133).

Com base em Feres Júnior *et al.* (2018), Nilma Lino Gomes (2021), Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001), entre outros, podemos afirmar que as ações afirmativas – ações propositivas, discriminação positiva ou políticas compensatórias – compreendem políticas públicas e/ou privadas que visam à garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários, como negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência, entre outros. Para Joaquim Gomes (2001, p. 135):

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Zegarra (2007, p. 338) afirma que as políticas de ações afirmativas são concebidas como:

A materialização das reparações que se propõem do ponto de vista ético como uma responsabilidade moral compensatória pelos danos ocasionados pela escravidão. Não propõem a utopia de “zerar o passado e começar de novo”, tampouco desconhecer que as consequências desse processo são irremediáveis. Esta posição identifica que as políticas em favor dos (as) afrodescendentes quase sempre serão insuficientes para se chegar a uma mudança estrutural. Mas sustenta que os setores que se beneficiaram e acumularam riquezas às custas da escravidão têm a obrigação ética e moral de assumir a responsabilidade histórica que essas pessoas e suas gerações anteriores tiveram ao colocar os e as afrodescendentes na extrema pobreza e exclusão.

No Brasil, a ação afirmativa fundamenta-se na premissa constitucional disposta em seu art. 5º, *caput*: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]” (Brasil, 1988, p. 5).

Entre os teóricos do Direito Público no Brasil, a ministra do STF, Carmen Lúcia Antunes Rocha (1996, p. 295), descreve:

[...] a ação afirmativa reconstrói o tecido social, introduzindo propostas novas à convivência política, nas quais se descobrem novos caminhos para se igualar, na verdade do direito e não apenas na palavra da lei, o que o preconceito de ontem desigualou sem causa humana digna. [...] a ação afirmativa constitui, pois, o conteúdo próprio e essencial do princípio da igualdade jurídica tal como pensado e aplicado, democraticamente, no Direito Constitucional Contemporâneo.

Segundo Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001, p. 131):

Da transição da ultrapassada noção de igualdade ‘estática’ ou ‘formal’ ao novo conceito de igualdade ‘substancial’ surge a ideia de “igualdade de oportunidades”, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social.

Nesse contexto, grupos como a população afrodescendente, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e outros devem ser considerados em suas especificidades e particularidades. Além do direito à igualdade, o direito à diferença também se apresenta como um direito essencial. De acordo com Piovesan (2005, p. 48), “[...] a discriminação ocorre quando somos tratados como iguais em situações diferentes, e como diferentes em situações iguais”.

Continuando, a autora elenca as situações de aplicabilidade jurídica do princípio da igualdade:

Destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção da igualdade: a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (Piovesan, 2007, p. 38).

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro

de 1965, e o Brasil ratificou a convenção nos anos seguintes, em março de 1969, estabelecendo-a por meio do Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Nessa Convenção, a expressão “discriminação racial” significa

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública (Brasil, 1969, art. I).

No mesmo decreto, ainda no art. I, item quatro, foram estabelecidos critérios que hoje chamamos de “ações afirmativas”:

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que, tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos (Brasil, 1969).

Para coibir a discriminação, no âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, ela pode ser enfrentada de duas maneiras: a) repressiva/punitiva, que tem como objetivo a punição do ato; e b) promocional, que tem por objetivo promover a igualdade. Concordamos com Piovesan (2007) que as ações afirmativas se apresentam como um instrumento de inclusão social e promocional.

Nesta pesquisa, entre outros aspectos, nossa preocupação é destacar os avanços provocados pela concretização de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação, em especial os que versam sobre a Educação Superior, instituídos por meio de diversas ações e legislações, tanto nacional quanto regionalmente.

Como marco, podemos apontar, no final da primeira década do século XXI, a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 –, “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010). O estatuto preconiza, em seu art. 4º:

A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

[...];

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

[...].

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País (Brasil, 2010).

O ano de 2012 foi outro marco temporal para as políticas de ação afirmativa, sob duas perspectivas. A primeira, segundo Mocelin (2022), foi negativa, pois houve o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) ajuizada pelo partido político Democratas (DEM) no STF, na qual o partido postulava a inconstitucionalidade do sistema de cotas da UnB.

A segunda foi positiva, pois ocorreu a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012, também conhecida como Lei de Cotas, que estabeleceu que as universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio reservariam 50% das vagas para estudantes da rede pública (Brasil, 2012). Essa discussão será ampliada mais adiante, no item 2.3 desta dissertação – Educação Superior e as ações afirmativas: o percurso das conquistas.

2.2 Educação Superior: as difíceis conquistas dos povos negros e indígenas

A Educação Superior no Brasil é um evento recente, se comparado ao cenário europeu e latino-americano. As primeiras Instituições de Ensino Superior na América Latina foram estabelecidas nos séculos XVI e XVII, período em que já existiam universidades na Europa. Segundo Neves e Martins (2016, p. 96), “[...] as primeiras instituições de ensino superior no Brasil foram criadas somente no início do século XIX, com a transferência da corte portuguesa, em 1808, para a colônia”. Ainda segundo as autoras:

No final do Império (1889) o país contava com somente seis escolas superiores voltadas para a formação de juristas, médicos e engenheiros. Em 1900, não existiam mais que 24 escolas de ensino superior; três décadas depois o sistema contava com uma centena de instituições, sendo que várias delas foram criadas pelo setor privado, principalmente pela iniciativa confessional católica (Neves; Martins, 2016, p. 96).

A Educação Superior brasileira foi concebida para atender às necessidades da população formada pelas classes mais abastadas da sociedade e, portanto, as camadas menos favorecidas tiveram, ao longo dos anos, acesso limitado ou nulo a esse tipo de educação. Nessa perspectiva, lembramos com Silvério (2007) que, em nosso país, as

classes sociais mais pobres – com destaque para os “[...] afrodescendentes⁴ que tiveram reiteradamente negado o direito de viver e atuar enquanto cidadãos, ficando os avanços no sentido desta conquista unicamente às expensas da própria população negra [...]” (Silvério, 2007, p. 146). O autor também lembra que os avanços que permitiram algum acesso à Educação Superior foram resultado da pressão e das “[...] iniciativas de diferentes grupos que compõem o Movimento Negro⁵” (Silvério, 2007, p. 146).

É importante destacarmos que, por “[...] razões históricas, a trajetória do negro no Brasil atravessou processo de exclusão econômica, educacional e cidadã, que se refletiu na qualidade da inserção do negro nos espaços de poder, nas decisões políticas e nos campos de construção do saber” (Soares, 2016, p. 74). Isso se explica com base em vários estudos da história do nosso país. Segundo Vieira Júnior (2007, p. 90),

[...] estudos e pesquisas têm demonstrado, especialmente a partir da análise da legislação imperial brasileira compreendida no período de 1822 a 1851, que o Estado brasileiro, além de patrocinar a escravidão por motivos econômicos, políticos, sociais e culturais, promoveu seu aprofundamento e sua institucionalização por intermédio de atos oficiais que conformaram um sistema de restrições aos direitos fundamentais dos negros e de sua preterição em benefício de outros segmentos sociais. Esses atos, políticas e legislação geraram danos que são sentidos pela população negra nos dias de hoje e são decorrência direta dessa ação estatal.

Com a abolição da escravidão, em 1888, e logo após a Proclamação da República, segundo Domingues (2008, p. 102), “[...] o novo sistema político, entretanto, não garantiu significativos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra”.

Os processos históricos de marginalização da população negra sempre apresentaram diferentes formas de reação, com destaque para o movimento negro. Segundo os estudos realizados por Domingues (2007), compreende-se que o ativismo negro brasileiro pode ser agrupado em três momentos políticos do Brasil. A primeira fase do movimento negro organizado na República (1889-1937) compreende o período da

⁴ O termo “afrodescendente” foi adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Conferência de Durban, em 2001, considerando que, em alguns países, o termo “negro” era usado de forma pejorativa com sentido ofensivo. Contudo, nesta pesquisa, além de “afrodescendente”, também utilizamos o termo “negro” em consonância com o movimento representativo da população negra, que se autodenomina de “movimento negro”, conforme já nos referimos neste trabalho.

⁵ Podemos conceituar o movimento negro, com base em Nilma Lino Gomes (2012, p.735), que afirma: “O movimento negro é, [...], um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a fixação de uma data nacional, a necessidade de criminalização do racismo e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo”.

Primeira República ao Estado Novo. Nesse tempo, identifica-se um intenso processo de organização política da comunidade negra, sobretudo pelo surgimento de coletivos, grêmios, clubes e associações em diversos estados do país.

Para reagir àquele quadro de marginalização nas primeiras décadas da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes resolveram instituir o que posteriormente foi designado de movimento negro organizado. “Os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório. Mas, com a queda da ditadura ‘varguista’, ressurgiu o protesto negro organizado na cena política do país [...]” (Domingues, 2008, p. 103).

Continuando, o autor aponta como segunda fase do movimento negro organizado o período da Segunda República à ditadura militar. Esse período foi caracterizado por repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório. Segundo Domingues (2008, p. 103):

A ditadura que foi implantada a partir do golpe militar de 1964 desarticulou a luta política do movimento negro organizado. Seus militantes eram vigiados pelos órgãos de repressão. A discussão pública da questão racial foi praticamente banida, de modo que o movimento só reuniu forças para se reorganizar no final da década de 1970, quando outros movimentos populares entraram em cena no país.

Somente nos anos finais da década de 1970, com a intensificação das reivindicações populares por eleições diretas, somada à instabilidade do governo militar, o movimento negro retomou a articulação das pautas raciais no campo político-institucional. Ainda segundo Domingues (2007, p. 108), essa “[...]fase do movimento negro, entretanto, não teria o mesmo poder de aglutinação da anterior”.

A terceira fase do movimento negro organizado na República (1978-2000), conforme destaca Domingues (2007, p. 112), deve ser compreendida lembrando que: “A reorganização política da pugna antirracista apenas aconteceu no final da década de 1970, no bojo do ascenso dos movimentos populares, sindical e estudantil”. De acordo com Domingues (2007, p. 112):

No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e

Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial.

Domingues (2007) finaliza apresentando a perspectiva da quarta fase do movimento negro, marcada por um movimento cultural pioneiro. Trata-se de uma iniciativa popular que desafia as narrativas vanguardistas das organizações negras tradicionais, inclusive com nova roupagem, como o emprego do termo “preto”, em vez de “negro”. É um movimento que se estabelece para além de uma entidade social, tornando-se um fenômeno cultural de valorização da identidade étnica e racial, assim como “[...] o protagonismo das mulheres negras [que] também têm reconfigurado as direções das políticas raciais no país” (Santos, 2025, p. 210). Essa quarta fase pode ser caracterizada pela implementação de ações afirmativas:

Os anos 2000 foram marcados por avanços significativos nas conquistas do movimento negro, especialmente no campo da legislação antirracista, consolidando uma trajetória de luta [...]. No campo educacional, destacaram-se avanços como a homologação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica, além da implementação das políticas de cotas raciais, ampliando o acesso de estudantes negros ao ensino superior (Santos, 2025, p. 209).

Além disso, lembramos a criação da Lei de Cotas e a reserva de vagas em concursos públicos. Não pretendemos, aqui, traçar uma cronologia minuciosa das ações do movimento negro em favor da educação, pois muitos autores já o fizeram. Nossa pretensão é trazer elementos da história do movimento que ajudam a explicitar o tema da nossa pesquisa.

Segundo Gomes (2019), foi a partir da década de 1970, período de luta contra a ditadura militar, que o movimento negro contemporâneo envidou esforços políticos e de reivindicação frente ao Estado no combate ao racismo. “Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça” (Gomes, 2012, p. 733). Para Wedderburn (2007, p. 316-317):

A ocorrência, no mesmo momento histórico, das lutas contra as ditaduras militares na América Latina, das lutas dos afro-norte-americanos pelos Direitos Civis, as lutas pela libertação nacional no continente africano, particularmente na África do Sul e nas colônias portuguesas e, também, pela descolonização dos países do Caribe e do Pacífico Sul, propiciou, pela primeira vez, um clima geral favorável para um exame especificamente *sócio-racial* da realidade latino-americana. Através dessa brecha histórica é que se organizaram as lutas concretas de afrodescendentes e de indígenas na América Latina.

Deste contexto surgiram, tanto do lado indígena como do lado afro-descendente, as propostas em prol da aplicação de políticas públicas de ações afirmativas na América Latina como estratégia capaz de reverter o quadro sócio-racial de marginalização e discriminações seculares exercidas contra esses dois segmentos populacionais.

Na mesma direção que aponta Wedderburn (2007), também Bonin (2022) afirma que, no período da década de 1970, reivindicações semelhantes sobre acesso à educação eram travadas pelos povos indígenas. Segundo Bonin (2022), nesse período emergiram os primeiros movimentos de professores indígenas no país, que reivindicavam que a educação escolar indígena estivesse alicerçada em suas filosofias, culturas e em sua própria pedagogia.

Segundo Gomes (2012), foi a partir dos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que outros movimentos negros passaram a se constituir, com ênfase especial na educação.

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (Gomes, 2012, p. 738).

Nesse período, a raça ganha destaque nas discussões da sociedade e das políticas de Estado. Dentre as ações do movimento negro nesse período, destaca-se a realização, no dia 20 de novembro de 1995, da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Segundo Gomes (2012, p. 739), “[...] como resultado, foi entregue ao presidente da República da época o ‘Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-racial’”. Segundo a autora, o documento já apresentava a demanda por ações afirmativas, com propostas para a Educação Superior e o mercado de trabalho.

As demandas do movimento negro, para o novo milênio, passam a afirmar o direito à Educação Básica e à Educação Superior como um direito social, exigindo políticas públicas sobre as relações étnico-raciais, considerando que o Ensino Superior brasileiro, segundo Neves e Martins (2016, p. 96), “[...] constituiu um acontecimento tardio, quando comparado com os do contexto europeu e latino-americano”. As primeiras

Instituições de Educação Superior surgiram no início do século XIX, conforme já mencionamos no início deste tópico.

Nesse sentido, também merece destaque o movimento indígena, pois: “Foi a Constituição de 1988 que, em razão da pressão exercida pelos povos indígenas e com o apoio de pessoas ligadas à causa indígena, incluiu o direito a uma escola indígena, bilíngue, diferenciada e intercultural” (Backes, 2018, p. 42-43).

Até os finais dos anos de 1980, coube à Fundação Nacional do Índio (Funai) a responsabilidade pela oferta da educação escolar para os indígenas. “Na mesma época, a demanda por educação superior não chegava a 200 estudantes indígenas em todo o Brasil” (Fialho; Menezes; Ramos, 2013, p. 109). De acordo com os autores:

O acesso dos estudantes indígenas ao ensino se dava, principalmente, através de instituições particulares. Esse quadro se alterou em meados dos anos de 1990 quando houve uma explosão da procura por formação acadêmica entre os povos indígenas. Desde então, a demanda cresceu, motivada pela necessidade de profissionais indígenas qualificados e inseridos em contextos políticos e socioculturais que colaborassem com a luta pela conquista da autonomia e da sustentabilidade de cada povo, sem prejuízo para suas culturas, línguas e conhecimentos (Fialho; Menezes; Ramos, 2013, p. 109).

Ainda segundo os autores, com o corte orçamentário da Funai na década de 1990, os atendimentos aos indígenas passaram a ser realizados com muitas dificuldades, levando à desativação de quase todas as casas de apoio a estudantes, entre outros fatores, como o distanciamento dos indígenas de suas comunidades, o que implicava conflitos, uso de álcool e baixo rendimento acadêmico. A Funai buscou, de diversas maneiras, intervir junto ao Ministério de Educação (MEC) para a instauração de uma política nacional de acesso e permanência na Educação Superior para os povos indígenas, por meio de audiências com ministros e secretários, bem como de reivindicações por escrito aos setores educacionais do governo, mas, infelizmente, não obteve êxito.

Diante da impossibilidade de garantir, naquele momento, os direitos à Educação Superior dos indígenas, em 2006 instrumentos jurídicos foram criados, como exemplo, a Portaria nº 63/PRES, de 23 de janeiro (Fialho; Menezes; Ramos, 2013). Segundo os autores, essa Portaria

[...] foi publicada com o objetivo de ordenar o atendimento aos estudantes, considerando a necessidade de se estabelecer critérios que assegurem a oportunidade com base em princípios de igualdade de condições para todos os indígenas, como também a realidade orçamentária da Funai frente à demanda crescente de estudantes indígenas em busca de ingresso e manutenção em cursos de graduação.

A referida portaria apresenta como critérios principais a autodeclaração do candidato; a apresentação de documento da comunidade declarando o interesse na formação do mesmo; e uma proposta de trabalho a ser desenvolvida pelo aluno durante e após o curso, preferencialmente junto à sua comunidade (Fialho; Menezes; Ramos, 2013, p. 114).

A legislação – no caso, a própria Constituição de 1988 – versa sobre a educação indígena na Educação Básica. Avançou-se muito com o reconhecimento do direito a uma educação diferenciada e de qualidade, surgindo várias necessidades, entre elas a formação de membros das próprias comunidades indígenas, para que pudessem atuar como professores, além de participar da formulação e execução das políticas educacionais indígenas.

Nos anos de 1980, no contexto das lutas pela redemocratização do Brasil, os povos indígenas, por meio de suas lideranças e organizações, também se uniram a Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições religiosas, à sociedade civil e a entidades científicas, buscando assegurar o reconhecimento de direitos que, até então, haviam sido recusados pelas constituições anteriores.

Ferreira e Cunha (2021, p. 31) apresentam quatro fases da educação escolar indígena:

1) catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2) a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), seguido da Fundação Nacional do Índio (Funai) e, por último, da chegada da missão protestante Norte-Americana, o Summer Institute of Linguistics (SIL), e outras missões religiosas; 3) a formação de projetos alternativos de educação escolar: da participação de organizações não governamentais aos encontros de educação para Índios e 4) experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios (Ferreira; Cunha, 2021, p. 31).

Os direitos garantidos aos povos indígenas na Constituição de 1988 são fruto da política nacional e internacional e da mobilização dos próprios indígenas, que, em conjunto com os movimentos sociais – principalmente o movimento negro –, se organizaram para impedir ações discriminatórias contrárias aos seus interesses e participaram das discussões para o reconhecimento de seus direitos.

Na falta de uma orientação oficial que estabelecesse a licenciatura intercultural indígena como uma exigência nas universidades públicas, os diferentes segmentos do movimento indígena e indigenista buscaram alternativas para a implementação de seus cursos, por meio de parcerias com universidades mais sensíveis ao tema. A pioneira na implantação de um curso de licenciatura para indígenas foi a Universidade Estadual de

Mato Grosso (Unemat), em 2001, e, dois anos depois, a Universidade Federal de Roraima (UFRR). Conforme Fialho, Menezes e Ramos (2013, p. 115):

Dentre os méritos desses cursos está o fato deles registrarem baixo índice de desistência, uma vez que turmas compostas apenas por indígenas criam maior entrosamento e bem-estar entre os estudantes. Também o corpo docente das licenciaturas é, via de regra, mais sensível à questão indígena e às peculiaridades de cada cursista, buscando, frequentemente, alternativas pedagógicas inovadoras. Outro mérito das licenciaturas específicas é o de formar números expressivos de profissionais, ajudando a diminuir a carência de profissionais indígenas qualificados para atuar nas aldeias, nos quadros das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A existência de duas universidades públicas que implantaram cursos de licenciatura para indígenas não seria, em hipótese alguma, suficiente. Em decorrência da ampliação das políticas para a educação escolar indígena, aumentou também a demanda por Educação Superior e, em 2004, segundo Bondim (2013), foi constituída a Comissão Especial para Políticas de Educação Superior Indígena (Cesi), criando o Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), com o objetivo de apoiar projetos realizados por Instituições de Educação Superior, especialmente as públicas, em parceria com as comunidades indígenas. O foco era formar professores indígenas para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, além de ajudar na permanência de estudantes indígenas em cursos de graduação.

Um fato relevante na discussão acerca da formação na Educação Superior para os indígenas ocorreu em 2008, quando o STF deu início ao julgamento da ação que versava sobre o domínio das Terras Indígenas Raposa Serra do Sol, no estado de Roraima. Neste momento, não nos interessa o resultado da ação judicial, mas, sim, as ramificações que ela gerou sobre a importância da Educação Superior para os povos indígenas do Brasil. A advogada que atuou na defesa dos indígenas era da etnia wapixana, primeira entre os indígenas a ser diplomada no curso de Direito. Segundo Bondim (2013, p. 120, grifo nosso):

Na condição da advogada Joênia permitiu que os povos por ela representados, e por extensão todos os povos indígenas no Brasil, vissem o exercício e usufruto efetivo de um direito constitucional: o de defesa de seus direitos e interesses. **Essa condição foi obtida por meio da educação superior.** Não apenas da graduação, mas de uma graduação cursada por índios que vivem e querem continuar vivendo nos termos de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, isto é, mantendo uma identidade indissociável das terras que tradicionalmente ocupam.

Em 2012, as políticas de ações afirmativas, por meio da Lei de Cotas, ampliaram as oportunidades de acesso a cursos em diversas áreas do conhecimento aos indígenas, além da formação de professores. Segundo dados do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – Semesp (2023), entidade que representa mantenedoras de Ensino Superior privado do Brasil, divulgados recentemente, em 2023, entre os anos de 2011 e 2021 houve um salto de 582% no número de egressos que se declaram indígenas no Ensino Superior. A rede privada é responsável por 84,4% e a modalidade presencial por 80,2% desses concluintes. Em 2021, pouco mais de 8,7 mil alunos que se consideram indígenas concluíram o Ensino Superior, o que representa apenas 0,7% do total de egressos. Conforme Nascimento (2022, p. 22):

Inicialmente, as reivindicações por educação superior estavam ligadas apenas a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas da educação básica de suas comunidades. A posteriori, a busca por formação acadêmica se desdobrou na estratégia de formação de profissionais e lideranças do movimento indígena aptos a intervir em favor dos interesses e necessidades indígenas.

Portanto, a presença de indígenas na Educação Superior destaca a necessidade de escolarização e formação profissional, como instrumento, entre outros, para a defesa de seus direitos.

2.3 Educação Superior e as ações afirmativas: o percurso das conquistas

Foi no início dos anos 2000 que se iniciou o processo de criação e implementação das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior no Brasil.⁶ “O governo Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, em 1995, admitindo oficialmente, pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados” (Santos, 2007, p. 17). Segundo o autor:

Apesar desse primeiro passo, de reconhecimento oficial do racismo no Brasil, pode-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrasse na agenda política e/ou nacional brasileira.

Ao que tudo indica, somente em setembro de 2000, e em atendimento à Resolução 2000/14, da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, o governo brasileiro volta a manifestar-se oficial e publicamente sobre as relações raciais brasileiras. O então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, por meio de Decreto, de 08 de setembro de 2000, criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

⁶ O Quadro 4 do Apêndice A apresenta, resumidamente, o percurso histórico das ações afirmativas no âmbito público federal no Brasil.

As primeiras discussões, no contexto brasileiro, sobre as questões raciais, voltaram à agenda política do governo em razão da participação do país na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul. Esse processo mobilizou o governo brasileiro e as organizações da sociedade civil para conferências regionais preparatórias, encontros e pesquisas com o objetivo de construir o documento oficial a ser apresentado e discutido na conferência proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Na época, o Brasil era favorito para sediar a conferência regional preparatória. Entretanto, desistiu de sua realização, o que causou grande descontentamento no movimento negro e em outras lideranças. A Conferência Regional das Américas, preparatória da Conferência Mundial contra o Racismo, ocorreu entre os dias 5 e 7 de dezembro de 2000, na cidade de Santiago, no Chile.

A participação expressiva do Brasil na conferência – sendo a maior delegação entre os países participantes – despertou na imprensa brasileira o interesse pela pauta das questões raciais, promovendo inclusive a contratação de profissionais para comentar o tema nos meios de comunicação. Isso contribuiu para que essa discussão entrasse definitivamente na agenda nacional do país ou, ao menos, trouxesse à tona, de forma incontornável, o debate sobre a situação dos negros no Brasil. Na época, o tema central das discussões pela imprensa foi a proposta de criação de um mecanismo de cotas para garantir o ingresso de estudantes negros na universidade, proposta que foi levada no documento oficial do governo para a Conferência de Durban (Santos, 2007).

Podemos destacar vários pontos importantes da Conferência de Durban no âmbito internacional (O legado da Conferência [...], 2021): a adoção, pela ONU, do termo “afrodescendente”; a abordagem da discriminação racial de modo interseccional e transversal; o reconhecimento de que os Estados têm papel central no enfrentamento ao racismo e a necessidade de desenvolver políticas específicas para negros nas áreas de saúde, educação, segurança, entre outras; o reconhecimento da escravidão e do tráfico de escravos como crimes contra a humanidade e o requerimento de reparação histórica; além da introdução do antirracismo como fator central no desenvolvimento dos países.

No âmbito nacional, o documento do qual o Brasil é signatário contribuiu para a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2003, e para a

aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010. É importante destacarmos que a discussão mais ampliada se deu em torno das cotas raciais e de sua implementação.

A partir desse evento, o Brasil como nação assumiu formalmente o compromisso de combater o racismo e de desenvolver ações que visassem à reparação dos danos históricos nos dias atuais. É nesse contexto que as “ações afirmativas” adquirem relevância, visto se tratar de uma alternativa que ao invés de punir o comportamento racista, enfrenta-o e promove a valorização da identidade de grupos étnico-raciais em desvantagem socioeconômica. As Cotas Universitárias surgem como um tipo de “ação afirmativa” que visaria à valorização da identidade de grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais, além da inserção desses grupos na sociedade (Guarnieri; Melo-Silva, 2017, p. 184).

É preciso lembrarmos que a Conferência de Durban ampliou as discussões sobre as ações afirmativas nas universidades e a necessidade de instituir, no Brasil, um conjunto de políticas públicas com a finalidade de reduzir o histórico elitista das universidades públicas e ampliar as oportunidades de acesso aos estudantes das escolas públicas e famílias de baixa renda, sobretudo os negros. Assim sendo, apresentamos um breve histórico das ações afirmativas de acesso à Educação Superior, destacando-se como pioneira nesse processo, mesmo antes da conferência, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2000. Posteriormente, aderiram: a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2001; a Universidade Estadual da Bahia (Uneb); a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); e a Universidade de Brasília (UnB), todas em 2003.

O pioneirismo da UERJ, com cotas regulamentadas por Leis Estaduais⁷, inicialmente assegurava reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros e pessoas com deficiência. Posteriormente reformuladas⁸, hoje as reservas são de 45% das vagas, sendo: 20% para egressos de escolas públicas, 20% para negros e indígenas, e 5% para pessoas com deficiência, filhos de policiais militares, civis e agentes penitenciários mortos em serviço.

Esse pioneirismo não aconteceu sem conflitos. Conforme Ferreira (2021), no Rio de Janeiro, mais especificamente na UERJ, a temática das cotas promoveu grandes tensões, inclusive por parte da reitora da própria universidade. No início dos debates sobre a implementação das cotas na UERJ, Nilcea era contrária às políticas afirmativas: “[...] pressionada por setores conservadores da universidade, ela chegou a defender a

⁷ Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000 (Rio de Janeiro, 2000); Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001 (Rio de Janeiro, 2001); e Lei nº 4.061, de 2 de janeiro de 2003 (Rio de Janeiro, 2003).

⁸ Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008 (Rio de Janeiro, 2008).

inconstitucionalidade do sistema na mídia e em artigos de jornais da época” (Ferreira, 2021, p. 429). Somente depois de dialogar com o movimento pró-cotas sua postura começou a mudar.

Houve também resistência na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj), por parte de um grupo de deputados inconformados, representados, na época, pelo deputado estadual Flavio Bolsonaro (Partido Progressistas – PP), que protocolizou uma Ação Direta de Declaração de Inconstitucionalidade, com pedido liminar, contra a Lei de Cotas no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, no ano de 2009. O pedido liminar (Ribeiro, 2009) foi concedido e, por maioria de votos, foi suspensa a eficácia da Lei Estadual nº 5.346/2008 até o julgamento final da representação, que, ao final do processo, não prosperou.

Esse contexto de tensões também esteve presente na UnB, conforme apontam Trevisol, Dal Bello e Nierotka (2023, p. 156-157):

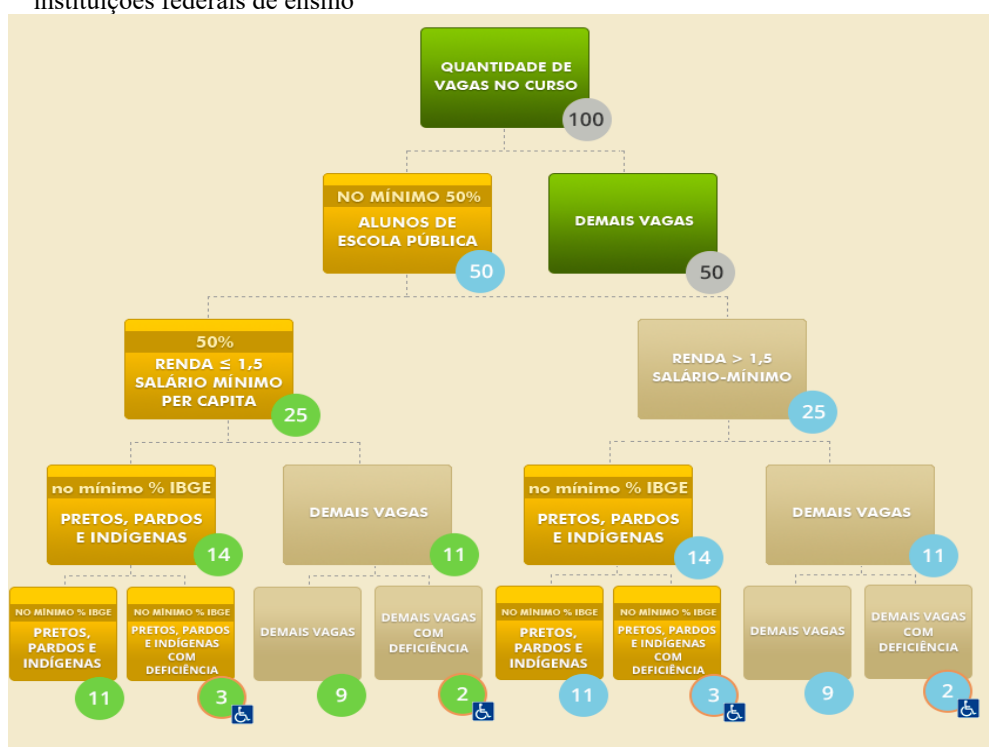
O processo de criação e implementação das ações afirmativas na educação superior não foi consensual. As primeiras iniciativas foram objeto de resistências e de críticas, principalmente dos setores mais conservadores da sociedade. As cotas foram criticadas sob o argumento de que feriam o princípio da autonomia universitária, violavam a meritocracia e introduziam critérios superficiais de ascensão social. Algumas políticas de cotas para a educação superior – especialmente as implementadas pela Universidade de Brasília (UnB) – foram questionadas no Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de ações de inconstitucionalidade. A contestação que teve maior repercussão foi a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), protocolada pelo partido Democratas (DEM) junto ao STF, em 2009. A ADPF manteve-se em julgamento até abril de 2012, quando, por unanimidade, os ministros do STF julgaram a ação improcedente, reconhecendo a constitucionalidade das cotas raciais.

O processo de construção das políticas de cotas raciais nas universidades foi marcado por intensa judicialização. Estabilizada institucionalmente no Brasil a partir da proposta de democratização do acesso ao Ensino Superior, e amparada pela decisão do STF que reconheceu a constitucionalidade das cotas nas universidades públicas, foi sancionada, pela então Presidenta da República, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), conhecida como “Lei de Cotas”, que obrigou as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio, vinculadas ao MEC, a disponibilizarem, em cada concurso seletivo, no mínimo, 50% de suas vagas de graduação aos estudantes egressos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas.

A Lei de Cotas tornou-se ainda mais representativa ao estabelecer critérios específicos para o preenchimento das vagas destinadas aos cotistas, reservando vagas aos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, bem como às pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas, que deve ser, no mínimo, igual à proporção desses segmentos populacionais na respectiva Unidade Federativa (UF) onde a instituição está instalada, baseando-se, para tanto, nos dados do último censo realizado pelo IBGE.

A Figura 2 sintetiza o procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 no ingresso às instituições federais de ensino, bem como a forma de distribuição das vagas destinadas às cotas.

Figura 2 – Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino



Fonte: Extraída de Germano (2018).

O Censo Demográfico realizado no ano de 2022 publicou os resultados apontados pelas pesquisas domiciliares do IBGE, com relação às populações branca, preta e parda. Assim, verificou-se a ampliação da população de cor ou raça parda, de 43,1% em 2010 para 45,3% em 2022; da população de cor ou raça preta, de 7,6% em 2010 para 10,2% em 2022; e da população de cor ou raça indígena, de 0,4% em 2010 para 0,6% em 2022 (IBGE, 2023b). Segundo Silva (2020, p. 10):

Nas últimas décadas, foi possível acompanhar transformação relevante no ensino superior no Brasil. Iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), as políticas de ações afirmativas, a reestruturação do programa de financiamento estudantil (Fundo de Financiamento Estudantil – Fies) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) permitiram a expansão significativa da educação superior no período recente, bem como a ampliação do espectro populacional atendido.

De acordo com Silva (2020 p. 17), “[...] em movimento constante, a composição racial dos estudantes muda de modo significativo. Se antes os negros representavam apenas 22% dos estudantes de nível superior, em 2015 essa participação alcançou aproximadamente 44%”. Silva (2020) destaca que as mulheres negras são o segundo grupo de estudantes das universidades, quase na mesma proporção de mulheres brancas.

Segundo os dados da PNAD/IBGE apresentados por Silva (2020, p. 18), percebe-se como o advento das políticas de ação afirmativa é evidente na ampliação dos estudantes negros, tanto homens como mulheres, no ambiente universitário. Nesse sentido, cabe destacar, conforme apontamos anteriormente, também com base nos dados das pesquisas do IBGE de 2022, que a população indígena também se ampliou no meio universitário (IBGE, 2023b). Assim, a implementação de ações afirmativas tem sido apontada como uma das estratégias mais eficazes para dismantelar o padrão de replicação de assimetrias historicamente constatado.

2.4 Lei de Cotas na Educação Superior: o contexto do estado de Mato Grosso do Sul

Assim como no campo da Educação, a história de criação do Mato Grosso do Sul apresenta disputas por interesses, sejam individuais ou de grupos. Até a criação do estado de Mato Grosso do Sul, pelo presidente Ernesto Geisel, por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977 (Brasil, 1977), os bastidores dessa divisão territorial foram marcados por conflitos de interesses e disputas políticas. Corrêa e Corrêa (2021) caracterizam a criação do estado como: “Assim, esse conservadorismo de políticos mato-grossenses, mormente no Sul do Estado, teve as características típicas do pensamento elitista que planeja o futuro com os olhos do passado e com a preservação de privilégios”.

Segundo a historiadora sul-mato-grossense Marisa Bittar (2017, p. 225-226),

[...] a formação histórica dessa região teve como elemento definidor o regionalismo, aspecto decorrente da própria configuração geográfica do antigo estado. No entanto, esse regionalismo, que na prática pré-configurava a

existência de dois estados na mesma unidade federativa nem sempre teve característica divisionista. Ele resultava de uma situação de isolamento geográfico e dificuldade de comunicação entre as duas regiões que, devido à configuração alongada do antigo estado, começaram a ser polarizadas na designação de “norte” e “sul”.

O divisionismo foi uma semente gerada no final do século XIX no contexto das lutas armadas entre coronéis das duas regiões terminando sempre com mortes de “gente do coronel fulano”, incêndio de fazendas e extermínio do gado, ciclo que se estendeu até aproximadamente a primeira década do século XX. Foi aí que surgiu pela primeira vez a ideia de separação. Na década de 1920, no contexto do tenentismo, o regionalismo sulista começou a ganhar cores de divisionismo. Militares tenentistas em combate à República oligárquica começaram a incursionar na região sul e nessa tropa surgiram os primeiros estudos geopolíticos propondo redivisão territorial do País. Em 1932, os divisionistas se articularam aos paulistas contra Vargas e fracassaram, mas a data ficou no imaginário. Em dezembro do mesmo ano foi criada a Liga Sul-Mato-Grossense e pela primeira vez o desmembramento do estado foi explicitado em documento escrito.

Ainda segundo Bittar (2017), no período da ditadura militar, a Liga Sul-Mato-Grossense se desfez, mas outros movimentos deram continuidade à ideia, envolvendo a cidade de Campo Grande na aspiração de torná-la a capital. Bittar (2017, p. 226-227) conclui que, após uma extensa pesquisa acerca da criação do estado de Mato Grosso do Sul:

1. O regionalismo por si só não foi suficiente para promover a divisão de Mato Grosso; 2. O divisionismo foi uma causa típica da classe latifundiária situada no sul do antigo Mato Grosso que, no entanto, nunca chegou a ser consenso entre ela; 3. A ditadura (1964-1985) foi eficiente ao conjugar a geopolítica militar à secular demanda divisionista.

Sendo assim, para que a divisão acontecesse, preponderou o interesse nacional sobre o regional e Mato Grosso do Sul acabou sendo criado quando menos esperavam os divisionistas, por um ato de cima para baixo, sem consulta à população.

Assim, no dia 11 de outubro de 1977, houve o desmembramento do estado de Mato Grosso, e a região sul, em 1º de janeiro de 1979, foi transformada definitivamente no estado de Mato Grosso do Sul.

Segundo os historiadores Corrêa e Corrêa (2021): “A criação do Estado de Mato Grosso do Sul em 1977, durante o regime militar no Brasil, deve ser entendida, portanto, como parte integrante de um processo histórico que imbrica as disputas por terras e as articulações políticas elitistas, conservadoras e autoritárias”.

O estado de Mato Grosso do Sul é constituído por uma área territorial que atinge a extensão de 357.145,4 km² e se estende até as fronteiras internacionais com as Repúblicas do Paraguai e da Bolívia, além de fazer divisa com cinco estados brasileiros: São Paulo, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná e Goiás.

Nesse contexto de emancipação política, com uma particularidade populacional desde sua criação – sendo o segundo estado com maior população indígena do país, posição alterada recentemente pelo Censo de 2022, que o colocou em terceiro lugar –, também nasce o compromisso com a Educação Superior, com a criação, no mesmo ano (1979), de uma universidade estadual para atender às necessidades educacionais dos municípios do interior.

Conforme dados sobre a história da universidade no *site* da UEMS (2024):

[...] no ano de 1979, foi aprovado a emenda constitucional que criou a Universidade, mas somente em 1993 que foi implantada pelo governador Pedro Pedrossian, na cidade de Dourados. A UEMS nasceu com a meta inicial de formar professores para fortalecer a educação básica do interior do Mato Grosso do Sul, sendo implantada, naquele momento inicial a rotatividade das licenciaturas para que, quando um curso cumprisse seu papel na região fosse transferido para outra Unidade Universitária em uma diferente região do estado. A rotatividade dos cursos ocorreu até 2002, pois os objetivos iniciais foram cumpridos.

Segundo Cordeiro (2021, p. 445):

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul se diferencia de outras universidades brasileiras por sua proposta de priorização ao atendimento às deficiências dos ensinos fundamental e médio, assim como pela expansão e interiorização do ensino superior, possibilitando aos jovens e adultos egressos de escolas públicas, o acesso e a permanência nos cursos superiores.

Um destaque é que Mato Grosso do Sul é o único estado que conta com uma lei que garante o acesso dos/as indígenas à educação pública superior. Diversas universidades no Brasil incentivam, por meio de cotas, o acesso desses estudantes a cursos específicos, mas apenas a UEMS reserva, por meio de lei, 10% de todas as suas vagas de graduação para indígenas. Foi também a terceira universidade estadual a reservar 20% das vagas para negros. Nas palavras de Santana (2010, p. 52-53):

Nesse contexto de ações afirmativas em âmbito sul-mato-grossense, foi no final do ano de 2002, na última sessão do ano, que um fato curioso aconteceu. Na mesma data fazia parte da ordem do dia, a votação do projeto de lei nº 083/02, de autoria do deputado Murilo Zauith (PFL), que tratava de “reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS” e o Projeto de Lei nº 085/2002 de autoria do deputado Pedro Kemp (PT) tratava da reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da mesma universidade. Embora ambos os projetos tratassem de reserva de vagas, o fato curioso é que o projeto que tratava de reserva de vagas para negros estava com parecer contrário da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, e o de reserva de vagas para indígenas com parecer favorável. E o que causa mais estranheza ainda é que o deputado Zauith utilizou como argumento para justificar a reserva de cotas para os indígenas o fato de estar tramitando no Congresso Nacional projeto de lei que garantiria reserva de vagas para vestibulandos da raça negra.

Naquela sessão, apenas o projeto de cotas para indígenas foi aprovado. O projeto referente à reserva de vagas para a população negra somente foi aprovado na primeira sessão do ano seguinte, criando a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003 (Mato Grosso do Sul, 2003), sendo o ato publicado no Diário Oficial do Estado aos 7 dias do mês de janeiro de 2003.

Como se não bastasse o impasse na aprovação da lei estadual de cotas para negros, houve resistências que se instalaram no universo acadêmico da UEMS, pois a instituição recebeu um prazo de 90 dias para regulamentar as leis a partir da criação de cada uma, mas, na prática, precisou do dobro desse tempo, considerando a sistemática adotada pela instituição. De acordo com Cordeiro (2021, p. 446-448):

Os conselheiros sentiram-se despreparados para discutir o assunto e solicitaram a formação de uma comissão com a participação do movimento negro, do Conselho Estadual de Direito do Negro, das lideranças indígenas e da Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – CEPPIR, do Governo do Estado para realizar o trabalho. A comissão criada na Câmara de Ensino promoveu o Fórum de Discussão Reserva de vagas para indígenas e negros na UEMS: vencendo preconceitos, nos quatorze municípios onde a UEMS está presente e na sua sede em Dourados-MS, com a participação de representantes indígenas, do movimento negro e da sociedade em geral, além da comunidade acadêmica.

Contudo, apesar das diferentes disputas que se estabeleceram e se estabelecem no campo das ações afirmativas, a “[...] UEMS implantou primeiramente a Lei Nº 2.589, de 26 de Dezembro de 2002, sobre a reserva de vagas aos vestibulandos indígenas e, no início de 2003, a Lei nº 2.605, de reserva de vagas para negros nos cursos de graduação”, conforme informações no *site* da universidade (Rosa, 2023).

Embora o estado de Mato Grosso do Sul tenha várias Instituições de Educação Superior, optamos por abordar somente as universidades públicas – no caso, a UEMS, que é estadual, e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pois são as que obrigatoriamente devem ter reservas de vagas.

Diferentemente da UEMS, que nasceu praticamente junto com o novo estado, a UFMS teve sua origem em 1962 e, segundo dados históricos publicados no *site* da universidade, surgiu “[...] com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, na cidade de Campo Grande, que seria o embrião do ensino superior público no Sul do então Estado de Mato Grosso” (UFMS, 2025).

No ano de 1966, esses cursos foram absorvidos e reformulados com uma nova estrutura, criando o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), incluindo

um novo curso: Medicina. No ano seguinte, foi criado, em Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras.

Integrando os institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, criou-se, por meio de lei, a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Em 1970, foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados, incorporados à UEMT. Com a divisão do Estado de Mato Grosso, foi concretizada a federalização da instituição, que passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979 (Brasil, 1979).

Como já abordado anteriormente no texto, as iniciativas de ações afirmativas no Brasil iniciaram em 2002, “[...] entretanto, a universidade federal somente concretizou a reserva de vagas por determinação legal, com a aprovação da Lei Federal nº 12.711/2012, obrigando-se a fazer o mínimo exigido em lei” (Maciel; Teixeira; Santos, 2019, p. 86). Assim, no primeiro ano, foram fixadas 12,5% das vagas para as ações afirmativas e, nos anos seguintes, de forma gradativa, foi aumentando esse percentual.

De acordo com Maciel, Teixeira e Santos (2019, p. 87), “[...] em razão da necessidade de acompanhamento da implantação da política de cotas na UFMS, a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (Diaf) foi criada em 2013”, ano em que a UFMS implantou as cotas via Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e demais processos seletivos. Ainda segundo os autores, o ingresso de estudantes pelo sistema de cotas gerou polêmicas e denúncias, o que levou à criação das bancas de heteroidentificação na UFMS seis anos após a aprovação da Lei de Cotas.

A terceira instituição pública de Mato Grosso do Sul é a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Criada pela Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005 (Brasil, 2005), a universidade ganhou autonomia administrativa e financeira com o desmembramento da UFMS, contando, na época, com 12 graduações presenciais e cinco pós-graduações. Atualmente, a UFGD é uma das poucas universidades brasileiras que têm, na sua estrutura organizacional, uma faculdade voltada para indígenas e pessoas do campo (Faculdade Intercultural Indígena – FAIND) e a Faculdade de Educação a Distância (EAD/UFGD).

As cotas das universidades federais são determinadas pela Lei de Cotas. Com a recente atualização pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023a), foram

incluídas cotas para quilombolas e a cota de baixa renda passou a ser de um salário-mínimo por pessoa da família.

Além das vagas reservadas pela lei, a UFGD criou, por meio da Resolução do Conselho Universitário nº 171, de 3 de setembro de 2018, a reserva de uma vaga por curso para ser ocupada por candidatos indígenas, vindos de escola pública ou privada (UFGD, 2018).

Como mencionado anteriormente, nosso foco são as universidades públicas; entretanto, um projeto que se destacou em Mato Grosso do Sul foi a Rede de Saberes⁹, criada em 2005 como um programa de ação afirmativa que incluiu inicialmente duas universidades: a UCDB e a UEMS. Depois de quatro anos, foram incluídas a UFMS e a UFGD. O Programa Rede de Saberes visa apoiar a permanência de indígenas no Ensino Superior do estado.

2.5 A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: um processo histórico de assimetria e superação

Iniciamos este tópico contextualizando brevemente a institucionalização da pós-graduação no Brasil, ocorrida na década de 1960. Entretanto, os primeiros delineamentos surgiram na década de 1930, quando da elaboração do estatuto das universidades brasileiras, utilizando-se pela primeira vez o termo “pós-graduação”.

Em 1950, iniciaram-se as tratativas de intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores entre Brasil e Estados Unidos (Santos, 2003), contribuindo, dessa forma, com o modelo estadunidense na elaboração do formato da pós-graduação no Brasil.

Por iniciativa do MEC, na década de 1960, que tinha como ministro Francisco Campos, foi protocolada junto ao Conselho Federal de Educação – CFE (Nazareno; Herbetta, 2019) a proposta de criação do curso de pós-graduação e, tão logo, com a emissão do “[...] Parecer nº 977/1965, também conhecido como Parecer Newton Sucupira” (Shigunov Neto, 2025, p. 4), considerado um marco no conceito de pós-graduação, delinearam-se as diretrizes da proposta do curso. Posteriormente, com a edição da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, denominada Reforma Universitária, previram-se as

⁹ O Programa Rede de Saberes visou apoiar a permanência de indígenas no Ensino Superior do estado. Suas atividades foram desenvolvidas a partir da sugestão, do auxílio à estruturação e do monitoramento da equipe do projeto Trilhas de Conhecimentos, que foi elaborado com recursos da Fundação Ford e gerenciado pelo Laboratório Interdisciplinar de Pesquisas e Intervenção (LACED)/Museu Nacional/UFRJ, sob a coordenação do Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima e de Maria Macedo Barroso.

normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Brasil, 1968).

Com a implementação e a institucionalização da pós-graduação no Brasil, que ocorreu durante o regime militar, também ocorreu uma somatória de eventos que a antecederam, como a criação do Conselho Nacional de Pesquisa, atualmente denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

De acordo com Saviani (2008, p. 297), “[...] o marco iniciador [...] [foi a] Reforma Universitária, regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, mesma data em que foi aprovado o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação”. Contudo, em contraponto a todos os avanços jurídicos, o Governo Federal, nesse período de regime militar, reduziu progressivamente os recursos aplicados à educação e, paralelamente, abriu campo de apoio à iniciativa privada (Saviani, 2008), além de promover um retrocesso no direito à educação pública, uma vez que, por meio da Emenda de 1969, “[...] o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (Saviani, 2008, p. 299).

Com relação à criação da pós-graduação no Brasil, Nazareno e Herbeta (2019, p. 104) explicitam:

A partir desse parecer, pode-se constatar que a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e sua regulamentação foram criadas sob a égide de duas constatações. Em primeiro lugar, houve o reconhecimento da dependência brasileira, inclusive no campo da educação superior, em relação aos países mais avançados economicamente, como é o caso dos Estados Unidos da América.

[...].

O nível de detalhamento do parecer e de semelhança com o modelo estadunidense foi tamanho que se chega a utilizar termos idênticos como, por exemplo, área de concentração e critérios de seletividade, ainda adotados atualmente: prova de língua estrangeira, prova escrita e defesa do projeto de pesquisa e, no caso das teses de doutorado, ineditismo do tema tratado.

Dessa forma, e em segundo lugar, constata-se claramente que a formação da pós-graduação no país é baseada na noção de assimetria, especialmente no que se refere ao investimento em alguns poucos centros de excelência, localizados em centros de poder político e econômico, desenvolvendo espaços elitistas e hierárquicos, assim como faz crescer as assimetrias regionais, tornando desiguais o acesso e a produção de conhecimento entre os distintos espaços de cada região. Tal situação de assimetria e hierarquia promove impactos no acesso e na produção de conhecimento científico no país [...].

Ainda segundo Nazareno e Herbeta (2019), historicamente o acesso à pós-graduação no Brasil foi restrito, refletindo sua concepção elitista. A democratização desse

nível de ensino só começou a ocorrer com a introdução das políticas de ações afirmativas, inicialmente aplicadas na graduação durante os anos 2000 por universidades estaduais do Rio de Janeiro – que iniciaram essa modalidade de acesso, posteriormente reconhecida pela Lei de Cotas em 2012 – e mais tarde estendidas para a pós-graduação em algumas instituições, e em 2023 regulamentadas com a nova Lei de Cotas¹⁰.

Muitas pesquisas já vêm demonstrando que “[...] a adoção da cota de ações afirmativas tem contribuído para minimizar a percepção de exclusão social” (Arrigoni *et al.*, 2022, p. 14).

2.6 As ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*

Nosso objetivo neste tópico é traçar um breve panorama de como estão as políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Já discorremos anteriormente sobre as iniciativas de acesso ao Educação Superior, decorrentes de longas lutas marcadas por desigualdades entre pessoas brancas e minorias (negros, indígenas, entre outras), tendo principalmente o engajamento do movimento negro e do movimento indígena para a formulação de políticas de ações afirmativas para o Educação Superior. Entretanto, “[...] o acesso às melhores carreiras e a reprodução do conhecimento dependem cada vez mais não apenas da obtenção de um diploma de graduação, mas também da realização de pós-graduações, especialmente mestrado e doutorado” (Venturini, 2017, p. 1295).

No final da década de 1990, já havia iniciado um debate sobre formas mais inclusivas de acesso à pós-graduação no Brasil. Conforme Venturini e Feres Júnior (2020, p. 885):

Em 1999, a primeira parte da proposta de cotas apresentada à Universidade de Brasília (UnB) já mencionava que, para estudantes negros, a pós-graduação era de mais difícil acesso do que a graduação, apresentando dados sobre o baixo número de docentes negros em universidades públicas, como a Universidade de São Paulo (USP) e a própria UnB.

¹⁰ Trata-se da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que: “Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública”. O art. 7º-B da Lei nº 14.723/2023 afirma: “As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação **stricto sensu**” (Brasil, 2023a).

De acordo com os autores, foi a Uneb a primeira instituição pública a estabelecer, em 2002, uma política de ação afirmativa voltada à entrada de negros e indígenas em cursos de pós-graduação. Para Venturini e Feres Júnior (2020, p. 885), esse movimento

[...] reforça a hipótese de que as medidas para a pós-graduação nasceram ao mesmo tempo que aquelas voltadas à graduação, ainda que seu desenvolvimento tenha se dado de forma diferente em termos de ingresso na agenda governamental e difusão pelas instituições do país.

[...].

No entanto, foi somente a partir de 2012 que começaram a surgir mais propostas de ações afirmativas para ingresso nesse nível educacional.

A primeira iniciativa do Governo Federal ocorreu apenas em 2016, com a edição da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do MEC, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação (Brasil, 2016). Contudo, o documento deixou a critério das instituições federais de ensino, no âmbito de sua autonomia, a apresentação de propostas de inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência nos Programas de Pós-Graduação.

Segundo Venturini e Feres Júnior (2020), o estudo do processo de criação de ações afirmativas por cursos de pós-graduação apresenta diversas dificuldades práticas, em razão do número de programas reconhecidos pela Capes e das regras de acesso estabelecidas por eles. Nessa acepção, Venturini (2021, p. 1251) lembra que “[...] a literatura sobre ações afirmativas para a pós-graduação no Brasil raramente analisa como os tomadores de decisão estruturaram as políticas e como elas atuam na prática”.

Venturini e Feres Júnior (2020), em um levantamento realizado entre janeiro de 2002 e janeiro de 2018, verificaram que 63,9% dos 737 Programas de Pós-Graduação acadêmicos incluíam algum tipo de ação afirmativa, cotas ou reserva de vagas para um grupo específico. Segundo Venturini (2021, p. 1255):

No caso de ações afirmativas para cursos de pós-graduação, é possível notar a influência de um fator externo que serviu como indutor para a criação e difusão dessas políticas em todo o país: A Portaria Normativa MEC nº 13/2016. Embora a portaria apenas estabeleça que os programas deveriam apresentar *propostas* de inclusão, vários programas e universidades entenderam que a criação de ações afirmativas era *obrigatória*. Assim, ainda que não represente um choque exógeno conforme conceituado pela literatura, a portaria poderia ser considerada um elemento externo que atuou como um incentivo, influenciando a criação de um número crescente de medidas nos últimos anos. No entanto, não houve alterações nos critérios tradicionais de admissão em um número significativo de casos.

Um dado importante coletado nas pesquisas atuais refere-se aos beneficiários dessas ações afirmativas na pós-graduação. Segundo Venturini e Feres Júnior (2020, p. 889):

Nas ações afirmativas para cursos de graduação, os principais beneficiários são alunos egressos da rede pública de ensinos médio e fundamental, seguidos de candidatos de baixa renda e grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas), especialmente nas universidades federais, em razão da Lei n. 12.711 [...].

Nesse sentido, o Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (Obaap), coordenado por pesquisadores, foi criado com o

[...] objetivo monitorar editais de programas de pós-graduação (PPGs) e resoluções de universidades públicas que adotam ações afirmativas (AAs) em suas seleções.

O site contém um banco de dados com os editais de todos os PPGs com AA e todas as resoluções de universidades que adotaram essa medida na pós-graduação, além de artigos e outros materiais sobre a temática (Obaap, 2025).

O levantamento mais recente da Obaap¹¹, coletado até 2024, apresenta uma linha do tempo das experiências de ações afirmativas em universidades públicas no período de 2001 a 2024, a qual apresentamos no Quadro 5 do Apêndice B.

Assim, este capítulo evidenciou o percurso histórico, legal e político das ações afirmativas no Educação Superior e na pós-graduação, bem como seus impactos e limites. Apesar dos avanços, permanecem tensões e desigualdades que atravessam o acesso e a permanência de negros e indígenas nesses espaços. No próximo capítulo, voltamo-nos às experiências concretas desses sujeitos, por meio das entrevistas realizadas, para compreender como tais políticas se materializam em suas trajetórias acadêmicas e de vida.

¹¹ Disponível em: <https://www.Obaap.com.br/dados/linha-do-tempo/>. Acesso em: 3 dez. 2025.

CAPÍTULO III – ESTUDANTES NEGROS E INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA HISTÓRIA DE CONQUISTAS E DESAFIOS

Neste capítulo, apresentamos a análise das entrevistas efetuadas com seis participantes que, conforme os objetivos desta pesquisa, são estudantes e/ou egressos do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado – de uma universidade do estado de Mato Grosso do Sul, atendendo aos critérios de escolha apresentados no primeiro capítulo desta dissertação.

3.1 Levantamento dos estudantes e egressos do curso de Pós-Graduação em Educação *stricto-sensu* – Mestrado e Doutorado

Inicialmente, trazemos, na Tabela 2 a seguir, as informações coletadas junto à instituição dos entrevistados. Conforme estabelecido no primeiro objetivo específico desta pesquisa, fizemos um levantamento de quantos estudantes e egressos negros e indígenas frequentaram o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado, no período entre 2017 e 2024.

Tabela 2 – Número de estudantes e egressos, autodeclarados negros e indígenas, do PPGE da universidade pesquisada

Ano	Número de matriculados no PPGE Mestrado	Número de matriculados no PPGE Doutorado	Número de egressos negros – Mestrado	Número de egressos negros – Doutorado	Número de egressos indígenas – Mestrado	Número de egressos indígenas – Doutorado	Número de estudantes negros – Mestrado	Número de estudantes negros – Doutorado	Número de estudantes indígenas – Mestrado	Número de estudantes indígenas – Doutorado
2017	13	9	*	1	2	*	*	*	*	*
2018	13	13	*	1	2	*	*	*	*	*
2019	10	15	1	*	2	*	*	*	*	*
2020	11	9	0	*	2	*	*	*	*	*
2021	17	14	*	1	1	*	*	*	*	*
2022	08	10	1	*	*	*	1	*	1	*
2023	12	13	*	*	2	1	2	01	0	0
2024	12	17	*	*	*	1	3	0	1	3
Total	96	100	2	3	11	2	6	1	2	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Nesse levantamento, percebemos um percentual ainda pequeno, confirmando os dados no âmbito nacional, conforme apontado pela Agência Brasil, em 15 de julho de 2025, que “[...] pretos representam apenas 4,1% dos mestres e 3,4% dos doutores, enquanto pardos somam 16,7% e 14,9%, respectivamente. Os indígenas correspondem a apenas 0,23% das titulações de mestrado e 0,3% das de doutorado no período” (Costa, 2025).

Contextualizando o levantamento realizado nesta dissertação, do PPGE da universidade pesquisada frente ao cenário educacional brasileiro – onde o enfoque foi a participação de discentes e egressos autodeclarados negros (pretos e pardos) e indígenas entre 2017 e 2024 – observa-se que o panorama nacional já indica uma sub-representação histórica, com participação desses grupos nas titulações de pós-graduação notavelmente baixa. No levantamento local, percebemos que o percentual de egressos autodeclarados negros e indígenas no PPGE é ainda pequeno, com exceção dos egressos indígenas mestres. A Tabela 3 apresenta os dados.

Tabela 3 – Comparativo de mestres e doutores – cenário nacional e cenário local (universidade pesquisada)

	Cenário nacional	Cenário local (egressos)
Mestres Negros	4,1%	3%
Doutores Negros	3,4%	2,08%
Mestres Indígenas	0,23%	11,45%
Doutores Indígenas	0,3%	2%

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Ao compararmos os dados, observamos que, no nível de Mestrado, o total de egressos e discentes negros locais representa 3% dos titulados, em contraste com o dado nacional de 4,1%. No Doutorado, a participação local é de 2,08%, também inferior à média nacional de 3,4%. No caso dos indígenas mestres, o percentual local foi de 11,45%, o equivalente a 49 vezes o percentual nacional – que permanece em patamares baixíssimos – e, no Doutorado, registrou-se 2%, o que equivale a 6,66 vezes o percentual nacional, que também apresenta o índice muito baixo.

3.2 O contato com os estudantes e egressos: o percurso do encontro

Conforme já explicitado no primeiro capítulo desta dissertação, utilizamos entrevistas semiestruturadas (ver roteiro no Apêndice C) para a produção dos dados. A

análise está ancorada nas referências teórico-metodológicas utilizadas ao longo da pesquisa e nos objetivos propostos. Iniciamos apresentando um quadro com dados de identificação dos estudantes entrevistados, pertinentes aos objetivos da pesquisa. Para manter o anonimato, conforme consta no projeto aprovado no Comitê de Ética, utilizamos pseudônimos.¹²

Em seguida, apresentamos a análise das entrevistas semiestruturadas, que foram organizadas em categorias. Compreendemos, com Bogdan e Biklen (1994, p. 221), que o investigador qualitativo precisa “[...] desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados”, o que resulta na categorização do material produzido no campo empírico. Não se trata de tarefa simples, pois, segundo os autores, a categorização não “[...] se mostra tão autoevidente ou delimitada” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221). A categorização ocorre à medida que, ao ler os dados, se repetem ou se destacam “[...] certas palavras, frases [...], formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos [...]”. Estas palavras e frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...]” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

Assim, após transcrever integralmente as entrevistas – realizadas e transcritas pela pesquisadora – procedemos à leitura e à releitura das informações fornecidas pelos participantes. A partir dessa leitura atenta, destacamos elementos articulando-os aos objetivos da pesquisa. Com base nesses destaques, organizamos os dados produzidos nas entrevistas semiestruturadas em quatro categorias, a saber: 1) Negros e indígenas na escola: fragmentos de uma história de preconceito; 2) Educação Superior: uma conquista em consolidação; 3) Entrada e permanência na pós-graduação *stricto sensu*: a relevância para a vida profissional; e 4) Preconceito e discriminação: as vivências e convivências dos entrevistados e das entrevistadas. Nesta dissertação, adotamos a nomenclatura específica dos povos indígenas em sua língua nativa, especialmente no que diz respeito aos pseudônimos dos entrevistados autodeclarados indígenas. Essa decisão foi tomada como forma de profundo respeito cultural. O fato de todos os pseudônimos estarem em guarani tem relação direta com minha própria história de vida. Sou natural de Jardim/MS, cidade distante 100 km da divisa com o Paraguai. Carrego lembranças de uma infância muito tenra. Uma delas diz respeito às visitas à casa de minha avó materna, que, após sofrer um Acidente Vascular Cerebral (AVC), não conseguia mais se comunicar em português, mas

¹² No Apêndice D desta dissertação, encontra-se o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado nesta pesquisa.

continuava falando em guarani. Era nessa língua que ela expressava seus afetos e dizia de si. Por essas razões pessoais – por conhecer alguns termos que aprendi na infância e por sempre ter nutrido o desejo de aprender a língua guarani – escolhi os nomes dos sujeitos da pesquisa.

Nossos encontros ocorreram via plataforma *Google Meet*. As falas se entrelaçaram com um sentimento de querer conhecê-los mais profundamente, fazendo surgir a necessidade de escolher um nome que nos conectasse, já que, por questões éticas, não poderia chamá-los por seus próprios nomes, embora autorizados por todos e todas. Assim surgiram os nomes de nossos sujeitos indígenas, os quais são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Dados de identificação de estudantes e egressos entrevistados

Pseudônimo/gênero/pertencimento étnico-racial autodeclarado	Formação <i>stricto-sensu</i>	Idade	Graduação	Atuação profissional
Assis - homem negro	Egresso do curso de Doutorado em Educação	35 anos	História	Professor da Rede Municipal de Educação.
Kuña Porã - mulher indígena	Egressa do curso de Doutorado em Educação	35 anos	História	Professora (em estágio pós-doutoral).
Peri - homem indígena	Estudante de Doutorado em Educação	41 anos	Ciências Biológicas	Professor da Rede Estadual de Educação.
Dandara – mulher negra	Egressa do curso de Doutorado em Educação	44 anos	Pedagogia	Professora universitária.
Karai Mbarete – homem indígena	Egressa do curso de Mestrado em Educação e Estudante de Doutorado em Educação	54 anos	História	Professor efetivo da rede municipal.
Luiz Gama – homem pardo¹³	Estudante de Mestrado em Educação	30 anos	História	Professor (no momento da entrevista não estava atuando, porque era bolsista Capes).

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

¹³ Nesta pesquisa, adotamos o termo “pardo” como uma categoria estatística de autodeclaração disposta pelo IBGE (Gomes, 2017). Contudo, conforme Santos (2002 *apud* Gomes, 2017, p. 40), os dados estatísticos indicam que “[...] se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. [...] a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum”.

Kuña Porã significa, traduzido para o português, *moça bonita*. Peri, por sua vez, escolhi durante a conversa com o entrevistado: ele me contou que era formado em Ciências Biológicas, e busquei um nome no meu repertório de palavras aprendidas em guarani, mas não encontrei nada que o conectasse diretamente com a natureza. Lembrei-me, então, do tempo de escola, quando li o livro *O Guarani*, de José de Alencar, que conta a história de um indígena herói, símbolo da luta entre a natureza e a civilização. Assim surgiu Peri.

Karai Mbarete significa homem (Karai) forte (Mbarete). Minha família sempre se referia a um tio materno, o mais velho dos irmãos de minha mãe, como Karai. Quando realizei a entrevista com Karai Mbarete – o participante de maior idade e, também, aquele que mais relatou situações de preconceito vividas – a escolha do nome se apresentou de forma natural. O que mais me chamou atenção foi um traço muito presente nos povos indígenas: a autoconfiança, o sentimento de pertencimento ao grupo, a luta e a resistência, que os tornam fortes para enfrentar o racismo, a discriminação e o preconceito vividos, desafios que, como se evidencia em suas falas, são combatidos cotidianamente.

Para os nomes dos entrevistados autodeclarados negros, encontrei mais dificuldade. À época, fiz uma busca na internet com os descritores “nomes comuns de origem africana”, mas não considerei adequados os resultados encontrados. Assim, inicialmente, antes da qualificação, escolhi nomes aleatórios para esses sujeitos. Após a qualificação, diante do questionamento da banca sobre essa escolha, deparei-me com a seguinte situação: para os nomes indígenas, eu havia estabelecido uma relação com a cultura e, também, com minha própria história de vida; já para os demais nomes, havia uma espécie de indiferença pessoal. Isso me fez refletir sobre o branqueamento – um processo histórico que ainda influencia as relações raciais e sociais em nosso país –, ou seja, um apagamento de nomes de origem africana.

Após essa reflexão, refiz as leituras das entrevistas com os participantes autodeclarados negros e realizei uma nova busca, procurando nomes que também tivessem significado e que valorizassem a cultura africana ou personalidades negras da história do Brasil. Assim, os entrevistados tiveram seus nomes substituídos: Ana passou a ser Dandara, que significa “princesa guerreira”, esposa de Zumbi dos Palmares, mulher negra, símbolo da resistência contra a escravidão no Brasil – importante na luta da resistência; Raul passou

a ser Assis, em homenagem a Machado de Assis, escritor negro brasileiro; e Fredi passou a ser Luiz Gama, em homenagem ao primeiro advogado negro do país.

As entrevistas foram realizadas utilizando um roteiro que, conforme orientam Bogdan e Biklen (1994, p. 136), procurou “[...] evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com ‘sim’ e ‘não’”. Assim, o roteiro foi composto por temas que abordavam diferentes dimensões da vida dos entrevistados, como sua trajetória na Educação Básica e na Educação Superior, situações de constrangimento e preconceito em razão do pertencimento étnico-racial e a importância da pós-graduação em sua vida profissional.

As trajetórias e as experiências narradas por esses sujeitos negros e indígenas possibilitam analisar as particularidades da presença de minorias, com destaque para cotistas, na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*.

3.3 Negros e indígenas na escola: fragmentos de uma história de preconceito

Para discutirmos as trajetórias de exclusão e subalternização dos autodeclarados negros e indígenas do PPGE na Educação Básica, focamos em duas questões: o tipo de escola cursada e a presença ou não de discriminação racial nas vivências da Educação Básica.

Quanto ao tipo de escola frequentada, pública ou privada, todos os entrevistados afirmaram ter estudado em instituição pública durante a Educação Básica. Esse dado destaca o papel fundamental que a escola pública desempenha em assegurar o direito constitucional de acesso à educação a todos os brasileiros.

Com relação ao fato de todos terem cursado a Educação Básica em escolas públicas, é importante destacar o que afirma Arroyo (2015, p. 17):

A histórica visão negativa desses coletivos [neste caso, negros e indígenas] e de seus filhos e filhas marcaram e continuam marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade. A história dos tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação coincide com a história dos tempos insatisfatórios do reconhecimento positivo dos coletivos populares. Uma injustiça social que precisa ser denunciada e combatida.

Cursar a Educação Básica em escolas públicas é resultado de uma história de lutas. Ainda, como diz Arroyo (2015, p. 18), “[...] – da educação infantil à universidade – têm mostrado que o direito popular à educação segue a histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos, políticos, segregação tão

persistente na cultura e na estrutura elitistas, conservadoras”. A educação escolar sempre foi motivo de disputa entre diferentes grupos sociais, principalmente, como já discutimos no segundo capítulo desta dissertação, entre grupos cuja etnia e/ou cor da pele sempre foi usada como fator de exclusão. Para Gomes (2010, p. 69):

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo e a discriminação racial, que fazem parte da cultura e estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores e educandos.

Nessa perspectiva, trazemos a fala do entrevistado Assis, homem negro, egresso do curso de Doutorado em Educação, que já atuou na Educação Básica e relata um fragmento de sua vivência como orientador educacional na Educação Infantil: *“Na Educação Infantil, enquanto era orientador, percebia diferença de tratamento em crianças brancas e negras. As crianças que sofriam mais com a desigualdade eram as negras”* (Assis, entrevista em 27/5/2025).

O professor Assis relatou a percepção do tratamento inferiorizante dispensado às crianças negras. Essa fala nos remete a Silva (2015, p. 174), quando ressalta:

Parece que temos uma mesma história, professoras, professores, esteja onde estivermos, nesse diverso mundo em que vivemos. Nossa profissão exige mais do que competências, pois seu exercício incide sobre a formação de pessoas. Somos, então, convocados a participar da construção da cidadania de nossas alunas e alunos, o que implica, entre outros apoios, criar condições para fortalecimento do seu pertencimento étnico-racial, notadamente entre estudantes negros, indígenas, ciganos.

Em perspectiva semelhante, ouvimos nossa entrevistada Dandara, mulher negra, egressa do curso de Doutorado em Educação, relatar sua experiência como estudante da Educação Básica:

Na Educação Básica, foi muito doloroso, porque eu sou baiana. Sou negra, mulher negra, baiana. Quando nós saímos da Bahia para o Mato Grosso e chegamos no município de Nortelândia, nós chegamos com identidades, cultura linguística, muitas culturas do estado de onde nós viemos. E isso ocasiona muito preconceito pela visão que as pessoas têm. [...] eu tinha apelidos quando eu era pequena. [...], as pessoas tentavam me corrigir o tempo todo, tentavam não, elas queriam. [...]. Então, e o fato de ser negra também, eu sofri muito racismo no espaço escolar (Dandara, entrevista em 1/7/2025).

O que nos conta Dandara é amplamente discutido por Moreira e Candau (2003). No entanto, infelizmente, a discriminação continua atual. Nas palavras dos autores, é importante que as questões relacionadas à discriminação sejam “[...] trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade

cultural e à diferença, [que haja] combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas” (Moreira; Candau, 2003, p. 163).

A entrevistada Kuña Porã, mulher indígena da etnia Achê, egressa do curso de Doutorado em Educação, lembra que a discriminação mais marcante foi em relação à questão linguística, pois foi alfabetizada na língua guarani, no Paraguai, e, quando ingressou na escola brasileira, teve dificuldades com a segunda língua. Por isso, relata que sofreu discriminação: “*Sim, no começo sim [...], pela língua que eu falava, mas sim, passei por algumas dificuldades porque eu não falava o português corretamente [...]*” (Kuña Porã, entrevista em 2/6/2025).

A fala de Kuña Porã expressa algo que Azambuja (2012, p. 25) discute, ao demonstrar que a língua “[...] é norma [e] produz uma separação entre os cidadãos, qualificando-os ou os desqualificando. Ao mesmo tempo, pode haver a atribuição de um lugar ou a exclusão da convivência social qualificada”. Nota-se que, no caso da entrevistada, o preconceito linguístico foi utilizado para discriminá-la e excluí-la de determinado convívio social.

No momento da entrevista, Kuña Porã também lembrou que havia crianças que se afastavam dela: “*Então, as outras crianças muito brancas, assim, não queriam fazer muita amizade comigo [...]*” (Kuña Porã, entrevista em 2/6/2025). Na pesquisa feita por Silva e Backes (2023, p. 46), os autores observam que, no contexto atual da Educação Infantil, é possível perceber que: “Meninas brancas, de pele mais clara, são mais abraçadas no contexto da creche”.

A escola deve ser um ambiente que promova a socialização e a interação, onde os estudantes se sintam acolhidos e possam participar de todas as atividades. Esse acolhimento é relevante para todos os grupos culturais que compõem o espaço escolar. Conforme Vera Maria Candau, em entrevista concedida a Pletsch e Carvalho (2011, p. 281), já afirmava: “[...] quanto maiores eram os índices de preconceito e discriminação, menores eram as médias de aproveitamento dos estudantes”.

A maioria das histórias contadas sobre as vivências na Educação Básica por nossos entrevistados foi marcada por discriminação, preconceito e racismo. Karai Mbarete, homem indígena da etnia Terena, estudante de Doutorado, nos contou como é ser indígena que mora e estuda na cidade:

Toda a minha vida na Educação Básica, a gente sempre sabe que a gente foi tratado como outro, o diferente. Estar num lugar que não é o nosso aconchego, não é a nossa comunidade. Esse foi aquele tratamento. Uma indiferença muito grande. De preconceito! Quer dizer, que o preconceito, por mais que a gente tentava se integrar, se enturmar, como eu falei, com os meus colegas, a gente sempre era tratado de uma outra forma, bem diferente (Karai Mbarete, entrevista em 1/7/2025).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco para os povos indígenas no Brasil, no reconhecimento de seus direitos. Destacamos, segundo Baniwa (2019) e Bergamaschi e Medeiros (2010), o reconhecimento da capacidade civil dos indígenas, findando quase cinco séculos sobre sua incapacidade mental; o direito à diferença, reconhecendo-os como grupo social com cultura, língua, crenças e tradições; o reconhecimento como povos originários, assegurando-lhes o direito à demarcação de terras tradicionais; e o direito à educação escolar indígena diferenciada, garantindo o ensino em sua língua nativa e com métodos pedagógicos próprios, que respeitem e permitam o aprendizado conforme sua cultura. Conforme Baniwa (2019, p. 43):

Do ponto de vista histórico-temporal, as escolas implantadas nas aldeias [...] durante todo o século XX antes da Constituição Federal de 1988 tinham como objetivo promover a integração social, cultural, étnica e identitária, mesmo quando aparentemente buscavam valorizar as culturas e línguas indígenas. [...]. Já as escolas indígenas que começam a ser concebidas e organizadas nas aldeias após a Constituição Federal desenhavam como propósito a reafirmação e promoção das culturas, línguas, tradições, saberes, fazeres, valores, identidades e conhecimentos indígenas. Em alguns casos, as escolas nas aldeias passaram a ajudar no resgate, na revitalização e na reatualização das culturas indígenas que haviam sido desvalorizadas ou mesmo abandonadas.

Os povos indígenas, no contexto da educação escolar indígena em suas aldeias, se configuram como um modo de resistência, conforme evidencia a fala do professor Peri, indígena da etnia Terena, estudante de Doutorado:

Então, estudar numa escola indígena dentro de uma aldeia, está juntamente com outros indígenas. Tem aquela relação bem próxima com professores indígenas e também com professores não indígenas, mas a convivência é maior em sala de aula indígena. É constante o diálogo entre os indígenas, o diálogo é mais tranquilo de se fazer (Peri, entrevista em 5/6/2025).

A partir de suas experiências cursando a Educação Básica na aldeia, Peri nos faz refletir que o cotidiano das escolas indígenas permite que as tradições de cada povo sejam mantidas e que as relações sejam dialógicas, e não preconceituosas ou hierarquizantes.

Em outro momento da entrevista, ao ser questionado sobre ter sofrido preconceito na Educação Básica, Peri afirmou não ter vivenciado discriminação no período em que estudou na aldeia:

Eu fiz a minha formação, o ensino básico, todo na aldeia, na escola indígena. Estudei com alunos indígenas e, também, tive colegas não indígenas que vinham de fazendas para estudar na mesma escola. [...]. [na] fase escolar, nunca tive nenhum tipo de preconceito dentro da escola indígena e por parte dos meus colegas indígenas e não indígenas (Peri, entrevista em 5/6/2025).

É importante ressaltarmos que a Educação Básica desempenha um papel significativo na formação de crianças e adolescentes. Segundo Gomes (2010), a escola exerce grande influência na formação das identidades, pois o período escolar ocupa parte relevante da vida na sociedade brasileira, deixando memórias e experiências que marcam os indivíduos. No caso das falas de nossos entrevistados, torna-se visível a diferença entre as memórias da escola não indígena e da escola da aldeia, especialmente no que tange ao sofrimento causado pelo preconceito. Ainda conforme Gomes (2010), esse processo impacta a maneira como as pessoas se percebem e percebem os outros no ambiente escolar, uma vez que a escola é também um espaço de construção de identidades, permeado por questões de raça, gênero, classe, entre outras.

3.4 Educação Superior: uma conquista em consolidação

Nesta categoria, sobre as experiências na Educação Superior dos seis entrevistados, apenas dois cursaram em universidades públicas, sendo um deles pelo sistema de cotas. Dos quatro que cursaram a Educação Superior em instituição privada, todos afirmaram ter obtido algum tipo de bolsa de estudos durante a graduação, dos quais três concluíram a graduação antes do sancionamento da Lei de Cotas no Ensino Superior. Nesse sentido, reafirmamos a importância das diferentes formas de ações afirmativas, conforme já destacamos no segundo capítulo desta dissertação.

Não resta dúvida de que, anteriormente à Lei de Cotas no Brasil, o acesso à Educação Superior era mais restrito do que no contexto atual. As ações afirmativas foram criadas com finalidades específicas, “[...] editadas por governos, instituições ou organizações com o objetivo de retificar disparidades históricas, fomentar a inclusão na sociedade e confrontar a discriminação sistemática imposta a grupos marginalizados e a minorias” (Silva; Leite, 2025, p. 3).

No ordenamento jurídico, as ações afirmativas surgem como políticas públicas que, de maneira geral, visam implementar medidas para compensar a desigualdade social.

Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.

Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (Moecklecke, 2002, p. 199).

Embora o sistema de cotas nas universidades seja a forma mais conhecida de ação afirmativa no Brasil, é importante ressaltarmos que as cotas representam apenas um tipo dentro de uma categoria mais ampla. As ações afirmativas englobam diversas iniciativas que vão além das cotas educacionais.

A presença de diferentes grupos étnico-raciais em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* provoca uma quebra parcial das estruturas que historicamente subalternizam esses grupos. Suas trajetórias de vida e trabalho, em comparação com as de seus familiares, revelam a importância da conquista de um curso de graduação e/ou pós-graduação. O acesso e a permanência em determinados espaços indicam que lugares antes negados passam a existir em função das políticas públicas que visam simultaneamente à igualdade, ao respeito à diversidade e ao reconhecimento, como ocorre com as políticas de cotas.

Peri nos contou sobre a importância das cotas para que ele e seus dois irmãos ingressassem na universidade, considerando seu contexto de vida, pois residiam na aldeia, em um município distante da universidade que já dispunha de cotas para estudantes indígenas:

[...] já estava ativo, a política de cota, ela é de 2003, mas aí eu em 2006, então eu entrei, já estava lá dentro do sistema de cota, aí eu fiz o vestibular, usando o sistema de cota, para indígena; aí ingressei dessa forma, com o vestibular lá, com o uso do sistema de cota. (Peri, entrevista em 5/6/2025).

A Educação Superior – e, de modo particular, a pós-graduação – para os povos indígenas, segundo Bonin (2022, p. 7) , “[...] impacta positivamente sobre as escolas indígenas, na medida em que amplia, para os titulados, as possibilidades de desenvolvimento de pesquisas, expande o potencial de eles ocuparem cargos de direção”, ou, ainda, segundo a autora, de atuarem nas “[...] instâncias de planejamento, execução,

controle e avaliação de políticas públicas destinadas a essas coletividades” (Bonin, 2022, p. 7).

Muitos são os desafios encontrados pelos indígenas quando conseguem chegar à universidade. Entre eles, Bonin (2022, p. 8) destaca:

Á exclusão dos conhecimentos, das visões de mundo, das línguas, dos projetos de futuro, das perspectivas sobre a vida construídas por esses sujeitos que, no ambiente acadêmico, são tidos como sujeitos-outros, cujas perspectivas não são constitutivas, mas, sim, no máximo, periféricas. [...]. Além disso, os conhecimentos indígenas têm sido menosprezados nas redes que constituem e promovem aquilo que chamamos de conhecimento “universal”, considerado, na longa tradição escolar, como o mais adequado para integrar os currículos.

Com Peri, estudante indígena, não foi diferente. Ele nos contou sobre esses desafios ao sair da aldeia para esse “mundo desconhecido” – o espaço universitário:

Já na universidade, a realidade é outra, você adentra um espaço [...] desconhecido, porque é um espaço onde nunca tinha entrado, [...] nunca tinha tido uma experiência, pra saber como é uma universidade. É um espaço acadêmico que não condiz com a realidade indígena, que muitas das vezes o diálogo é difícil de acontecer, devido a vários fatores, linguísticos, cultural. Então, é uma coisa totalmente diferente de viver numa aldeia com seu povo e sair da aldeia, morar na cidade e conviver com alunos não indígenas, é uma outra realidade (Peri, entrevista em 5/6/2025).

Isso também percebemos nas experiências de Karai Mbarete, estudante indígena, quando nos relatou como se sentiu enquanto estudante iniciando a graduação: “Totalmente num lugar que não é meu. [...] nesse momento nós éramos em torno de uns 50 alunos dentro de uma sala de aula, somente eu e um dos meus colegas era indígena” (Karai Mbarete, entrevista em 1/7/2025).

Karai Mbarete ingressou na universidade em meados da década de 1990, época em que as cotas ainda não eram regulamentadas. Conforme afirmam Lima e Barroso (2013, p. 64), “[...] salvo pelos cursos específicos de formação de professores [...], foram pouquíssimos os indígenas que acessaram universidades públicas antes de nelas existirem cotas”. A afirmação dos autores reforça os relatos do estudante sobre a necessidade de medidas que combatam as desigualdades no acesso ao Ensino Superior, algo que ele vivenciou diretamente ao notar o reduzido número de alunos indígenas matriculados em sua turma.

A política de cotas, pensada juntamente com outras políticas, nos faz repensar os efeitos das políticas de bolsas, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (Pibic). O relato a seguir desvela a realidade dos estudantes:

Então, eu vim para cá, na época, com a ajuda do meu pai. [...] A professora [...] falou que tinha uma bolsa Pibic sobrando, e aí ela me ofereceu e eu aceitei. [...] O Pibic pagava 400 reais. [...] E quando eu comecei a ganhar esses 400 reais, eu comecei ali a comprar algumas coisas sem precisar dele (Luiz Gama, entrevista em 27/6/2025).

O estudante de Mestrado Luiz Gama, homem pardo, relatou a importância dos programas de bolsas para universitários, assim como os demais entrevistados, destacando os desafios para a continuidade nos estudos, seja na graduação ou no *stricto sensu*, considerando o perfil socioeconômico que possuíam na época da graduação.

Assim como ele, Dandara, egressa negra, também foi contemplada com uma bolsa ofertada pelo município onde residia, fruto de parcerias entre a universidade e a prefeitura local:

No período que eu fui fazer a universidade eu ganhei 50%. Foi um tipo de bolsa que a universidade, ela passava para a prefeitura e aí a prefeitura distribuía para algumas pessoas [...]. Então, por eles me conhecerem, [...], saber também que eu não tinha condições de pagar 100%, aí eu ganhei esses 50% da bolsa (Dandara, entrevista em 1/7/2025).

De acordo com Machado, Oliveira e Freitas (2021, p. 30):

A desigualdade socioeconômica determina não somente a desigualdade de acesso a recursos materiais, mas, também, o acesso à cultura e à educação, o que, sob uma perspectiva ampla, perpetua a pobreza, ao impedir a mobilidade social que a educação, enquanto fenômeno transformador, pode propiciar. A evasão pode ser igualmente interpretada como uma supressão do processo transformador da educação e, tratando-se de indivíduos de estratos sociais mais baixos, da incapacidade de romper o ciclo de pobreza.

Como percebemos, seja por cotas ou por outra forma de bolsa, segundo Rocha (1996, p. 295), “[...] é um dos instrumentos possibilitadores da superação do problema do não cidadão”. A autora prossegue afirmando que, em um país que se apresenta democrático, “[...] cidadão ainda é elite, pela multiplicidade de preconceitos que subsistem”.

Em relação aos indígenas, é importante lembrarmos, como aponta Luciano (2009, p. 32), que, até meados de 1980,

[...] os povos indígenas do Brasil tinham fortes resistências à aproximação do mundo acadêmico, assim como de todo processo de formação escolar, por entenderem que a proximidade e envolvimento poderiam acelerar ainda mais o processo de integração emancipatória, como o observado nos aldeamentos escolares do início daquele século, conduzidos por missionários sob a orientação integracionista compulsória do governo colonial e imperial. Além disso, imperava no imaginário dos povos indígenas a associação das autoridades coloniais sanguíneas aos espaços acadêmicos, espaços estes em que estudariam, articulariam e organizariam suas estratégias de dominação cultural, militar e econômica.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, um novo cenário surgiu no movimento indígena em busca do direito à educação, justificando-se, dada a importância, à

[...] formação universitária e [à] necessidade de habilitar jovens indígenas para o debate qualificado no âmbito da própria academia, como centro de saber e poder ocidental e das políticas governamentais, além, é claro, da importância do acesso e da apropriação dos conhecimentos técnicos e tecnológicos que podem contribuir para a melhoria das condições de vida dos povos indígenas, impactados negativamente pela redução, invasão e destruição de seus territórios e de seus recursos naturais (Luciano, 2009, p. 32).

Durante as entrevistas, percebemos isso em vários momentos nas falas de nossos entrevistados. Kuña Porã, egressa indígena, disse que “[...] *ter pessoas que conseguiram romper com essa questão de não ter formação, não concluir o ensino. Que é uma coisa que vem de geração a geração. E eu sou uma, a única que está fazendo pós-doutorado, a primeira na família*” (Kuña Porã, entrevista em 2/6/2025).

Hoje, os membros das aldeias, em geral, têm muito orgulho de seus jovens estudando nas cidades e esperam contribuições importantes após a conclusão dos estudos. Desse modo, a entrada dos indígenas, quer seja na graduação, quer seja no *stricto sensu*, “[...] se dá sem perder de vista a preocupação com a comunidade, com a cultura [...]” (Backes, 2014, p. 17).

3.5 Entrada e permanência na pós-graduação *stricto sensu*: a importância para a dimensão profissional, pessoal e social

A presença de pessoas negras, pardas e indígenas na pós-graduação ainda é muito baixa, apesar de essa população representar 56,3% da população brasileira, conforme dados do último censo demográfico de 2022. Ao analisarmos os dados levantados no PPGE da universidade pesquisada, com relação aos egressos e aos estudantes autodeclarados negros e indígenas, no período de 2017 a 2024, dos 196 discentes matriculados nos programas de Mestrado e Doutorado apenas 30 se autodeclararam negros ou indígenas, o que correspondeu a um percentual de 13,87% das matrículas no período em que foi realizada a pesquisa. Ressaltamos que, embora se trate de uma universidade privada, ela possui bolsas sociais oferecidas e distribuídas de acordo com as vagas disponíveis nos cursos de graduação. Dentro do programa de Mestrado e Doutorado, há uma modalidade de ações afirmativas para estudantes indígenas, com bolsas que pagam as mensalidades dos cursos de Mestrado e Doutorado.

Conforme artigo publicado no *site* do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em janeiro de 2025 (Andrade, 2025), observou-se que os Programas de Pós-Graduação registrados com mais ações afirmativas pertenciam à área de Humanas, justificando que essa área do conhecimento estaria mais sensível às questões das desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais e, conseqüentemente, mais engajada em diminuir essas assimetrias.

De acordo com Viana e Maheirie (2017, p. 226), “[...] a universidade configura-se hoje como um território que precisa ser cotidianamente conquistado, pois o acesso a ela se deu por meio de lutas e tensões políticas que ainda não foram superadas”. Do mesmo modo, o Boletim do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) 6, da UERJ, evidencia que, embora haja democratização do acesso à universidade, não houve igual expansão nas diferentes áreas do conhecimento (Venturini; Feres Júnior, 2018). Ciências Humanas e Sociais são as que mais possuem ações afirmativas na pós-graduação, em uma proporção de duas vezes mais do que áreas como Ciências Agrárias, Biológicas e Exatas.

Assim como os corpos negros e indígenas ainda são minoria na graduação e na pós-graduação, conseqüentemente os professores com esses perfis também são minoria nesses espaços. Isso se confirma pelas falas de nossos entrevistados ao relatarem a presença de professores negros e indígenas em suas trajetórias de Educação Superior: “*Na graduação, não, não tive professor negro, somente no Mestrado*” (Peri, estudante indígena, entrevista em 5/6/2025). Sobre a presença de professores indígenas na graduação, Peri afirmou que “*[...] tive somente na especialização. [...], mas agora no Mestrado não*”. Já Kuña Porã, egressa indígena, lembrou que: “*Na graduação eu tive o professor, [...] ele era indígena. [...]*” (Kuña Porã, entrevista em 2/6/2025). Ela afirmou não ter tido professores negros, nem na graduação, nem na pós-graduação. Karai Mbarete, estudante indígena, ressaltou que não teve professores negros e/ou indígenas nem na graduação, nem na pós-graduação, nas palavras dele: em “*Nenhum dos dois*” (Karai Mbarete, entrevista em 1/7/2025).

A Dandara, egressa negra, apontou que teve poucos professores negros e nenhum indígena. Nas palavras da egressa: “*[...] eu sempre tive professores negros. Só que eu tive o número maior de professores brancos. [...]. Na educação básica, praticamente branco*” (Dandara, entrevista em 1/7/2025). Luiz Gama, estudante de Mestrado pardo,

respondeu na mesma perspectiva que os demais: “*Indígenas eu não tive. [...] professores negros eu tive, tanto na educação básica quanto na graduação*” (Luiz Gama, entrevista em 27/6/2025).

Embora nossa pesquisa ocorreu em uma universidade privada, é importante ressaltarmos que a história dos entrevistados e das entrevistadas se mescla com instituições públicas e privadas ao longo de suas vidas estudantis. Assim, novamente enfatizamos, conforme defendemos ao longo desta pesquisa, juntamente com Gomes (2003, 2010), Bonin (2022), Cordeiro (2021), entre outros, a importância de cotas em todas as instâncias. Nesse sentido, ressaltamos que recentemente foi regulamentada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a nova Lei de Cotas para concursos públicos federais – Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025, que elevou a reserva de vagas de 20% para 30% (Brasil, 2025).

Conforme Mateus e Primo (2022, p. 107): “Historicamente, a educação superior no Brasil foi criada e aperfeiçoada para atender aos interesses políticos e desenvolvimentistas das classes dominantes [...]. Por décadas, o que houve foi a negação dos direitos designados à diversidade e à classe trabalhadora”. Assim percebemos ainda que, embora haja avanços no acesso à Educação Superior por negros e indígenas e a expansão do ensino universitário no país, a presença negra e indígena na docência permanece insignificante se comparada ao percentual de pessoas pertencentes a esses grupos, conforme já citado anteriormente.

A academia é um espaço que sempre foi considerado de uso exclusivo das classes sociais de maior poder aquisitivo, excluindo ao longo do tempo os supostamente não preparados financeira, social ou politicamente. Por meio das ações afirmativas e de outras reivindicações, os grupos minoritários, como indígenas e negros, puderam acessar a universidade. Segundo Calegare e Sales (2023, p. 2), a universidade “[...] é tida como um espaço de base dominante de todas as tecnologias e saberes que compõem a história de nossa sociedade, bem como seu presente, sendo importante que os estudantes indígenas se apropriem desses saberes para trabalharem em prol do seu coletivo”.

Para que a democratização da Educação Superior continue a beneficiar jovens que foram historicamente negligenciados, seja na graduação ou na pós-graduação, é imprescindível que as políticas de ação afirmativa não se limitem somente à expansão da oportunidade de acesso, mas também garantam a permanência dos estudantes, permitindo que eles continuem seus estudos, inclusive fazendo a transição da graduação para a pós-

graduação. Mais que democratizar o acesso, é preciso garantir a permanência desses grupos nos cursos de pós-graduação, pois “[...] quando não se dá produz fracasso escolar e evasão desses estudantes, rompendo suas trajetórias acadêmicas e gerando sofrimento psíquico nos sujeitos” (Herbetta; Nazareno, 2020, p. 60).

Estudantes negros e, principalmente, os indígenas se deparam com várias situações, como, por exemplo, falta de recursos financeiros, língua, costumes, além do preconceito e da discriminação. Para Herbetta e Nazareno (2020, p. 60):

Esse aparente paradoxo entre acesso e permanência dos estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras tem explicações bastante complexas que estão em grande parte relacionadas aos processos de colonialidade do poder, do ser e do saber. Tais processos, ao racializarem as diferenças, reservaram a estas populações, suas línguas e seus conhecimentos um violento processo de subalternização e invisibilização.

Todos os entrevistados, sejam os egressos ou os que ainda estão cursando a pós-graduação *stricto sensu*, relataram que receberam ou recebem ajuda financeira durante o curso, seja de parentes ou de bolsas de estudo, julgando de suma importância essas ajudas para sua permanência na vida acadêmica.

Luiz Gama, estudante pardo, apontou que, no Mestrado, era bolsista Capes e explicou: “[...] *agora eu consigo viver aqui, basicamente sem depender do meu pai*” (Luiz Gama, entrevista em 27/6/2025). Assim como ele, Karai Mbarete, estudante de Doutorado indígena, relatou que, na época do Mestrado, também recebeu suporte financeiro da família para dar continuidade aos estudos: “*Agora no Mestrado, como nós, eu digo nós – eu e minha família – tivemos que pagar, ela me deu uma grande ajuda financeira, a esposa*” (Karai Mbarete, entrevista em 1/7/2025).

Da mesma forma, Dandara, egressa negra, também recebeu apoio financeiro da família: “*Sempre que precisava financeiramente, alguma situação que eu precisava, eu sempre tinha essas pessoas – mãe, pai, sogra, pessoas mais próximas – estavam sempre nos ajudando nessa caminhada*” (Dandara, entrevista em 1/7/2025).

Calegare e Sales (2023) destacam que, para que as políticas de ações afirmativas sejam eficazes, é necessário entender os motivos que levam os estudantes indígenas [e negros] a permanecer na pós-graduação. Além disso, é fundamental avaliar os programas de permanência para identificar suas falhas, suas lacunas e seus impactos, visando implementar melhorias.

Conforme dados levantados por Silva *et al.* (2023), o nível de escolaridade dos pais – ou de outro membro familiar muito próximo – dos estudantes que cursam Ensino Superior geralmente é baixo. A pesquisa aponta que apenas “[...] 14,4% dos pais têm Ensino Superior. Quanto à mãe [...], 29,1% [...]” (Silva *et al.*, 2023, p. 6). No ambiente regulado pelas interações laborais, optar por cursar uma formação após a finalização da faculdade abre novas oportunidades no que diz respeito à carreira.

Nesta pesquisa, esse dado também fica explícito. Citamos aqui a fala de Kuña Porã, egressa indígena: *“Eu, uma tia e uma outra prima somos as únicas, assim, a fazer faculdade. Então, é uma diferença muito grande para a família”* (Kuña Porã, entrevista em 2/6/2025). Quando um filho, sobrinho ou outro membro próximo consegue acessar esse tipo de direito, historicamente negado, isso se torna motivo de muito orgulho. Luiz Gama, estudante pardo, também citou que somente uma tia tinha curso superior e que ela o inspirou a dar continuidade aos estudos. Peri, estudante indígena, lembrou que a família se mudou de município para que ele e os irmãos pudessem cursar faculdade.

Outra semelhança que observamos entre os entrevistados é que a maioria enxerga a pós-graduação *stricto sensu* como um caminho para obter melhores condições de vida e trabalho. Considerando as trajetórias profissionais de seus familiares, a pós-graduação constitui um marco significativo na vida desses sujeitos, pois inicia um novo ciclo de trabalho com menos precariedade, maior proteção e maior prestígio social. De acordo com Gomes (2011a, p. 112), *“[...] a educação não é a solução de todos os males, [...], porém é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros”*.

Os relatos de Kuña Porã, indígena já egressa do curso, reforçam esse aspecto. Sobre as contribuições da pós-graduação, ela afirmou: *“A importância [...] para além de um currículo bem qualificado, a minha formação enquanto pessoa, a forma como eu estou e me posiciono no mundo, na vida. Socialmente, financeiramente, tudo melhorou”* (Kuña Porã, entrevista em 2/6/2025).

Peri, ainda estudante do curso de Doutorado, também vislumbra ascensão profissional com o *stricto sensu*. Ele disse: *“Eu sou professor contratado da SED [Secretaria Estadual de Educação]. É sim, o diploma em si é uma segurança a mais do trabalho. E também é uma experiência a mais”* (Peri, entrevista em 5/6/2025).

Luiz Gama, homem pardo, que ainda é estudante do Mestrado, acredita no crescimento intelectual e na possibilidade de contribuir com a docência no futuro, como professor. Ele afirmou: “*Eu acredito que pode trazer mudanças, [...], expande muito a maneira que a gente pensa, o nosso olhar [...]. Fazendo um Mestrado na área da Educação, a pós-graduação [...], vai ter um olhar positivo, um olhar mais aprofundado e um olhar mais crítico*” (Luiz Gama, entrevista em 27/6/2025).

Para Karai Mbarete, estudante indígena, o *stricto sensu* é uma ferramenta de fortalecimento da identidade indígena, além de possibilitar a produção de conhecimento para sua comunidade:

Toda a nossa família [...] sempre bem cunhada, nós somos terenas, nós somos indígenas, independente de qualquer situação que fosse. O Doutorado, o Mestrado, ele me deu uma tranquilidade maior ainda, por sermos indígenas, por sermos terenas, o protagonismo está acontecendo, não só comigo, mas com toda a família. Quando a gente sai de uma aldeia [...], para ir adentro da universidade e concluir a graduação, seja Mestrado, a gente tem dado retorno para a comunidade em vários aspectos, principalmente na pesquisa, construção de material didático, pedagógico, dentro da cultura indígena. E, além do mais, o professor indígena é visto pela sua comunidade como aquele que pode auxiliar em vários sentidos. Escrita de documentos, informações, que, muitas vezes, eles não têm conhecimento. Então, esse professor é responsável para informar a sua comunidade sobre essas áreas (Karai Mbarete, entrevista em 1/7/2025).

Os depoimentos dos entrevistados revelam que, embora cada um tenha uma motivação particular, o acesso à pós-graduação *stricto sensu* representa, principalmente, a oportunidade de contribuir com a comunidade. Segundo Pavan, Lopes e Backes (2014, p.173):

As falas são sempre no sentido de dizer que eles [os indígenas] estão ali para ajudar a sua comunidade, seu povo, sua aldeia. Estudando os autores, os indígenas estabelecem relações no sentido de como o autor pode contribuir para o fortalecimento da comunidade, para resolver os problemas da comunidade.

Mais do que dar continuidade aos estudos iniciados na graduação e conquistar melhores condições de trabalho e de vida, os indígenas recorrentemente reafirmam a necessidade de retorno das suas pesquisas às suas comunidades. Ainda segundo Pavan, Lopes e Backes (2014, p. 173), em “[...] todas as dissertações até hoje defendidas por indígenas no Programa de Pós-Graduação no qual atuamos, invariavelmente, as temáticas estão articuladas com seu povo, sua comunidade”.

Dandara, egressa negra, contou sobre a importância do *stricto sensu* em sua vida profissional, atualmente como professora universitária e Secretária Municipal de Educação, especialmente na execução das políticas públicas de educação: “O

conhecimento intelectual [...], a gente consegue muito contribuir com as políticas educacionais que estão sendo construídas, as necessidades, a implementação, o olhar, [...] as políticas afirmativas, elas precisam ser colocadas em prática” (Dandara, entrevista em 1/7/2025).

Ao mesmo tempo, Dandara relatou sobre sua trajetória profissional como docente negra, destacando a necessidade de reafirmar seu título de doutora: *“Os espaços são outros. Agora, se eu chego e eu não digo quem eu sou, porque é preciso dizer, nós, mulheres negras, mestres, doutoras, nós precisamos dizer em alguns espaços que nós... eu sou doutora! E quando nós dizemos [...]. É outro olhar!”* (Dandara, entrevista em 1/7/2025). O que afirma Dandara vai ao encontro do que ressalta hooks (1995, p. 472):

[...] esses conflitos parecem particularmente agudos para as negras que também têm de lutar contra aqueles estereótipos racistas/sexistas que o tempo todo levam outros (e até nós mesmas) a questionar se somos ou não competentes, se somos capazes de excelência intelectual”.

Os estudos possibilitaram à egressa uma ascensão como mulher e como profissional; entretanto, o racismo permanece presente em todos os espaços. “[...] a lógica meritocrática reafirma no imaginário coletivo a ideia de que competência, inteligência e mérito estão intimamente ligados à branquitude – e, também, à masculinidade, à heterossexualidade e à cisnormatividade” (Sousa *et al.*, 2021, p. 15). Por isso, conforme afirmou Dandara, *“[...] é preciso dizer, nós, mulheres negras”*, reafirmando sua identidade étnico-racial e seu título: *“eu sou doutora!”* (Dandara, entrevista em 1/7/2025).

Assim como as vivências de Dandara, Karai Mbarete nos contou que *“[...] a partir do momento que eu terminei o Mestrado [...], mudou muitas coisas. [...] financeiramente, porque eu sou professor de carreira do município e, quanto a isso, o município dá um amparo”* (Karai Mbarete, entrevista em 1/7/2025). Observamos que, para além dos benefícios financeiros, também surge o empoderamento de sujeito indígena de direitos. Isso aparece em sua fala quando se refere à progressão funcional obtida com o *stricto sensu*: *“Por mais que a gente seja indígena, ele [o município] teve que me amparar, porque é algo que eu conquistei, que eu busquei, e isso foi de grande valia, no próprio sentido da vida hoje também”* (Karai Mbarete, entrevista em 1/7/2025). Mais adiante ele reforçou: *“Então isso tem dado de uma forma positiva para mim. [O crescimento intelectual], sim, com certeza”*. Em sua fala, percebemos a reafirmação constante da identidade indígena.

Nessa mesma perspectiva, para Peri, estudante indígena de Doutorado, o *stricto sensu* – especialmente o Mestrado – extrapola o currículo e a ascensão profissional. Conforme ele relatou: “*Me abriu essa porta também para pesquisa, para estudar e gostar cada vez mais de desenvolver, construir trabalhos [...] científicos voltados para minha cultura*” (Peri, entrevista em 5/6/2025).

Essa pertença étnica, essa “reconformação da identidade indígena”, segundo Calegare, Lopes e Zacarias (2021, p. 335), “[...] está sempre sendo autorrefletida para que não se perca sua singularidade em meio aos demais grupos da sociedade. Ainda que Peri esteja atuando na área urbana, seu compromisso com a comunidade indígena permanece explícito em seu discurso, reafirmando sua identidade coletiva quando diz: “*Eu tive muito conhecimento na área da pesquisa [...], principalmente sobre a história, sobre a cultura do meu povo indígena*” (Peri, entrevista em 5/6/2025). Nesse sentido, Viana e Maheirie (2017, p. 228) ressaltam que “[...] a formação em nível superior em diferentes áreas do saber se tornou também um instrumento de luta, [...] principalmente a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, que trava o desafio de demarcar e homologar Terras Indígenas em todo o país”.

3.6 Preconceito e discriminação: as vivências e convivências dos entrevistados e das entrevistadas

De acordo com o art. 5º da Constituição Federal de 1988,¹⁴ todos são iguais perante a lei, sem qualquer tipo de distinção (Brasil, 1988). Além disso, a Carta Magna afirma, em seu art. 3º¹⁵, que promover o bem comum é um dos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, sem discriminação de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de preconceito.

Apesar de muitos esforços para mudar essa situação, a discriminação e o preconceito ainda estão presentes hoje em dia, mesmo que, por vezes, apareçam mascarados nos comportamentos, nas palavras utilizadas ou na sociedade como um todo. Embora a Constituição Federal traga avanços importantes em direitos humanos e ações que

¹⁴ “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988, p. 5).

¹⁵ “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...]; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 3).

buscam promover a igualdade e combater o racismo e o preconceito, ainda convivemos com essa marca em nossa sociedade.

Neste tópico, discutimos as vivências e as convivências de nossos sujeitos da pesquisa em relação ao preconceito, à discriminação e ao racismo em suas trajetórias. Embora já tenhamos utilizado, ao longo desta dissertação, os termos mencionados, retomamos aqui os conceitos de racismo, preconceito racial e discriminação racial. Entendemos que compreendê-los é fundamental para combater as desigualdades raciais, promover justiça com equidade e reconhecer a importância das ações afirmativas voltadas às minorias.¹⁶

A questão racial no Brasil e no mundo está presente em vários aspectos da vida social: nas relações cotidianas, na história, na política, na economia, nos relacionamentos afetivos e em muitos outros valores e sentimentos humanos. Desde o período colonial, quando o sistema de dominação europeia foi violentamente estabelecido, desenvolveu-se uma ideia de raça que, nas palavras de Maia e Farias (2020, p. 578), se caracteriza pelo “[...] conhecimento advindo da Europa [que] sempre foi considerado correto, científico, racional e superior, enquanto toda a produção advinda de outra origem geográfica foi configurada como inferior e não racional”.

Segundo Munanga (2003), no século XVIII – conhecido como o século das luzes e da razão – os pensadores iluministas desafiaram a exclusividade do saber que estava sob domínio da Igreja e dos governantes. Foi nesse contexto que se recolocou a pergunta sobre quem eram esses povos recém-descobertos. Assim, “[...] lançam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes” (Munanga, 2003, p. 2). Consoante o autor:

As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”, europeus? Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. [...]. Mas o índio permanecia ainda um incógnito, pois não incluído entre os três personagens representando semitas, brancos e negros, até

¹⁶ De acordo com Chaves (1971, p. 149-150), consideram-se minorias “[...] grupos raciais ou étnicos que, em situação de minoria, cointegram juntamente com uma maioria um determinado Estado. [...] A minoria via de regra constitui um grupo quantitativamente inferior à maioria, como é o caso dos japoneses no Brasil, dos negros nos Estados Unidos etc., mas a característica essencial desses grupos não se reduz a termos numéricos, e sim a certas feições estruturais básicas nas inter-relações maioria-minoria, como v.g. a relação de poder, de acordo com a qual se verifica uma superioridade da ‘maioria’ frente a uma minoria, inferior quanto ao poder”.

que os teólogos encontraram argumentos derivados da própria bíblia para demonstrar que ele também era descendente do Adão (Munanga, 2003, p. 1-2).

A discussão apresentada por Munanga (2003) traça um percurso histórico até os momentos iniciais da criação da ideia de raça, ressaltando que, desde seu surgimento, ela se consolidou como modalidade de discriminação, resultando diretamente no racismo. De acordo com Almeida (2019, p. 18), o conceito de raça “[...] sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos”. O autor afirma ainda:

Desse modo, pode-se concluir que, por sua conformação histórica, a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam:

1. *como característica biológica*, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;
2. *como característica étnico-cultural*, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir” (Almeida, 2019, p. 21-22).

Para Hall (2003, p. 69):

Raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria [...]. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse ‘efeito de naturalização’ parece transformar a diferença racial em um ‘fato’ fixo e científico [...].

A escravidão no Brasil, que durou mais de 300 anos, deixou uma marca profunda e duradoura, sendo o país o último das Américas a aboli-la. Quando a abolição finalmente ocorreu, os recém-libertos não receberam qualquer tipo de apoio governamental: não houve garantia de moradia, emprego, acesso à educação ou a qualquer outro direito básico.

Essa exclusão não apenas persistiu, como se aprofundou. Historicamente, as oportunidades têm sido concentradas nas mãos dos mesmos grupos – a elite branca. É essa persistência de privilégios e desvantagens, mesmo diante de uma igualdade garantida constitucionalmente, que define o racismo estrutural. Trata-se de um sistema que opera de forma sutil, favorecendo determinados grupos e mantendo outros em desvantagem crônica.

Nas palavras de Almeida (2019, p. 24), o racismo “[...] é definido por seu caráter *sistêmico*. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em que condições de subalternidade e de

privilégio” são distribuídas entre grupos raciais e se manifestam na política, na economia e nas relações do cotidiano.

Almeida (2019, p. 24) classifica o racismo em três concepções: “individualista, institucional e estrutural”:

Concepção individualista

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política (Almeida, 2019, p. 25).

De acordo com o autor, nessa concepção, não existiriam sociedades ou instituições racistas, mas sim pessoas racistas, que agem sozinhas ou em grupo.

Sobre a segunda concepção, o autor aponta:

Concepção institucional¹⁷

Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. [...].

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder (Almeida, 2019, p. 25-26).

De acordo com essa concepção, podemos lembrar, conforme o autor, que as políticas de ação afirmativa exemplificam essa mudança institucional, tendo como objetivo geral ampliar a representatividade de minorias raciais e minimizar a lógica discriminatória dos processos institucionais.

Por fim, a concepção estrutural, segundo a qual o racismo é: “Uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (Almeida, 2019, p. 33).

Apresentados os conceitos de raça e racismo, passamos a conceituar preconceito racial e discriminação racial. Almeida (2019, p. 22) define: “O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um

¹⁷ As instituições são “[...] modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a torna normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais” (Hirsch, 2006 *apud* Almeida, 2019, p. 26).

determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. Nele, impera o sentimento de superioridade de uma raça sobre a outra. Já a discriminação racial “[...] *é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados*” (Almeida, 2019, p. 22).

Corroborar essa discussão Lopes (2005, p. 188), ao afirmar que preconceito racial é uma “[...] ideia preconcebida, suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória”. Sobre discriminação racial, o autor define: “[...] é atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas” (Lopes, 2005, p. 188). Nesse sentido, é importante ratificar, com Lopes (2005, p. 188), que “[...] as pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação; antes, os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola”.

Acerca da área da criminalização do racismo, por meio dos crimes de discriminação e injúria racial, reconhecemos a importância do tema, mas ele não será incorporado a esta pesquisa. Ressaltamos, entretanto, que a lei visa ao cumprimento do preceito constitucional mencionado no início deste tópico: garantir que todos sejam tratados sem discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Em nossas conversas com os entrevistados e as entrevistadas, as falas, em sua maioria, corroboram a presença do racismo em suas trajetórias de vida. Ao serem indagados se vivenciaram alguma situação de preconceito e discriminação racial, apenas um estudante afirmou, inicialmente, não ter passado por isso. No entanto, no decorrer da entrevista, relatou um episódio de discriminação, analisado neste item: trata-se do estudante Luiz Gama.

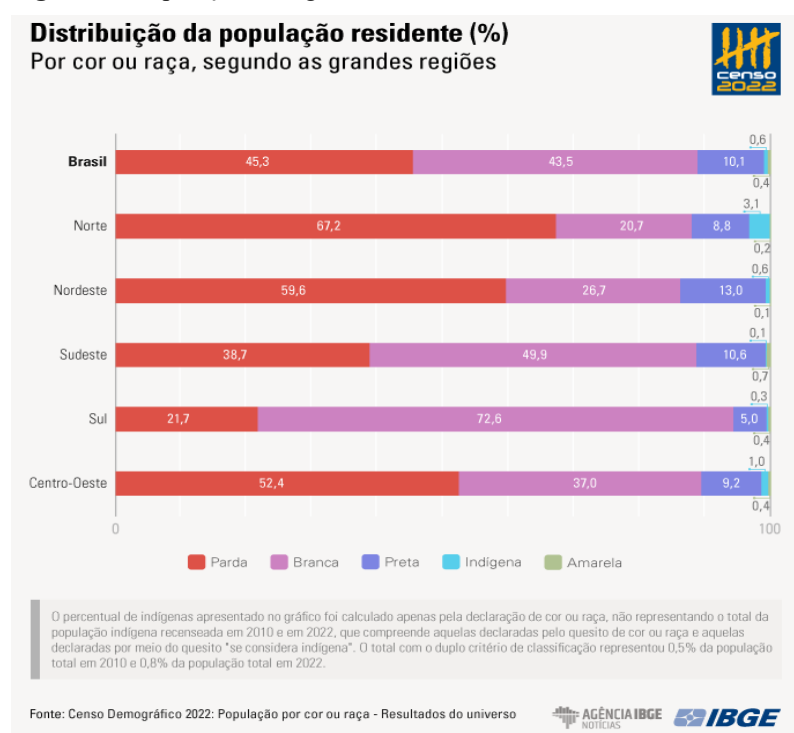
O jovem Assis, negro, egresso do Doutorado, quando cursava o pós-doutoramento no estado de Santa Catarina, relata um episódio de preconceito por parte de uma professora. Segundo Assis,

[...] eu participava do NEAB [Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros] na [universidade], e uma vez uma professora [que não era a supervisora do pós-doc, mas era] do Programa de Pós-Graduação em Educação perguntou se eu ia para o NEAB trabalhar ou se eu ia lá para fumar maconha. Lembrei disso agora (Assis, entrevista em 27/5/2025).

A fala de Assis nos remete a Bento (2022). Embora a autora se refira à escola, podemos pensar também em outros níveis de ensino. Ela afirma: “[...] meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento” (Bento, 2022, p. 12). Dessa maneira, de alguma forma, a professora explicitava seu racismo ao insinuar qual seria, segundo ela, o “lugar” de Assis dentro da instituição.

O último censo realizado em 2022 constatou que a região Sul é a que apresenta o maior número de pessoas que se declaram brancas, correspondendo a 72,6% da população dessa região, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – População da região



Fonte: Extraída de Belandi e Gomes (2023).

Sobre a colonização do estado de Santa Catarina, Carola (2010, p. 549) afirma:

Em Santa Catarina, a visão positivista da colonização perpetua-se por uma constelação de espaços e interesses que alimentam uma profusão constante de valores ideológicos e simbólicos, agora cada vez mais patrocinada pela indústria do turismo e pela agroindústria. Praticamente todas as cidades originárias dos núcleos coloniais criados no século XIX, fundados principalmente por grupos de imigrantes italianos e alemães, estão integradas numa rede de atividades culturais que valorizam a identidade étnica de origem europeia e alimentam o mito dos “pioneiros”.

A fala da professora vem ao encontro do que Almeida (2019, p. 32) pontua: “Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas

sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de micro agressões – piadas, silenciamento, isolamento etc.”. Mesmo cursando o pós-doutoramento, a branquitude¹⁸ reitera que este é “naturalmente” o seu lugar de pertencimento, conforme destaca Bento (2022).

As histórias de Dandara, egressa negra do Doutorado, não são diferentes. Ela relatou sua experiência em um evento acadêmico, na época do *stricto sensu*, no Rio Grande do Sul:

[...] na universidade, [...], em Canoas, [...], estava muito frio, eu precisava lavar meu cabelo, e lá na Ulbra tem um salão, e eu entrei no salão, e assim, eu vi quanto impedimento eles tinham para lavar meu cabelo, então eles não lavaram meu cabelo, entendeu? Ele [o cabeleireiro] aumentou o preço, a minha colega que estava junto comigo foi um preço, depois eu vi que eles aumentaram o valor da lavada do cabelo, para impossibilitar que eu lavasse o cabelo, então eu senti nesse dia. Eu passei até mal! Não falei nada para ninguém, nem para o orientador, para ninguém, só as pessoas que estavam muito próximas a mim, eu só peguei um Uber e fui para o hotel (Dandara, entrevista em 1/7/2025).

Novamente recorremos a Bento (2022, p. 60) para enfatizar que “[...] as relações de dominação [da branquitude] têm várias facetas”. Nesse caso, Gomes (2003) lembra que o cabelo crespo é um ícone da identidade negra e, portanto, pode ser alvo recorrente de atitudes racistas. Almeida (2019, p. 23) também discute o “[...] repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, [...], ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça”.

Kuña Porã, indígena egressa do Doutorado, relata que, na época da graduação, o que mais a incomodava eram os comentários depreciativos dirigidos aos indígenas:

Eu percebia que tinha alguns professores, que tanto que a gente tinha colegas, terena, kadiuweu. [...] e tinha uns professores que, aqueles que ficam falando, assim bugre, sabe essas coisas assim e diminuíam bastante tanto a mim, quanto aos meus colegas que vinham da aldeia para estudar aqui na graduação. Tanto que alguns, a maioria desistiu dos estudos, porque percebiam que eles eram excluídos, deixados de escanteio. E que os professores perseguiam (Kuña Porã, entrevista em 2/6/2025).

Sobre isso, Munanga (2005, p. 16) analisa o papel do professor no processo de aprendizagem e ressalta que “[...] as consequências de tudo isso na estrutura psíquica dos

¹⁸ De acordo com Bento (2016, p. 28), “[...] podemos nomear como branquitude, ou seja, traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das idéias sobre branqueamento”. Frankenberg (1995, p.43 *apud* Piza (2016, p. 76), “[...] define branquitude a partir do significado de ser branco, num universo racializado: um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social”.

indivíduos negros [e indígenas] são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas” – especialmente diante de episódios como o relatado por Kuña Porã.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (Munanga, 2005, p. 16).

Em se tratando do episódio narrado por Kuña Porã, Troquez (2022, p. 104) declara que “[...] são muitas as denúncias de preconceito/discriminação e/ou ocultação/invisibilização sofridos por estudantes indígenas nos cursos superiores”. O ambiente escolar, em todas as instâncias, está permeado de situações de preconceito e discriminação e “[...] lutar contra o preconceito é uma decisão e atitude que precisa ser assumida pela sociedade em geral” (Luciano, 2009, p. 38). Nessa perspectiva, devemos refletir sobre a função da educação no combate ao racismo contra todo e qualquer grupo étnico-racial – no caso desta pesquisa, com destaque para negros e indígenas – visando à concretização da equidade racial e de uma sociedade baseada em direitos para todos.

Como consequência de uma trajetória opressora, Viana e Maheirie (2017, p. 231) afirmam que os povos indígenas “[...] vivem tristes realidades, como uso abusivo de substâncias como álcool e outras drogas; [...] desvalorização de seus processos históricos e culturais”. Ou ainda, conforme Troquez (2022, p. 102), “[...] as consequências da opressão [reafirmam] o pensamento do colonizador que reafirma um lugar de ‘inferiores’ dos indígenas”.

Nessa direção, Karai Mbarete relata um episódio ocorrido quando recebeu uma oportunidade de trabalho como docente em uma escola do campo, especificamente sobre a receptividade da gestora escolar ao se apresentar para o trabalho:

[...] quando eu estava no segundo ano da graduação que eu fiz, eu fui convidado para trabalhar na Secretaria de Educação e fui justamente trabalhar em uma escola rural [...]. [...] E, quando eu chego e falo com a direção, ela disse assim para mim, olhou com aquele ar de menosprezo, por ser indígena e disse assim para mim: O teu diário está ali, a sua caixa de giz está ali, a sua sala, aquela ali, e disse assim para mim: se vira! E aí eu chego numa sala de aula e os 30 alunos, todos não indígenas, os olhares também se fixaram em mim. E aí, a gente viu alguns comentários, dizendo o que esse indígena quer ensinar para os nossos filhos. Quem é ele? E aí, às vezes ouvia de novo, o que esse indígena, o que esses indígenas querem aqui, só sabem beber, o vagabundo (Karai Mbarete, entrevista em 1/7/2025).

A experiência relatada por Karai Mbarete está longe de ser isolada; expressa apenas um fragmento das violências enfrentadas pelos povos indígenas. É preciso combater as múltiplas manifestações de racismo e preconceito que ainda ocorrem nos espaços escolares até os dias de hoje.

Essas formas de racismo e preconceito aparecem, inclusive, em notícias oficiais. Um exemplo é o caso divulgado pelo Ministério Público Federal (MPF) da cidade de Santarém – Pará (PA), que relata o pedido de afastamento de uma servidora pública municipal porque “[...] a diretora escolar teria intimidado e coagido um pedagogo indígena em uma reunião em abril deste ano, ameaçando-o de demissão caso ele continuasse a participar de movimentos de afirmação étnica na comunidade” (Assessoria de Comunicação MPF, 2025). A notícia data de 31 de julho de 2025.

Peri, estudante de Doutorado indígena, também narra uma situação vivenciada no refeitório da universidade:

Eu fui discriminado no curso de especialização, não diretamente no curso, mas na universidade, na [universidade] no momento de refeição, pedi uma coca-cola para mim e para os colegas, aí veio a atendente e disse: “Não estamos doando coca cola hoje!”. Aí eu me irritei na hora, aí eu peguei e falei: “Mas eu não estou pedindo. Eu vou pagar!”. Eu falei assim: “Eu não estou de brincadeira, tô falando sério”. Falei assim: “Eu não estou pedindo nada. Aí, toma aqui o dinheiro, eu já vou deixar pago”, porque eu queria tomar coca-cola e ia pagar para os meus colegas também (Peri, entrevista em 5/6/2025, grifo nosso).

É comum que todos os espaços da universidade sejam frequentados pelos estudantes; contudo, conforme Ribeiro (2022), episódios como esse são recorrentes. Nas palavras da autora:

Tais episódios mostram como o racismo dirigido aos povos indígenas não é algo episódico e/ou localizado em paragens específicas do país. Na verdade, estaríamos diante de uma forma estável de relacionamento, ainda que existam diferenças regionais expressivas nos números e nas formas dos casos. Portanto, faz-se necessário refletir sobre os fatores que fazem do racismo um componente estável na vida dos povos indígenas no Brasil (Ribeiro, 2022, p. 16).

Ainda nessa acepção, os indígenas, de acordo com Nogueira (2021, p. 175), desde o período da colonização foram assujeitados, “[...] primeiro pela igreja católica que pregava sua conversão ao cristianismo, depois pelo colonizador que os desejava como mão de obra escrava e barata”. Por isso, “[...] não é difícil constatar que a rejeição e os estigmas contra os indígenas vêm se perpetuando há muito tempo, sendo propagados em diferentes momentos históricos por diferentes sujeitos sociais” (Nogueira, 2021, p. 175-176), inclusive no refeitório da universidade.

Ao analisarmos as falas de nossos entrevistados, sejam eles pertencentes aos grupos étnico-raciais negros ou indígenas, todos sinalizaram a experiência na graduação e/ou pós-graduação como uma oportunidade de combate ao racismo e à discriminação.

É imprescindível que, juntamente com os autores e as autoras, destaquemos que as falas aqui analisadas representam apenas uma fração do amplo conjunto de práticas discriminatórias que afetam negros e indígenas, não só na área educacional, mas em todos os espaços da sociedade. Conforme Almeida (2019), mesmo que haja ampliação da presença negra em espaços de poder nas instituições, o racismo persiste.

Dandara, mulher negra, egressa do Doutorado, relatou sobre a discriminação contra pessoas negras no comércio. Ela lembrou dois episódios vivenciados:

[...] eu lembro que eu fui entrar numa loja, era uma loja de tênis, a gente entrou na loja e assim, dentre todas as pessoas que estavam comigo, só tinha alguém atrás de mim me acompanhando, entende? Então, assim, houve uma desconfiança muito grande, o que eu estava fazendo ali naquele lugar. Então, isso foi algo que mexeu muito comigo.

Outra situação foi [...] na feira central, [...]. Eu chego lá e pergunto para o moço da banca [de bijuterias], quanto que está custando esse [um colar]? [...]. Quanto que é esse? Então, a resposta que ele me deu foi assim: “Esse daí é muito caro, esse daqui é mais barato, é tanto, entendeu?”. Ai eu falei: “Moço, eu não queria comprar esse, eu queria comprar esse aqui, por isso que eu estou te perguntando qual é o preço, mas muito obrigada”. Ai eu saí (Dandara, entrevista em 1/7/2025).

Uma pesquisa publicada em outubro de 2023 pela Agência de Notícias e Comunicação Alma Preta, especializada na temática étnico-racial, aponta situações como a vivenciada por Dandara ao ser seguida por um funcionário dentro de uma loja. A pesquisa afirma que “[...] durante suas visitas às lojas, 70% dos negros dizem ter sido seguidos ou ter visto alguém seguido por funcionários ou seguranças” (Alma Preta, 2023), condutas baseadas no estereótipo relacionado a determinados grupos étnico-raciais.

Paim e Pereira (2011, p. 3) definem estereótipos como “[c]renças compartilhadas sobre atributos de um grupo” e afirmam que a aparência externa desempenha uma função fundamental na criação dos estereótipos.

Situações vividas por Dandara são vistas por Gomes (2003, p. 176-177) como um tipo de

[c]erceamento da liberdade da expressão estética e corporal do negro, sobretudo da mulher negra, demonstra que continuamos mergulhados nas malhas do racismo e do preconceito racial. Na realidade, o que pode parecer uma simples opinião ou um mero julgamento estético, revela a existência de uma tensão

racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento¹⁹ desenvolvidos no Brasil.

Em situação semelhante, decorrente do estereótipo, Luiz Gama, estudante de Mestrado, homem pardo, relatou o episódio vivido por ele:

Eu vivi uma vez um episódio fora da escola, em um mercado aqui em Campo Grande. Meu amigo estava passeando com uma cachorrinha que ele tinha. [...]. A gente estava andando junto: “Cara, segura ela aqui que eu vou entrar lá dentro e comprar umas coisas, o cachorro não pode entrar lá”.

Aí, eu fiquei, assim, nem muito na porta, meio que na esquina, esperando. E eu estava com o boné para trás [...]. E aí, ele entrou e, de repente, eu vi que os funcionários começaram a me olhar muito. Saiu um rapaz e olhou e voltou. De repente, veio um rapaz, uma caixa e a dona do local. [...].

Eles chegaram assim, hostis sabe! Tipo [...] assim: “Boa tarde. Por que você está parado aqui na frente? Você está com um comportamento meio estranho”. E eu tava [...], segurando a cachorrinha, esperando o meu amigo sair. Falei: “Não, eu estou esperando [...]. Porque vocês mesmos acreditam que não querem que o cachorro entre ali dentro. Eu só estou aqui aguardando o meu amigo”.

Aí, eles: “Ah, tá. Então, tá bom”. Mas um olhar meio cético.

Aí, a hora que meu amigo chegou e eu entreguei para ele a gente saiu, eu vi que daí eles olharam, assim, com um olhar meio mais aliviado, sabe? Eu não sei o que eles estavam pensando (Luiz Gama, entrevista em 27/6/2025).

Quando questionado sobre sua opinião sobre o comportamento dos funcionários do mercado, se estariam relacionados pela questão estética, física, por ser pardo, estar de boné para trás, ou ainda por questões socioeconômicas, Luiz Gama nos deu a seguinte resposta:

*Eu acho que está relacionado as duas coisas. A questão estética, a questão de eu olhar e falar o que esse cara da periferia está fazendo aqui. **Meu amigo, ele é um cara branco, ele tem o cabelo castanho claro, assim, quase loiro.***

*E ele falou: “Eu já tive vez de eu ficar ali na frente, esperando alguma coisa, sabe? Já aconteceu umas duas vezes de eu estar ali na frente. Por algum motivo, fiquei uns três, quatro minutos ali na frente. E nunca me falaram nada”. **Eu falei: “Cara, você é uma pessoa com perfil completamente diferente do meu”** (Luiz Gama, entrevista em 27/6/2025, grifos nossos).*

A fala de Luiz Gama confirma as marcas de um passado escravocrata, sustentado por preconceitos construídos ao longo dos séculos. Como afirmam Anunciação, Trad e Ferreira (2020, p. 10), no “[...] imaginário social brasileiro, o indivíduo negro tem

¹⁹ “Ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação” (Piza, 2016, p. 13).

propensão a ser violento e criminoso, por pertencer ao lugar da criminalidade, ou seja, à periferia”.

Com base nas vivências e convivências relatadas pelos sujeitos da pesquisa, torna-se evidente que o preconceito, a discriminação e o racismo são elementos persistentes e estruturais da nossa sociedade. As falas reforçam a compreensão do racismo não como atos isolados, mas como um processo que atravessa todas as esferas sociais e mantém, majoritariamente, condições de subalternidade e privilégio.

As falas dos entrevistados ressaltam a complexidade das relações de dominação, sobretudo pelo “pacto da branquitude” (Bento, 2022) e suas diversas estratégias de materialização. As estratégias de manutenção de formas de preconceito e discriminação disputam continuamente espaço com as narrativas que avançam em direção a uma sociedade antirracista. Adicionalmente, esta pesquisa retratou a realidade dos estudantes indígenas na Educação Superior, que enfrentam inúmeras situações de preconceito, discriminação e invisibilização. A persistência desse assujeitamento, que remonta ao período da colonização, demonstra a profundidade histórica das desigualdades raciais e étnicas no Brasil.

Nesse cenário, as políticas de ação afirmativa se apresentam como mecanismos institucionais cruciais para a transformação da sociedade racista. Seu objetivo de ampliar a representatividade de minorias raciais e mitigar a lógica discriminatória dos processos institucionais é um passo fundamental para dismantelar o racismo e promover uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

As análises desenvolvidas neste capítulo evidenciam que a pós-graduação representa, para os estudantes e egressos negros, pardos e indígenas, tanto oportunidades de crescimento acadêmico, profissional e identitário quanto a continuidade de desafios marcados pelo racismo e pela desigualdade. Encerramos este capítulo, então, destacando que essas vivências e reflexões sustentam a importância de políticas de inclusão e permanência e nos encaminham às considerações finais, onde retomamos os principais achados e suas implicações para a pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A elaboração desta pesquisa exigiu de minha parte uma profunda disposição em adentrar um campo, do ponto de vista político e cultural, bastante movediço. Digo isso pois observei inúmeras vezes o constrangimento e o receio com que algumas pessoas, sobretudo em eventos acadêmicos, abordam as questões étnico-raciais, evidenciando fragilidade teórica e política acerca do tema.

Minha condição de estudante de Mestrado em Educação exigiu que eu buscasse superar essas mesmas fragilidades. O tema da minha pesquisa era – e ainda é – muito novo para mim. A entrada no projeto mencionado na introdução deste trabalho me moveu a pesquisar as questões étnico-raciais; foi um convite que recebi de minha orientadora, após minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, e que me foi muito valioso, mas também exigente. Hoje me sinto um pouco mais familiarizada com o tema, embora ciente de que continuo imensamente frágil, teórica e politicamente, em relação à discussão.

Lembro das primeiras leituras que realizei para começar a pensar mais profundamente sobre o meu tema de pesquisa. Senti-me impulsionada a buscar mais e mais textos acadêmicos que me possibilitassem aprofundar e entender a complexidade da temática. A aproximação com autores e autoras que discutem mais detidamente a questão negra, como Almeida (2019), Bento (2022) e Gomes (2003, 2011a, 2011b, 2019, 2021), Gomes e Laborne (2018), entre outros, foi fundamental para compreender a produção histórica do racismo e do preconceito. Da mesma forma, Backes (2014, 2018), Baniwa

(2019), Bonin (2022), entre outros, foram essenciais para entender a questão indígena no contexto da sociedade brasileira.

As primeiras leituras me levaram a outras tantas, mas o que considero mais importante destacar é a provocação que elas despertaram em mim. Pensar sobre processos discriminatórios me levou a prestar especial atenção às diferentes relações presentes na sociedade contemporânea. Percebo hoje que, além das questões étnico-raciais, há inúmeras outras formas de discriminação, muitas vezes em intersecção com as temáticas abordadas na pesquisa. Nesse sentido, destaco que as mulheres apresentaram questões específicas de sofrimento em relação à discriminação. Desse modo, o fato de ser negra e mulher expõe ainda mais a pessoa à discriminação, como expressam as falas de Dandara analisadas na pesquisa.

Esta pesquisa ratifica, juntamente com Bento (2022), Bonin (2022), Gomes (2003, 2011a, 2011b, 2019, 2021), Gomes e Laborne (2018), entre outros, que há necessidade de atenção às várias questões que envolvem os grupos étnico-raciais – com destaque para negros, indígenas e seus descendentes – historicamente marginalizados e privados de oportunidades de acesso a direitos sociais essenciais para o exercício da cidadania. Nessa acepção, a Educação Superior se destaca, por isso esta pesquisa fez uma abordagem acerca da discriminação positiva, também chamadas de ações afirmativas, que vem sendo implantadas desde a década dos anos 2000.

Nesta dissertação, busquei, conforme explicitado em seu objetivo geral, analisar a importância da formação no curso de pós-graduação *stricto sensu* para estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade do estado de Mato Grosso do Sul.

O primeiro objetivo específico consistiu em identificar os egressos autodeclarados negros e indígenas entre os anos de 2017 e 2022 e os discentes, também autodeclarados negros e indígenas, que estavam no programa no período de 2022 a 2024. A análise dos resultados mostrou um percentual reduzido de participação desses grupos, confirmando a tendência de exclusão observada em nível nacional, com exceção dos indígenas. Embora o programa tenha superado a média nacional em algumas categorias – sobretudo devido ao programa de bolsas para indígenas – essa participação ainda é insuficiente quando confrontada com a demografia brasileira e, crucialmente, com a

população local, considerando que Mato Grosso do Sul é o terceiro estado com maior população indígena do país. Os dados reforçam, portanto, a urgência de discutir e implementar políticas de inclusão e permanência mais eficazes, de modo a garantir que o programa reflita a diversidade étnico-racial da sociedade que se propõe a educar.

O segundo objetivo específico buscou compreender a importância da pós-graduação *stricto sensu* para a dimensão social e profissional de estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas. A análise evidenciou que a desigualdade de acesso à Educação Superior foi um dos principais fatores que impulsionaram os debates sobre ações afirmativas voltadas a grupos historicamente excluídos, entre eles negros e indígenas, situação que também se reflete no ingresso e na permanência na pós-graduação *stricto sensu*.

As falas dos entrevistados demonstraram que a pós-graduação *stricto sensu* tem assumido um papel significativo em suas trajetórias profissionais, possibilitando a atuação como pesquisadores, o acesso ampliado a carreiras acadêmicas, maior valorização no mundo do trabalho e, conseqüentemente, ascensão social decorrente dessa qualificação. Os participantes também ressaltaram que o conhecimento adquirido e produzido no *stricto sensu* lhes permite responder às demandas de suas comunidades, fortalecendo vínculos e responsabilidades coletivas.

Nessa nova posição – seja como pesquisadores e/ou professores –, passam a desmistificar estereótipos preconceituosos associados às suas etnias, fortalecendo suas representatividades e inspirando outros membros de seus grupos a seguirem caminhos semelhantes na educação, contribuindo para romper com ciclos históricos de exclusão de direitos. Além disso, acreditam que podem colaborar para a formulação e execução de políticas públicas menos desiguais e menos excludentes para seus grupos subalternizados.

O terceiro e último objetivo específico buscou averiguar a relevância da pós-graduação *stricto sensu* para estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas para a luta contra os processos de subalternização e racismo. As análises permitem afirmar que, por meio das vivências de nossos entrevistados, a pós-graduação *stricto sensu* foi relevante para esses sujeitos, pois lhe possibilitaram, entre outros, a formação como pesquisadores capazes de produzir conhecimento sobre a subalternização e o racismo contra negros e indígenas, para

reflexões e ações concretas contra a violência que o racismo e a subalternização representam na vida das pessoas.

A formação *stricto sensu* também favorece o surgimento de lideranças que podem atuar em diferentes espaços – como a Educação Superior, o Poder Legislativo e organizações sociais –, ampliando a capacidade de implementar políticas e iniciativas que promovam equidade racial. O conhecimento intelectual produzido durante a formação contribui para desconstruir narrativas hegemônicas que historicamente orientaram discursos sociais e acadêmicos.

A pesquisa ainda mostrou que o racismo e o preconceito estiveram presentes ao longo da vida acadêmica dos entrevistados, sobretudo na Educação Básica. Na pós-graduação, tais episódios persistem, embora apareçam mais fortemente em espaços sociais da universidade, como refeitórios e eventos acadêmicos.

Em última análise, as narrativas dos sujeitos desta pesquisa mostram que a pós-graduação *stricto sensu* não é apenas um espaço de formação, mas um território de reinvenção. Nele, negros e indígenas afirmam suas vozes, rompem silenciamentos e transformam a dor histórica em potência coletiva. Seus percursos lembram que a universidade só se democratiza quando acolhe as histórias que antes excluiu – e quando reconhece, nesses corpos que insistem, a força capaz de deslocar estruturas e anunciar outros modos de existir.

REFERÊNCIAS

- ALMA PRETA. Racismo durante compras impacta saúde mental e autoestima de 79% dos negros. **Alma Preta**, [s. l.], 5 out. 2023. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/racismo-compras-saude-mental-auto-estima-negros/>. Acesso em: 5 dez. 2025.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/10389>. Acesso em: 15 set. 2025.
- ANDRADE, Rodrigo. O lento avanço das ações afirmativas na pós-graduação. **Ipea**, [s. l.], 30 jan. 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/465-o-lento-avanco-das-acoes-afirmativas-na-pos-graduacao-no-brasil>. Acesso em: 5 dez. 2025.
- ANUNCIACÃO, Diana; TRAD, Leny Alves Bonfim; FERREIRA, Tiago. “Mão na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 1-13, 2020.
- ARRIGONI, Fernando José; PIRES, Mirian Albert; OLIVEIRA, Fátima Bayma de; MANTOVANI, Daielly Melina Nassif; SANT’ANNA, Anderson de Souza. Acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas no Brasil: em busca de equidade social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 1-25, 2022.
- ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-48, set. 2015.
- ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO MPF. MPF recomenda afastamento de diretora escolar em Santarém (PA) por racismo institucional contra indígenas. **MPMT**, [s. l.], 31 jul. 2025. Disponível em: <https://www.mpmt.mp.br/portalcao/news/729/163151/mpf-recomenda-afastamento-de-diretora-escolar-em-santarem-pa-por-racismo-institucional-contra-indigenas>. Acesso em: 5 dez. 2025.
- AZAMBUJA, Elizete Beatriz. O preconceito linguístico: algumas considerações. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 22-30, jul. 2012.
- BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, 2018.
- BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 13-19, jan./jun. 2014.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BELANDI, Caio; GOMES, Irene. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. **Agência IBGE**, [s. l.], 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda. Acesso em: 5 dez. 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 28-63.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BEÚ, Rivany Borges. **Ações afirmativas para a população negra em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu***: aprofundando a questão na universidade de Brasília. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BITTAR, Marisa. O inesperado 1977: quarenta anos da criação de Mato Grosso do Sul. **História em Reflexão**, Dourados, v. 11, n. 22, p. 225-244, jul./dez. 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIM, Renata Gérard. Educação superior indígena: de que estamos falando?. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (org.). **Povos Indígenas e Universidade no Brasil**: contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 119-132.

BONIN, Iara Tatiana. “Demarcar as universidades”: povos indígenas e ações afirmativas na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-26, 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1969]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977**. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1977]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em obediência ao disposto no art.

39 da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1979]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16674.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005**. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111153.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. Portaria Normativa nº13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 90, p. 47, 11 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2023a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial para a elaboração do Programa Federal de Ações Afirmativas**. Brasília: Ministério dos Povos Indígenas, Ministério das Mulheres, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Público, Ministério da Igualdade Racial, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas/RelatorioPFAAFinal.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. Linha do Tempo. **Gov.br**, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/pl-de-cotas-no-servico-publico-1/linha-do-tempo>. Acesso em: 6 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025. Reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas o percentual de 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União e nos processos seletivos simplificados para o recrutamento de pessoal nas hipóteses de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público para os órgãos da administração pública federal direta, as autarquias e as fundações públicas; e revoga a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 1, 4 jun. 2025.

CALEGARE, Marcelo; LOPES, Kássia Pereira; ZACARIAS, Elisa Ferrari Justulin. Sentimento de Pertença de moradores Indígenas e não Indígenas em Comunidade Pluriétnica de Manaus/AM. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 26, n. 3, p. 333-343, set. 2021.

CALEGARE, Marcelo; SALES, Thais de Negreiros. Relatos da permanência de estudantes indígenas nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 27, p. 1-10, 2023.

CAROLA, Carlos Renato. Natureza admirada, natureza devastada História e Historiografia da colonização de Santa Catarina. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 26, n. 44, p. 547-572, jul./dez. 2010.

CHAVES, Gonzaga Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 149-168, 1971.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Cotas para negros e indígenas na UEMS: processo histórico e político da criação aos dias atuais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 13, n. 38, p. 443-467, 2021.

CORRÊA, Valmir Batista; CORRÊA Lúcia Salsa. Uma reflexão sobre a história de Mato Grosso do Sul. **Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 3 de out. 2021. Disponível em <https://ihgms.org.br/artigos/uma-reflexao-sobre-a-historia-de-mato-grosso-do-sul-43>. Acesso em: 28 mar. 2025.

COSTA, Gilberto. Pós-graduação “ainda é concentrada na população branca”, aponta estudo. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 15 jul. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-07/pos-graduacao-ainda-e-concentrada-na-populacao-branca-aponta-estudo#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o,P%C3%B3s%2Dgradua%C3%A7%C3%A3o%20>. Acesso em: 3 dez. 2025.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, Vitória, n. 21, p. 101-124, 2008.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERNANDES, José Henrique Paim. Acesso à educação e combate à desigualdade: o papel da educação no âmbito do plano Brasil sem miséria. *In*: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **O Brasil sem miséria**. Organização: Tereza Campello, Tiago Falcão, Patricia Vieira da Costa. Brasília: MDS, 2014. p. 543-562.

FERREIRA, Débora Sirno Santos. **Pós-negritar trajetórias acadêmicas nas encruzilhadas dos saberes**: um estudo antropológico das ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação *stricto sensu* da UFG. 2023. 376 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

FERREIRA, Diana Cibeles de Assis; CUNHA, Kátia Silva. O processo de estadualização da educação escolar indígena no Estado de Pernambuco e os desafios para elaboração de um currículo intercultural. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2021.

FERREIRA, Renato. Uma história afirmativa. As cotas raciais 20 anos depois. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 13, n. 38, p. 422-442, set./nov. 2021.

FIALHO, Maria Helena S. S.; MENEZES, Gustavo Hamilton; RAMOS, André R. F. O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (org.). **Povos Indígenas e Universidade no Brasil**: Contextos e perspectivas, 2004-2008. 1. ed. Rio de Janeiro: e-papers, 2013. p. 109-118.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GERMANO, Felipe. Afinal, como funciona a Lei de Cotas? Brancos também podem concorrer, deficientes têm direito à vaga e outras características pouco conhecidas da lei que gera discussões Brasil afora. **Super Interessante**, [s. l.], 22 ago. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/afinal-como-funciona-a-lei-de-cotas/>. Acesso em: 9 dez. 2025.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6/7, p. 67-82, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011a.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 1 n. 2, p. 37-60, jul./dez. 2011b.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Geledés**, [s. l.], 13 mar. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/?gad_source=1&gad_campaignid=1495757196&gbraid=0AAAAADnS6iDsNkeFhf8OkEB1ljS1No1sW&gclid=Cj0KCQiAosrJBhD0ARIsAHebCNpHntc8lyBS3NAmCYfZyrbqgQnHcP-WuYgd3CqEDihQwOGelapS4aAh_REALw_wcB. Acesso em: 5 dez. 2025.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 11, ed. esp., p. 141-162, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; NAZARENO, Elias. Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas. **Tellus**, Campo Grande, v. 20, n. 41, p. 57-82, jan./abr. 2020.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual. **IBGE – SIDRA**, [s. l.], 2023a. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9497>. Acesso em: 2 dez. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Maria Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, [s. l.], v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. Presença indígena na construção de uma educação superior, universal, diferenciada e de qualidade. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (org.). **Povos Indígenas e Universidade no Brasil**: Contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: e-papers, 2013, p. 45-77.

LOPES, Rosaly Bacha; BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. O pensamento de Ronald Dworkin sobre as ações afirmativas. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí, v. 8, n. 15, p. 153-176, 2020.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. *In*: MUNANGA, Kabenlege (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, 2005. p. 185-200.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi. (org.). **Povos indígenas e sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009. p. 31-39.

MACHADO, Gabriel Costeira; OLIVEIRA, Cristiano Aguiar; FREITAS, Tiarajú Alves de. Avaliação do impacto dos benefícios de assistência estudantil sobre o desempenho acadêmico: o caso da Universidade Federal do Rio Grande. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 55, p. 27-59, jul./set. 2021.

MACIEL, Carina Elisabeth; TEIXEIRA, Samanta Felisberto; SANTOS, Lourival dos. Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UFMS: uma história em construção. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 11, n. 29, p. 78-93, 2019.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020.

MATEUS, Ionah Beatriz Beraldo; PRIMO, Samoel Cordeiro de Souza. Políticas públicas para o ingresso dos povos indígenas no ensino superior no estado do Paraná. **Revista SCIAS: Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 103-121, jul./dez. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande: Legislação MS, [2003]. Disponível em <https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/bcd36eb5beb6f88004256cd800626998?OpenDocument>. Acesso em: 2 dez. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [s. l.], v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MOCELIN, Cassia Engres. **Ações afirmativas e serviço social**: a política de cotas nas universidades federais do RS na percepção de assistentes sociais. 2022. 286 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2022.

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

MONKEN, Danielle Fernandes Viana. **Mulheres negras em privação de liberdade**: um estado do conhecimento sobre a produção acadêmica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – 2004 /2019. 2023. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminho. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 1-13, maio/ago. 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MORISINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 69-81, ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 5 nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2025.

MUNANGA, Kabenlege. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por “autonomia e protagonismo**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced/Museu Nacional, 2022.

NAZARENO Elias; HERBETTA Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 24, n. 2), p. 103-112, abr./jun. 2019.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz; WELLER, Wivian; SHUGUANG, Jiu; KAIYUAN, Guo (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea, 2016. p. 95-124.

NOGUEIRA, Viviane Braz. De original a nutella: a construção de marcas identitárias e estigmatização sobre universitários indígenas. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 47, p. 171-186, 2021.

O LEGADO DA CONFERÊNCIA de Durban para o Brasil. **Conectas**, [s. l.], 14 set. 2021. Disponível em: <https://conectas.org/noticias/o-legado-da-conferencia-de-durban-para-o-brasil/>. Acesso em: 6 fev. 2025.

OBSERVATÓRIO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO. O Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação. **Obaap**, [s. l.], 2025. Disponível em: <https://www.obaap.com.br/>. Acesso em: 3 dez. 2025.

OLIVEIRA, Neuza Maria Sant’Anna de. **Mulheres negras e intelectuais da periferia**. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

PAIM, Altair dos Santos; PEREIRA, Marcos Emanuel. Aparência física, estereótipos e discriminação racial. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 2-18, 6 abr. 2011.

PARENTE, Claudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota; HERNANDES, Elianeth Dias K. Avaliação de impacto na Educação Básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 16, p. 1-20, fev. 2020.

PAVAN, Ruth; LOPES, Maria Cristina L. P.; BACKES, José Licínio. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 163-173, 20 fev. 2014.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2007. p. 35-45.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 64-101.

PLETSCH, Marcia; CARVALHO, Carlos Roberto de. Entrevista com Vera Maria Candau. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur).

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Brasil (1987-2006)**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, José Carlos S. Murta. Direta de Inconstitucionalidade Nº 00009/2009, em face da Lei Estadual 5.346/2008, que estabelece Novo Sistema de Cotas para Ingresso nas Universidades Estaduais. **Migalhas**, [s. l.], 2009. Disponível em https://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20091119-03.pdf. Acesso em: 2 dez. 2025.

RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 1-32, 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Leis Estaduais, [2000]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3524-2000-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-os-criterios-de-selecao-e-admissao-de-estudantes-da-rede-publica-estadual-de-ensino-em-universidades-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 3 dez. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Leis Estaduais, [2001]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-de-janeiro-institui-cota-de-ate->. Acesso em: 3 dez. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.061, de 2 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a reserva 10% das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos portadores de deficiência. Rio de Janeiro: Leis Estaduais, [2003]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4061-2003-rio-de-janeiro-institui-nova-disciplina-sobre-o-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 3 dez. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Leis Estaduais, [2008]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria->

n-5346-2008-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-o-novo-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-estaduais-e-da-outras-providencias. Acesso em: 3 dez. 2025.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 33, n. 131, p. 283-295, jul./set. 1996.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006.

ROSA, Eduarda. UEMS 30 anos: visando a inclusão, Universidade tem 45% das vagas para cotistas. **UEMS**, [s. l.], 15 dez. 2023. Disponível em: <https://www.uems.br/noticias/detalhes/UEMS-30-anos-Visando-a-inclusao-Universidade-tem-45-das-vagas-para-cotistas>. Acesso em: 3 dez. 2025.

ROSA, Gilnei da. “Nós somos os primeiros”: trajetórias educativas de estudantes indígenas na pós-graduação *stricto sensu*. 2021. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SANTANA, Renato Oliveira. **Efeitos da educação superior nas identidades de negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

SANTOS, Adrielle Gonçalves. A trajetória do movimento negro na formação sócio histórica brasileira: resistências, lutas e transformações. **Revista Historiar**, [s. l.], v. 17, n. 32, p. 196-214, 2025.

SANTOS, Aline de Fátima Lourenço dos. **O estado do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia e Educação da região Norte brasileira: aproximação e distanciamento com as questões indígenas**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Cassio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. Projeto Passagem do Meio: uma política de ação afirmativa na Universidade Federal de Goiás. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2007. p. 263-282.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; BATISTA, Patrícia Veronesi. O fazer científico frente à perspectiva da não neutralidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 265-272, 2022.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. Concepção, institucionalização e desenvolvimento da pós-graduação brasileira: um processo histórico de sete décadas (1951-2011). **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 1-33, jan./dez. 2025.

SILVA, Camila Caserta Lapenta; LEITE, Lúcia Pereira. Ações afirmativas e os editais e manuais de ingresso nas universidades: Unesp e UFSCar. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 12, n. 00, p. 1-20, 2025.

SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento; BACKES, José Licínio. Currículo, diferença e educação infantil: as crianças negras são importantes. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 42-53, out./dez. 2023.

SILVA, Gabriela do Rosario. **A política de cotas étnico-raciais em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UENF e do CEFET/RJ e a construção da identidade negra**. 2021. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da. **Políticas de cotas e interseccionalidade: uma análise sobre a inserção de mulheres negras nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades estaduais do Rio de Janeiro a partir da aprovação da Lei n.º 6.914/2014**. 2023. 189 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 161-188, 2015.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; PEGORARO, Renata Fabiana; MIRANDA, Gilberto José; SILVA, Leonardo Barbosa e. Motivos para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* – uma pesquisa com estudantes de uma IES pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 27, p. 1-12, 2023.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Texto para discussão. Brasília: Ipea, 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas** – Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007. p. 141-163.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO. Alunos declarados indígenas no ensino superior aumentam 374%. **Semesp**, [s. l.], 19 abr. 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/semesp/2023/04/19/alunos-declarados-indigenas-no-ensino-superior-aumentam-374/>. Acesso em: 3 dez. 2025.

SIQUEIRA, Andressa Ângela. **Mulheres negras professoras do Ensino Superior: trajetórias insurgentes de egressas da pós-graduação *stricto sensu***. 2023. 94 f. Dissertação

(Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2023.

SOARES, Iraneide da Silva. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016.

SOUSA, Ana Lucia Nunes de; CABRAL, Luciana Ferrari Espíndola; MOREIRA, Janine Monteiro; WEIHMÜLLER, Valentina Carranza; RODRIGUES, Marina Meloni da Silva; ARAUJO, Gabriela Gomes; MACEDO, Beatriz Cristina Castro. Professoras negras na pós-graduação em saúde: entre o racismo estrutural e a feminização do cuidado. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. esp. 1, p. 13-26, out. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa: normatividade e constitucionalidade. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 345-363.

TREVISOL, Joviles Vitorio; DAL BELLO, Joselha Cristina; NIEROTKA, Rosileia Lucia. A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 64, p. 155-183, 2023.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Racismo contra povos indígenas e educação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 98-112, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Linha do tempo – história da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **UEMS**, Dourados, 2024. Disponível em: <https://www.uems.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 9 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Resolução do Conselho Universitário nº 171, de 03 de setembro de 2018**. O Conselho Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados, no uso de suas atribuições legais e o disposto no inciso I do artigo 8º do Regimento Geral da UFGD, resolve [...]. Campo Grande: UFGD, [2018]. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/RESOLUCOES-COUNI/Res.%20171-2018%20Alter%20art.%202%C2%BA%20da%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2054-2013%20-%20Estrutura%20Acad%C3%AAmica%20da%20UFGD.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Histórico. **UFMS**, Campo Grande, 2025. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/historico/#:~:text=A%20Universidade%20Federal%20de%20Mato,ent%C3%A3o%20Estado%20de%20Mato%20Grosso>. Acesso em: 3 dez. 2025.

VANALI, Ana Crhistina; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*: análise da Universidade Federal do Paraná. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86-108, jan. 2019 .

VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa em Programas de Pós-Graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 6, p. 1250-1270, 2021.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1292-1313, out. 2017.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Ações afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas. **Boletim GEMAA**, [s. l.], n. 6, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/boletins/boletim-gemaa-6-aco-es-afirmativas-em-cursos-de-pos-graduacao-academicos-de-universidades-publicas/>. Acesso em: 5 dez. 2025.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul. 2020.

VIANA, Natalia Conceição. **Aprendendo a transgredir**: experiências de mulheres negras no acesso a pós-graduação stricto sensu no estado do Rio de Janeiro. 2022. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

VIANA, Iclicia; MAHEIRIE, Kátia. Identidades em reinvenção: o fortalecimento coletivo de estudantes indígenas no meio universitário. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 224-249, dez. 2017.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007. p. 83-101.

WEDDERBURN, Moore Carlos. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007. p. 307-334.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. Ações afirmativas e afro-descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007. p. 335-357.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Percurso histórico das ações afirmativas no âmbito público federal no Brasil

Quadro 4 – Ações afirmativas no âmbito público federal no Brasil

1983 – Projeto de Lei nº 1.332 Abdias do Nascimento	Abdias do Nascimento, então Deputado Federal e ativista para as discussões públicas sobre os direitos das pessoas negras no Brasil, apresentou, no início da década de 1980, proposição legislativa que previa a presença de pelo menos 20% de homens negros e de 20% de mulheres negras em todos os órgãos públicos. O <u>Projeto de Lei nº 1332/1983</u> também buscava incentivar o mercado de trabalho privado a ter um quadro técnico com maior diversidade racial.
1988 - Constituição da República Federativa do Brasil	A Constituição de 1988 é um marco normativo fundamental no estabelecimento de direitos para a população negra, entre as novidades está a proteção ao mercado de trabalho para as mulheres como parte dos direitos sociais. Na Constituição, já estão presentes elementos que indicam, ainda que parcialmente, o reconhecimento do impacto da discriminação racial e de gênero nas relações de trabalho.
1995 – Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida	Foi um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vivia o povo negro deste país. Levou a criação de um Grupo de Trabalho para implementar medidas concretas para o cumprimento da Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Brasil.
2001 – Conferência de Durban	A Conferência de Durban foi organizada pela Organização das Nações Unidas em 2001 e contou com grande engajamento da sociedade civil brasileira nas discussões e decisões. A partir da realização da Conferência, o Estado brasileiro comprometeu-se a implementar políticas afirmativas como parte dos esforços para promover a igualdade racial e combater a discriminação racial.
2002 – Programa Nacional de Ações Afirmativas	O Decreto nº 4.228/2002 instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas que contemplava medidas administrativas e medidas de gestão estratégica para promover a diversificação dos cargos comissionados e das contratações da Administração Pública Federal.
2003 – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)	A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial representou um passo institucional extremamente relevante para a luta antirracista no Brasil.
2010 – Estatuto da Igualdade Racial	O Estatuto da Igualdade Racial é o principal marco normativo no âmbito Federal para as Políticas de Igualdade Racial, implementando medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e adoção de medidas similares em empresas privadas.
2012 – Ação Declaratória de Constitucionalidade das cotas na UnB	O Supremo Tribunal Federal declarou a integral constitucionalidade das cotas na universidade de Brasília.
2012 – Promulgação da Lei nº 12.711/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
2014 – Lei nº 12.990 de implementação de Cotas no Serviço Público	Reserva aos negros de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
2017 – Ação Declaratória de Constitucionalidade 41	O Supremo Tribunal Federal declarou a integral constitucionalidade e fixou a reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública direta e indireta
2022 – Convenção Interamericana contra o	A Convenção teve seu texto aprovado pelo Congresso Nacional e recebeu <i>status</i> de emenda constitucional, sendo um texto relevante por

Racismo, a Discriminação Racial e Formas correlatas de intolerância	estabelecer os conceitos-chave relacionados à temática, prevê a adoção de políticas afirmativas pelos Estados-Membro e cria um comitê interamericano para a prevenção e eliminação do racismo, discriminação racial e todas as formas de discriminação e intolerância.
2023 – Criação do Ministério da Igualdade Racial	Criado o Ministério da Igualdade Racial, pasta fundamental para a promoção de direitos, criação de políticas e diretrizes destinadas à promoção da igualdade racial e étnica. O Ministério da Igualdade Racial é responsável pelas políticas de ações afirmativas e por políticas de combate e superação do racismo.
2023 – Decreto nº 11.443	Recentemente, foi instituído que 30% dos cargos comissionados e funções de confiança serão ocupados por pessoas negras no âmbito do Executivo Federal.
2023 - Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA)	O PFAA tem o objetivo de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres.
2024 - Prorrogação da vigência da Lei de Cotas em concursos públicos federais pelo STF	Criada em 2014, a Lei nº 12.990 estabelecia vigência de dez anos para as cotas raciais, que expirava em 10 de junho. Por causa disso, ajuizaram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 7654) para que fosse declarada a inconstitucionalidade do artigo que previa o fim da política pública.

Fonte: Elaborado pela autora com base na linha do tempo do Ministério da Igualdade Racial (Brasil, 2024) e no Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração do PFAA (Brasil, 2023b).

APÊNDICE B – Experiências de ações afirmativas em cursos de pós-graduação de universidades públicas (2001-2024)

Quadro 5 – Ações afirmativas em cursos de pós-graduação de universidades públicas (2001-2024)

Ano	Ações
2001	Fundação Carlos Chagas (FCC) e Fundação Ford criam o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, também conhecido como <i>International Fellowship Program</i> .
2002	A Universidade do Estado da Bahia (Uneb) aprova resolução estabelecendo uma política de ação afirmativa voltada para a entrada de negros e indígenas em cursos de pós-graduação.
2003	Fundação Carlos Chagas (FCC) e Fundação Ford criam Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil.
2004	Programas de Pós-Graduação em Direito criam ações afirmativas nas áreas de concentração em direitos humanos: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
2010	Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).
2012	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional. Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPA.
2013	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
2014	Lei Estadual nº 6.914/2014 determina a reserva de vagas em todas as universidades estaduais do Rio de Janeiro. O principal critério adotado pela legislação do Rio de Janeiro é a hipossuficiência econômica e não o critério étnico-racial, de modo que estudantes negros e indígenas apenas podem ser beneficiados caso comprovem situação de carência econômica.
2015	Criação de grupo de trabalho para estudar medidas de inclusão na pós-graduação (Portaria MEC nº 929 e Portaria Capes nº 149). Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Piauí (UFPI) aprovaram resoluções determinando que todos os Programas de Pós-Graduação deveriam implementar ações afirmativas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UnB) e Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
2016	Portaria normativa MEC nº 13 determinou que todas as instituições federais de ensino superior enviassem propostas de inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus Programas de Pós-Graduação. Ufam e UFPB aprovaram resoluções determinando que todos os Programas de Pós-Graduação deveriam implementar ações afirmativas.
2017	Quinze universidades federais aprovaram resoluções sobre ações afirmativas na pós-graduação: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) estabeleceu ações afirmativas na pós-graduação para negros, indígenas e pessoas com deficiência (Resolução nº 02/2017). Universidade Federal da Bahia (UFBA) definiu normas para reserva de vagas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Resolução nº 01/2017). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) aprovou ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Resolução nº 176/2017). Universidade Federal de Uberlândia (UFU) implementou política afirmativa para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Resolução nº 6/2017). Universidade Federal do Tocantins (UFT) instituiu ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (Resolução nº 14/2017). Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) estabeleceu política afirmativa para negros, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência (Resolução nº 11/2017).

Ano	Ações
	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) aprovou ações afirmativas para indígenas, negros (pretos e pardos) e pessoas com deficiência (Resolução nº 8/2017). Universidade Federal de Roraima (UFRR) estabeleceu ações afirmativas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (Resolução nº 002/2017). Universidade Federal de Sergipe (UFS) determinou política afirmativa para inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (Resolução nº 59/2017). Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) adotou ações afirmativas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (Resolução nº 4/2017). Universidade Federal do Amapá (Unifap) reservou vagas (mínimo de 25%) para pretos, pardos, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e transexuais/travestis (Resolução nº 39/2017). Universidade Federal do Pampa (Unipampa) definiu reserva mínima de 10% das vagas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (alteração da Resolução nº 115/2015). Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) reservou vagas (mínimo 10%) para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (Resolução nº 7.507). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) determinou ações afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência (Resolução nº 54/2017). Universidade Regional do Cariri (URCA) implementou sistema de cotas sociais e étnico-raciais na graduação e pós-graduação (Resolução nº 1/2017).
2018	Sete universidades aprovaram resoluções sobre ações afirmativas na pós-graduação: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) autorizou curso <i>lato sensu</i> sobre questões étnico-raciais e gênero (Resolução nº 2.005/2018). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) autorizou adoção de cotas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Resolução nº 03/2018). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) instituiu cotas para negros, quilombolas, indígenas, pessoas trans e com deficiência (Resolução nº 033/2018). Universidade Federal de Alagoas (UFAL) regulamentou políticas afirmativas para cursos <i>lato sensu e stricto sensu</i> (Resolução nº 86/2018). Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) estabeleceu cotas para negros, indígenas, pessoas trans e pessoas com deficiência (Resolução nº 048/2018). Universidade Federal de Viçosa (UFV) implementou ações afirmativas para pessoas negras, indígenas e com deficiência (Resolução nº 19/2018). Universidade Federal de Rondônia (UNIR) determinou cotas para pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência (Resolução nº 561/2018).
2019	Mais seis universidades aprovaram resoluções sobre ações afirmativas na pós-graduação: Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) estabeleceu ações afirmativas na pós-graduação (Resolução nº 24/2019). Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) aprovou inclusão de negros, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação (Resolução nº 314/2019). Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Furg) definiu ações afirmativas para negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (Resolução nº 004/2019). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) estabeleceu normas afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência (Resolução nº 167/2019). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) aprovou ações afirmativas nos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (Resolução nº 01/2019). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), a Resolução nº 22, de 13 de março de 2019, que dispõe sobre o Regimento Geral da Pós-graduação da Unesp, estabelece, em seu art. 37, que os programas poderão prever em seus editais o ingresso dos candidatos por sistemas de reserva de vagas, que corresponde a pretos, pardos ou índios, pessoas com deficiência e por situação socioeconômica e outras condições decididas no

Ano	Ações
	âmbito do conselho de cada programa.
2022	Mais 15 universidades aprovaram resoluções determinando que os Programas de Pós-Graduação devem implementar ações afirmativas: Universidade Estadual de Londrina (UEL) instituiu reserva de vagas para a pós-graduação (Resolução nº 034/2021). Universidade Federal do ABC (UFABC) aprovou ações afirmativas para acesso e permanência na pós-graduação (Resolução nº 78/2021). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) estabeleceu ações afirmativas para Mestrado e Doutorado (Resolução nº 67/2021). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) implementou ações afirmativas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Resolução nº 17/2021). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) regulamentou ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência (Deliberação nº 270/2021). Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) definiu ações afirmativas para negros, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência (Portaria nº 3197/2021). Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) adotou ações afirmativas para pessoas negras, indígenas e com deficiência (Resolução nº 024/2021). Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) instituiu ações afirmativas para grupos historicamente excluídos (Resolução nº 088/2021). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) implementou cotas para negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans (Resolução nº 197/2021). Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) aprovou cotas para negros, indígenas, ciganos, quilombolas, pessoas trans e com deficiência (Resolução nº 022/2021). Universidade Federal do Maranhão (UFMA) aprovou cotas para pessoas com deficiência (PcD), negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, trans (transgêneros e transexuais) e em situação de baixa renda nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu ou lato sensu</i> gratuitos (Resolução nº 3.058-CONSEPE/2023). Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) estabeleceu política afirmativa para indígenas e quilombolas (Resolução nº 481/2021). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) implementou ações afirmativas na pós-graduação (Resolução nº 068/2021). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) determinou cotas para grupos vulneráveis na pós-graduação (Resolução nº 534/2021). Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) estabeleceu ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência (Resolução nº 68/2021). Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – Por meio da Lei Estadual nº 7.455/2021, o Governo do Estado do Piauí alterou a Lei nº 5. 791/2008, que dispõe sobre a criação do Sistema de Cotas Sociais para Ingresso de Estudantes Oriundos de Escolas Públicas nas instituições públicas de ensino superior do Estado do Piauí, criando ações afirmativas para ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, negros, quilombolas, indígenas e com deficiência nos Programas de Pós-Graduação da UESPI.
2023	Mais nove universidades aprovam resolução determinando que todos os Programas de Pós-Graduação devem implementar ações afirmativas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) estabeleceu ações afirmativas obrigatórias em todos os Programas de Pós-Graduação (Resolução nº 015/2023). Universidade Federal do Acre (UFAC) instituiu políticas afirmativas para negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e trans (Resolução nº 162/2023). Universidade Federal do Ceará (UFC) determinou política afirmativa nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Resolução nº 10/2023). Universidade Federal do Cariri (UFCA) adotou cotas para negros, quilombolas, indígenas, pessoas trans, pessoas com deficiência e refugiados (Resolução nº 148/2023).

Ano	Ações
	Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) estabeleceu política afirmativa para negros, indígenas, quilombolas, pessoas trans, refugiados e vulneráveis sociais (Resolução nº 53/2023). Universidade Federal de Jataí (UFJ) desenvolveu o programa “UFJ Para Todos” para inclusão de estudantes indígenas e negros na pós-graduação (Resolução nº 018/2023). Universidade Federal de Lavras (UFLA) determinou política afirmativa na pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Portaria nº 121/2023). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) adotou ações afirmativas para ingresso na pós-graduação. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) estabeleceu política afirmativa para negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (Resolução nº 14/2023).
2024	Mais duas universidades aprovam resolução determinando que todos os Programas de Pós-Graduação devem implementar ações afirmativas: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) instituiu ações afirmativas para cursos <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> (Consun, 4 de abril de 2024). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) adotou política de ações afirmativas na pós-graduação (Resolução nº 80/2024).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Obaap.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista

TÍTULO DO PROJETO:

A importância da pós-graduação *stricto sensu* para sujeitos autodeclarados negros e indígenas.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Gênero:

Etnia-raça:

Município em que reside:

Profissão:

Instituição em que atua:

Formação na graduação (curso e ano de conclusão):

Formação na pós-graduação (*stricto sensu*):

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

SOBRE A VIDA ESTUDANTIL E PROFISSIONAL:

1. Como foi sua vida estudantil? Onde cursou? Escola pública ou privada?
2. Em que ano você entrou no Mestrado e/ou Doutorado?
3. Quais as principais mudanças que você sentiu ao frequentar o PPGE?
4. Sua família considerou importante? Deu-lhe apoio? Que tipo de apoio? (Quem lhe incentivou a continuar os estudos?).
5. No seu trabalho, teve mudanças (tanto para quem está em processo de formação, como para quem já concluiu)? Quais?
6. Para você, qual a importância do Mestrado e/ou Doutorado na sua vida? O que mudou?
7. Como você se sentia como estudante na escola e na universidade?
8. Teve algum momento em que você se sentiu constrangido em função do pertencimento étnico-racial?
9. Com quais situações você se sentia melhor? O que você não gostava?
10. Você sentiu diferença, em relação ao tratamento dispensado pelos professores, colegas, funcionários, entre outros, da educação básica para a graduação? E na pós-graduação? Quais?
11. Você teve professores negros e/ou indígenas, durante sua formação? Foi importante esta presença? Por quê? Se não teve, sentiu falta desta presença?
12. Você percebeu conteúdos históricos e/ou culturais relacionados com sua etnia-raça? Quais? Em que momento da sua vida de estudante?
13. Você já se sentiu discriminado em algum lugar? Como aconteceu?
14. Na escola e/ou na universidade havia algum tipo de discriminação? Quais?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)²⁰

1 TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA

A importância da pós-graduação *stricto sensu* para sujeitos autodeclarados negros e indígenas.

2 PESQUISADOR(A)

Nome:

CPF: RG: Telefone:

Endereço:

3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Analisar a importância da pós-graduação *stricto sensu* para estudantes e egressos de Mestrado e Doutorado autodeclarados negros e indígenas do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação de uma universidade do Centro-Oeste do país.

4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE)

No Brasil, as políticas afirmativas têm possibilitado que setores da sociedade historicamente excluídos, como negros, indígenas, quilombolas, pessoas surdas e com deficiência, cada vez mais, ingressem nas universidades. Essas políticas são resultado de lutas históricas desses grupos, que, dentre outras reivindicações, reclamam o ingresso no ensino superior e a participação em espaços, reconhecidos pela produção do conhecimento. Considerando esse contexto, esta pesquisa pretende explicitar a importância que o curso de pós-graduação *stricto sensu* tem na vida dos sujeitos autodeclarados negros e indígenas.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização do trabalho, tomaremos como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa que oferece condições para que os dados coletados sejam analisados de forma aprofundada e que possibilita compreender a complexidade do contexto em que os dados estão inseridos. Como instrumento de coleta de dados, será utilizada a entrevista semiestrutura que possibilita flexibilidade durante a coleta de dados. Os critérios de

²⁰ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na posposta.

escolha dos sujeitos que serão entrevistados: que sejam egressos autodeclarados negros e indígenas entre os anos de 2017 e 2022 do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma mesma universidade; estudantes autodeclarados negros e indígenas, que estão em curso a partir do ano de 2022 até 2024, do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade pesquisada; que inclua homens e mulheres, mestres e doutores, mestrandos e doutorandos

6 POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS

Os riscos são mínimos. Se ocorrer qualquer desconforto, o participante pode abandonar a pesquisa a qualquer momento.

7 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS

As contribuições da pesquisa são a possibilidade de refletirmos sobre a necessidade de ampliar os espaços de acesso ao *stricto sensu* aos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade. Além disso, mostrar de que forma o Mestrado e o Doutorado impactam na vida das pessoas historicamente subalternizadas, o que pode incentivar outros sujeitos a buscarem a pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando as informações constantes dos itens acima, consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável.
2. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.
3. É garantido o anonimato²¹.
4. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos.
5. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a referenda.
6. O presente termo está assinado em duas vias.
- 7.

²¹ Nos casos em que se fizer necessário o uso da voz ou da imagem (incluindo foto) do participante, deve-se elaborar documento à parte, concedendo tal autorização.

Campo Grande, MS, ____/____/____

Nome e assinatura do (a)

() Sujeito da pesquisa

() Responsável pelo participante

Meio de contato: _____

Nome e assinatura da pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Avenida Tamandaré, 6000
Jardim Seminário
Campo Grande, MS
CEP: 79117-900
Telefone do CEP: 3312-3478