



A POLÍTICA DE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO E A RELAÇÃO COM O PNE 2014-2024: aproximações com a crítica reprodutivista de Bourdieu¹

THE QUOTA POLICY IN POSTGRADUATE STUDIES AND ITS RELATIONSHIP WITH THE PNE 2014-2024: approaches to Bourdieu reproductive critique

LA POLÍTICA DE CUOTAS EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO Y SU RELACIÓN CON EL PNE 2014-2024: aproximaciones a la crítica reproductiva de Bourdieu

Edineide Jezine² <https://orcid.org/0000-0002-0180-0347>

Francijane Lima dos Santos³ <https://orcid.org/0009-0009-6160-3028>

Luci Maria da Silva⁴ <http://orcid.org/0000-0003-3810-2785>

¹ A Produção resultante do projeto de pesquisa financiando pelo Edital Universal CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021, intitulado “Acesso, permanência e evasão na Educação Superior: políticas e práticas nas instituições e trajetórias” coordenado pela Profa. Dra. Edineide Jezine (UFPB).

² Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Metodologia da Educação, Centro de Educação, Campus I, João Pessoa, Paraíba, Brasil, CEP 58051-900, E-mail: edjezine@gmail.com

³ Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada a Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais (PPGE-UFPB), Centro de Educação - Campus I – João Pessoa-PB, Brasil, CEP 58051-900, E-mail: francyjane.lima@gmail.com

⁴ Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação da (PPGE/UFPB), Centro de Educação, Campus I, João Pessoa-PB, Brasil, CEP 58051-900, E-mail: lucimspedagogia@gmail.com

RESUMO

O artigo as políticas de cotas na Pós-graduação e a relação com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) ressaltam a luta histórica de reivindicações de políticas públicas a grupos historicamente marginalizados. Investiga-se: qual a relação da Política de Cotas étnico-raciais com o PNE e a Pós-Graduação? A partir de aproximações com a teoria crítico-reprodutivista de Pierre Bourdieu, que considera as instituições educacionais como reprodutoras de desigualdades sociais, justifica-se a necessidade da adoção de políticas compensatórias. Partindo dessa premissa foi possível compreender a Pós-graduação como um nível de menor acesso aos grupos sociais sub-representados e que o PNE (2014-2024), não registra avanços quanto a garantia do direito. Portanto, a presente investigação indica que, o acesso à pós-graduação das pessoas sub-representadas se constituiu em uma quebra da lógica elitista e a persistência contra o racismo e o preconceito que, ainda é predominante na hierarquia da sociedade do conhecimento e de classes.

Palavras-chave: Política de Cotas; Pós-Graduação; Crítica Reprodutivista.



ABSTRACT

The article, "Quota Policies in Graduate Studies and Their Relationship with the National Education Plan (PNE 2014-2024), highlights the historical struggle for public policy demands for historically marginalized groups. The article investigates: What is the relationship between the Ethnic-Racial Quota Policy and the PNE and Graduate Studies? Based on approaches to Pierre Bourdieu's critical-reproductivist theory, which considers educational institutions as reproducers of social inequalities, the need for the adoption of compensatory policies is justified. Based on this premise, it was possible to understand Graduate Studies as a level of lesser access for underrepresented social groups, and that the PNE (2014-2024) does not record progress in guaranteeing this right. Therefore, this research indicates that access to graduate studies for underrepresented people constituted a break with the elitist logic and the persistence against racism and prejudice, which still prevail in the hierarchy of the knowledge and class society.

Keywords: Quota Policy; Postgraduate Studies; Critical Reproductive Studies.

RESUMEN

El artículo, "Políticas de Cupos en Estudios de Posgrado y su Relación con el Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024), destaca la lucha histórica por las demandas de políticas públicas para grupos históricamente marginados. El artículo investiga: ¿Cuál es la relación entre la Política de Cupos Étnico-Raciales, el PNE y los Estudios de Posgrado? Con base en enfoques de la teoría crítico-reproductivista de Pierre Bourdieu, que considera a las instituciones educativas como reproductoras de desigualdades sociales, se justifica la necesidad de adoptar políticas compensatorias. Con base en esta premisa, fue posible entender los Estudios de Posgrado como un nivel de menor acceso para los grupos sociales subrepresentados, y que el PNE (2014-2024) no registra avances en la garantía de este derecho. Por lo tanto, esta investigación indica que el acceso a los estudios de posgrado para las personas subrepresentadas constituyó una ruptura con la lógica elitista y la persistencia contra el racismo y los prejuicios, que aún prevalecen en la jerarquía de la sociedad del conocimiento y de clases.

Palabras clave: Política de cuotas; Estudios de posgrado; Estudios críticos reproductivos.

INTRODUÇÃO

A educação em seu processo histórico, se constitui no jogo das relações sociais, políticas e econômicas, longe de se constituir de forma linear e igual em diferentes épocas, pois, insere-se em um contexto o qual, envolve as relações de cultura e poder em suas contradições. O fenômeno educacional, agrega nuances complexas, as quais estão atreladas a projetos de formação de sujeito e sociedade, delineados nas contradições da sociedade capitalista, sob o modelo hegemônico do neoliberalismo do século XX, que objetiva propagar a mínima intervenção do Estado e a máxima liberdade do mercado, o neoliberalismo adota a desregulação do setor público e defesa da privatização e, se expande sob a égide do neoconservadorismo e ascensão de lideranças antidemocráticas.

A expansão do capitalismo desagrega povos e nações, marca a divisão de classe e consolida processos de diferenciações raciais, construídos deste os idos da colonização europeia aos chamados povos “desumanizados” da América Latina. O eurocentrismo, como um modelo sociocultural e econômico ao privilegiar a história, a cultura e os valores europeus se estabelece

na exclusão das formas de vida dos povos originários. Dentre esses processos de exclusão destaca-se o direito ao acesso à educação e, aos processos formativos de grupos étnico-raciais.

O desenvolvimento educacional do Brasil, não fugiu às regras do processo de colonização eurocêntrica, ao discriminar tipos de educação para tipos de sujeitos. A elitização do modelo educacional brasileiro figura na história da educação brasileira (Ribeiro, 2011; Aranha, 1996; Romanelli, 1978), a qual deixa a grande maioria da população às margens da educação e reserva cursos de ensino superior propedêutico às elites, a burguesia colonizadora e/ou aos emergentes capitalistas.

Dentre os excluídos, históricos, do processo de escolarização encontram-se as pessoas negras, consideradas de menor importância e capacidade intelectual. A construção histórica da sociedade hierarquizada entre os que tem o capital e os que apenas possuem a força de trabalho, considera-os “incapazes de aprender”, pois, a casa grande sempre ficou reservada aos brancos e a senzala aos negros, é o que ressalta a história da escravidão. Em que pese, na obra *Casa-Grande & Senzala* (1998), Gilberto Freyre apresenta uma suposta ideia de integração harmoniosa e pacífica entre os grupos raciais, sustentada pelo reconhecimento da miscigenação como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

O conto da miscigenação, ao longo da histórica luta de reconhecimento da raça se constituiu em mais uma falácia de ocultação a persistência da ideia de inferiorização de grupos étnico-raciais. A construção histórica da raça inferior permanece no ideário brasileiro em contrapartida as lutas nacionais e internacionais de reconstituição da identidade nacional (Ribeiro, 1995) e, aos desafios do reconhecimento da identidade e diversidade humana.

Emerge da luta pela constituição da identidade negra a "Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas", realizada em Durban, África do Sul, em 2001, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), reuniu representantes de diversos países e organizações da sociedade civil para discutir e combater o racismo em suas várias formas. A Conferência de Durban, reconhece a existência do racismo, a discriminação racial e a xenofobia como problemas globais que afetam a humanidade e propõe um Plano de Ação, firmando o compromisso dos Estados em combater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as intolerâncias correlatas (Brasil, 2001).

A respectiva Conferência, no Brasil impulsionou a criação de políticas públicas para o enfrentamento do racismo, em que a sociedade civil em uma intensa movimentação pauta os temas relacionados às diversas formas de racismo. Dentre essas pautas, destaca-se as ações da Frente Negra Brasileira e o Movimento Negro Unificado (MNU), realizadas por negros/as

brasileiros/as com o objetivo de combater o racismo, a desigualdade social e lutar pela igualdade de direitos e oportunidades. E, a luta pela formação do povo negro, sob a voz do deputado federal Abdias do Nascimento (Carneiro, 2011).

A luta pelo processo de escolarização sob a perspectiva da diversidade sociocultural se alarga nos movimentos negros e a outros movimentos sociais que requerem o acesso a todos os níveis de escolaridade, incluindo, a Graduação e à Pós-Graduação. Nesse sentido, medidas são implementados no Sistema de Educação Nacional, como a Lei de Cotas nº 12.711/2012, que prevê a reserva de pelo menos 50% das vagas para estudantes com trajetória no ensino público, cujas famílias tenham renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, com a reserva de vagas para estudantes autodeclarados(as) negros(as) e indígenas, em proporção mínima equivalente ao percentual que esses grupos representam na população da unidade federativa onde se localiza a instituição de ensino superior (Brasil, 2012).

A medida, que os direitos são conquistados amplia-se as críticas à política compensatória, meio ao discurso da qualidade dos cursos após o ingresso de pessoas negras, ainda consideradas “despreparadas”. Todavia, a ideia de reparação social, como uma dívida social de reconhecimento da identidade étnico-racial das pessoas e grupos, historicamente, excluídos do direito à vida em sociedade com iguais oportunidades se fortalece, mediante as negligências ante e após a Abolição da Escravatura (1988), como assinala Abdias do Nascimento em discurso no Senado, quando das Comemorações dos 110 anos da Lei Áurea: “De escravos, passaram a favelados, meninos de rua, vítimas preferenciais da violência policial, discriminados nas esferas da Justiça e do mercado de trabalho, invisibilizados nos meios de comunicação, negados nos seus valores, na sua religião e na sua cultura” (Westin, 2001, 4º parágrafo).

Destarte, quando se trata do acesso dos grupos étnico-raciais à Pós-Graduação, o debate toma maiores complexidades em torno do direito e das condições cognitivas, sociais e econômicas, de modo que é perceptível nos discursos acadêmicos, rastros da ideologia da não “inteligibilidade” do outro. Prevalece o entendimento de que o nível de ensino pós-graduação não pode ser estender a grupos considerados “inferiorizados”. A modalidade, denominado de “Alto nível de formação” se restringe a uma minoria de classe possuidora de maior capital social e cultural, não havendo quase nenhum acesso aos sujeitos das camadas mais populares, pois a eles era destinado a formação técnica para o trabalho. Nesse sentido, a pós-graduação ao se constituir em um campo de disputas de setores do estado e do capital, passa também a ser um

campo de disputa de grupos historicamente desprivilegiados que reivindicam o direito a uma formação de alto nível⁵.

Na sequência, da luta pela garantia do direito, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no Congresso Nacional pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência para o período de 2014 a 2024, acompanhou a agenda de debate do reconhecimento da identidade negra e do direito à educação. Com o objetivo de instrumentar políticas educacionais, o texto apresenta 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, as quais deveriam ser cumpridas no prazo de dez anos, a fim de viabilizar a garantia de uma educação de qualidade e equidade em todo o país. Nesse ínterim, busca-se investigar qual ou quais conteúdos garantem a implementação de políticas voltadas a esse público?

Todavia, o desenvolvimento do PNE insere-se no cenário político do golpe de Estado (2016), em que a presidenta eleita, Dilma Rousseff, foi destituída do cargo de Presidente e, a emergência de uma concepção neoconservadora de redução dos direitos civis e sociais que adota a política de Regime Fiscal de redução orçamentária para as instituições públicas, políticas que afetam, severamente, a viabilidade da garantia de direitos e avanços em pautas sociais que possam expressar processos de inclusão social, dignidade humana e diversidade sociocultural.

Ao considerar o cenário de perda de direitos sociais, o objetivo do artigo é analisar o PNE 2014-2024 como uma política guia dos princípios educativos do sistema de educação superior e a pertinência com as políticas de cotas e/ou ações afirmativas na pós-graduação. Nesse sentido, questiona-se qual a previsibilidade de Políticas de Ações Afirmativas para o público étnico-racial na Pós-Graduação, contido no PNE (2014 – 2024)?

Trata-se de um estudo teórico, que foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica e documental, como aquela que recorre a registros disponíveis e de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, entre outras fontes (Severino, 2013). Para tanto, a análise tomou como parâmetro o documento do PNE 2014 – 2024, em que se busca coletar conhecimentos que podem explicitar a problemática, dos processos contraditórios da inclusão das políticas de cotas na Pós-graduação. Para a análise teórica busca-se as

⁵ A CAPES informa que, em 2023, as matrículas em programas de pós-graduação *stricto sensu* atingiu um total de 411 mil matriculados nos cursos de mestrado e de doutorado, sendo que, foram titulados 91.463 discentes que concluíram o curso de mestrado e de doutorado, superando a meta do PNE que era formar 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano.

aproximações com a teoria crítico reprodutivista de Bourdieu⁶, considerando, que seus estudos apontam para anulação do mito da escola como produtora de igualdade social, e a expõe como legitimadora da manutenção das desigualdades sociais.

Assim, as reflexões assentam-se na premissa que a educação reproduz os interesses da sociedade capitalista, construída historicamente aos anseios das classes dominantes contrapondo-se a ideia de universidade que contemple processos de inclusão social e diversidade sociocultural. De modo que, a perspectiva teórica de Bourdieu a partir da categoria classe social, nos permite buscar possibilidades para analisar a problemática no campo educacional brasileiro, como também compreender os mecanismos de superação, que para ele seria através de uma “pedagogia racional” (Bourdieu, 2018).

Pierre Bourdieu e a perspectiva da educação como capital cultural

Para entendermos a perspectiva de Bourdieu sobre educação se faz necessário compreender as categorias sobre as quais ele se debruça. A começar pelo conceito de campo, que segundo o sociólogo, compõe um “trio de ferramentas teóricas fundamentais que, juntamente com os conceitos de *habitus* e capital, oferecem uma abordagem epistemológica e metodológica sensível à história e particular da vida social” (Grenfell, 2018, p. 113).

Para o sociólogo francês, cada campo tem suas especificidades, suas regras e são espaços de disputas, conflitos, forças e poder. O autor tratou em seus estudos de várias especificidades de campos, por exemplo, “educação, cultura, literatura, televisão, moradia, ciência, burocracia e os locais sociais reestruturados da desindustrialização globalizada” (Grenfell, 2018, p. 96).

No contexto do debate sobre a pós-graduação e as Políticas de Cotas, a teoria bourdiesiana sobre o campo educacional revela-se bastante pertinente, uma vez que “é bastante propícia para a reflexão e para os posicionamentos éticos, pois envolve questões relacionadas à justiça social, às desigualdades sociais e educacionais” (Mainardes, 2024, p. 312). Ademais, esse campo, regado de autonomia, não neutro, verticalizado e envolto em uma ideologia da classe dominante, apresenta propósitos bem definidos quanto aos caminhos que a educação deve seguir.

⁶ Vale aqui salientar que, os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), são uma referência basilar sobre um conjunto de amplo de tópicos: educação cultura, política, economia, entre outros, os quais compõem sua teoria de base crítico-reprodutivista, porque não dizer estruturalista, a qual fornece fundamentos importantes para que se possa compreender a educação básica, como também o ensino superior.

Segundo Grenfell (2018), o sociólogo francês, Pierre Bourdieu, sugeriu que a educação era um campo que se reproduzia mais do que os outros, e os agentes que ocupavam posições dominantes estavam profundamente imbuídos de suas práticas e discursos.

Os que permanecem no topo do poder, agem de maneira orgânica segundo os pressupostos de Gramsci (1978), ou seja atuam junto à sociedade, em que a consciência corresponde aos interesses das classes que representam, agem com máxima e sutil essência para manter seus privilégios e interesses. Assim, podem influenciar a definição de currículos que valorizam determinados saberes em detrimento de outros, ou controlar o acesso a bolsas e recursos acadêmicos, definir critérios de seleção que favorecem grupos já privilegiados, ou mesmo moldar políticas educacionais que reforçam hierarquias sociais e raciais existentes.

Bourdieu (2018) nomeia essa “sutileza”, no modo de agir, de violência simbólica, para dominar de maneira natural e ditar as regras do jogo. Sendo assim, “a educação como capital simbólico trabalha em conjunto com outros capitais para oferecer vantagens e desvantagens, e para posicionar agentes em múltiplos campos” (Grenfell, 2018, p. 107)

Outra categoria importante discutida pelo teórico Bourdieu é ideia de capital, pois, cada campo possui indivíduos que disputam esses espaços de poder, assim que adentram seguem regras e utilizam seus recursos para suas finalidades. Bourdieu categoriza o capital em: a) capital econômico – ideia de lucro, bens e riqueza; b) capital social⁷ - reflete a ideia das relações sociais que se desenvolvem entre os indivíduos; c) capital simbólico – relaciona-se ao prestígio, a honra; d) capital cultural – ideia de se ter afinidades aprofundadas com bens e recursos culturais, e este “pode existir sob três formas” como explicita Nogueira e Catani (1998, p. 74):

No estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, um ter que se tornou ser; no estado objetivado sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades originais (Nogueira; Catani, 1998, p. 74).

⁷ O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações sociais mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. O volume do capital social que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (Bourdieu, 1998, p. 67).

Nas ações práticas, o senso comum prevalece no ideário de alcançar um lugar privilegiado por meio dos estudos, pois quem estuda “vira gente”. Essa frase incômoda, repercute em muitas trajetórias e reverbera outra fala: “com esforço e dedicação você consegue”. Existem exceções, mas se olharmos o macro do sistema educacional, muitos ficam pelo caminho e não conseguem adentrar ao ensino superior, pois as trajetórias de exclusão iniciam no lugar do nascimento.

Artes *et al.* (2016) sugere que as defasagens, presentes desde a primeira etapa do sistema educacional brasileiro, devem ser estudadas na interface com os diversos marcadores sociais: raça, etnia, sexo, região de moradia, renda e faixa de idade. Contexto de desigualdades que Bourdieu reflete o campo social, no qual a educação está inserida, marcado por posições definidas, divisões internas e lugares predeterminados. No entanto, não é um campo fixo, mas é possível traçar a história de seu formato, também passível de mudança (Grenfell, 2018). Considerando a premissa, as instituições de ensino superior ao adotarem as políticas de ações afirmativas, estão mudando o formato, traçando novas rotas para que sujeitos/as historicamente excluídos/as possam ocupar posições antes inacessíveis nesse campo, pois o “sistema é um dos fatores mais eficazes de conservação social” (Nogueira; Catani, 1998, p. 41).

Assim, as políticas públicas de ação afirmativa tensionam a lógica da reprodução das desigualdades, abrindo fendas no sistema para a redistribuição de capital simbólico e a reconfiguração das hierarquias educacionais, tornando possível a construção de uma educação mais equitativa e socialmente comprometida.

Esse campo de disputa, utiliza a linguagem para naturalizar um processo desigual, sustentando a ideia de igualdade de direitos e oportunidades, sendo que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (Nogueira; Catani, 1998, p. 53).

A desigualdade na distribuição dos bens culturais é ignorada pelo campo educacional, quer seja em relação ao conteúdo ou critérios avaliativos. Segundo Nogueira e Catani (1998, p. 67), os/as estudantes das camadas menos favorecidas sofrem penalidades em sua trajetória dos anos iniciais ao ensino superior por não possuírem os instrumentos de apropriação dos bens simbólicos e do volume de capital - econômico e cultural - o que pode resultar em altos índices de evasão e abandono escolar, visto isso, então, a relevância está em saber que:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles e fato, com iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Nogueira; Catani, 1998, p. 53).

Para Bourdieu, essa ideia de campo educacional democrático, universal, que aceita todos/as não importa a origem social, é uma visão liberal. Sua teoria enfatiza os mecanismos de reprodução e evidencia como esse espaço é fortemente marcado pela disseminação e manutenção das estruturas de poder das classes dominantes, sua “responsabilidade é a perpetuação das desigualdades” (Nogueira; Catani, 1998, p. 53), sendo assim:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Nogueira; Catani, 1998, p. 53).

O autor explicita a naturalização das desigualdades, pois nem todos possuem as mesmas estruturas sociais, econômicas e culturais. A bagagem cultural de cada sujeito/a se constrói ao longo de sua trajetória (contexto familiar e social, vivências, experiências etc.) e, varia de pessoa para pessoa. São esses elementos que determinam a divisão acentuada das classes sociais que também determina processos de exclusão de grupos e classes sociais. As diferenças são marcantes no ambiente educacional, o qual “prioriza o discurso dominante, pois todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítima” gera desigualdades (Bourdieu; Passeron, 2008, p. 19)

O acesso ao ensino superior, e especialmente à pós-graduação *stricto sensu*, configura-se como um campo de disputa. Esta que se manifesta desde o processo de inscrição, ao exigir documentação, proficiência em língua estrangeira e evidências de que o candidato possui capital incorporado, seja econômico, cultural ou de outra natureza.

Sobre este aspecto, Nogueira e Catani (1998, p. 41) refletem que “vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais”. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas na pós-graduação como uma conquista dos movimentos antirracistas rompem a porta travada, rompem as barreiras do contexto e

adentra-se ao espaço, simbolizando resistência, valorização da luta de diversos sujeitos/as, identidades e formas de cultura. Ou seja:

A presença de estudantes negras e negros, quilombolas, indígenas nos cursos de Pós-Graduação do nosso país ilumina o campo acadêmico com outras epistemologias, culturas, vivências e corporeidades. Coloca estudantes de diferentes grupos étnico-raciais, idade, localização regional, gênero, diversidade sexual e experiências de vida, lado a lado, na construção de um lugar democrático e de direito no campo da produção do conhecimento. E mais, possibilita outras formas de interpretar, analisar e problematizar a realidade brasileira (Gomes, 2020, p. 13).

As políticas de ações afirmativas do ingresso à titulação exprimem mudanças, uma vez que, a inserção nesse espaço “privilegiado” não apaga as marcas dolorosas do passado colonial, mas contribuem para o empoderamento intelectual, social e cultural. E fortalecer a luta política como uma ação que promoverá condições para desorganizar elementos opressores que estão presentes na sociedade, com origem em diferentes lugares, podendo citar que:

Vêm, nos últimos quase vinte anos, buscando romper com este modelo de sociedade. Mais do que isso, desafiando estudantes e seus professores a buscar novas referências para sua produção acadêmica, muitas delas construídas fora das universidades e institutos de pesquisas, no dia-a-dia da vida, com seus grupos de destino, entre eles, os dos negros, entre esses dos quilombolas, dos indígenas, dos ciganos, dos LGBT. É importante salientar que os ingressantes por reserva de vagas, no Ensino Superior, nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, não o fazem por apadrinhamento, ou por se mostrarem excepcionalmente inteligentes, instruídos, mas devido a direito que cada pessoa tem de ser respeitada, valorizada nas suas particularidades, sejam étnico-raciais, de gênero, de identidade sexual, ou qualquer outra que decida ser marca de seu modo de ser pessoa cidadã (Silva, 2020, p. 211-212).

Desta forma, inserir cada vez mais grupos sub-representados no ambiente universitário e de pós-graduação, implica compreender a origem e a trajetória dos povos originários, promovendo justiça, democracia, combate às injustiças e desigualdades sociais e educacionais. Nesse sentido, é pertinente questionar, quais as possibilidades efetivas para essa inserção acadêmica? Quais as condições ofertadas de educação, uma educação focada na criticidade do sujeito ou uma educação para alienação?

O PNE 2014 – 2024 como um marco para o acesso a Pós-graduação

O processo de construção de um Plano Nacional de Educação, desde a concepção, elaboração e implementação, insere-se nos campos de disputas políticas e ideológicas. Desde as primeiras argumentações realizadas pelos pioneiros da Educação Nova, no início do século XX, seguiram-se disputas nos campos religioso, econômico, político, social e ideológico. Esses

conflitos acompanham toda feitura de uma política que possa mudar privilégios estabelecidos, de modo que o PNE 2014-2024, também foi perpassado por tais conflitos.

Embora o PNE não aborde de forma explícita a política de ações afirmativas em seu texto, aponta contudo, diretrizes para o alcance das metas 13 e 14, que direcionam e expõem as conformidades sobre a expansão da Pós-Graduação, ou seja, há uma previsibilidade para que as universidades fomentem a expansão, efetivando-se a partir desta as lutas por inserção de políticas focais a públicos diferenciados. Nesse sentido, as Metas 13 e 14 podem explicitar elementos da expansão da pós-graduação:

Quadro 1- O Tema das Metas 13 e 14 do PNE 2014-2024.

TEMA	META 13
Qualidade da educação superior / Titulação do corpo docente	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.
TEMA	META 14
Acesso à pós-graduação <i>stricto sensu</i> /Ampliação do número de titulados	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

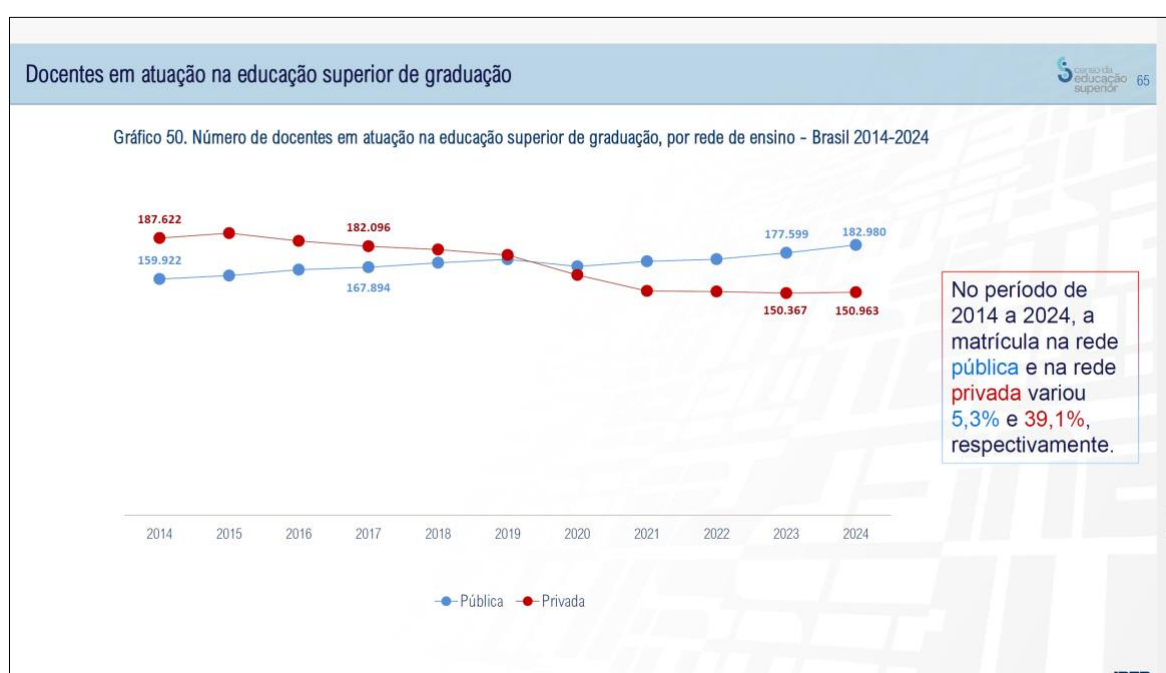
Fonte: Brasil (2014).

O quadro 01 demonstra o foco da pretensão do PNE com ênfase na qualidade da educação superior, na titulação da docência e no acesso à pós-graduação. Contudo, nem todos/as conseguem vencer as barreiras entre o que está no aporte legal e o que a realidade apresenta em termos da materialidade social. Lógico, que existem as exceções, são os/as que burlam o sistema de opressão, em que cabe ressaltar a importância das famílias nesse empenho do alcance do capital institucionalizado (diploma), na pseudo-ideologia da esperança de se ter melhores condições de vida e sucesso na carreira profissional, pois não medem esforços, empregando a renda familiar na trajetória universitária das filhas e filhos.

A Meta 13 que trata de elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores, pois a qualidade da educação “[...] está diretamente associada a vários aspectos, entre eles, o ensino, a pesquisa, a extensão, o desempenho dos estudantes, a gestão da instituição e a titulação do corpo docente, sobretudo em cursos de mestrado e doutorado” (Brasil, 2014).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2023, as instituições privadas concentram 79,3% do total de matrículas, enquanto as públicas ficam com 20,7%. Essa tendência se mantém mesmo quando se considera apenas os cursos presenciais, onde a rede privada também é majoritária, com 63,1% das matrículas⁸. Isto posto, é preciso dizer que, apesar dos avanços existentes no Sistema Nacional de Educação do Brasil, no que se refere a expansão as contradições são pertinentes ao sistema quando se observa o quantitativo de matrículas ao quantitativo de docentes, conforme dados do Censo da educação superior 2023, figura 01.

Figura 01 – Docentes em atuação na Educação Superior de graduação.



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2024, p. 65).

O setor privado com maior número de matrículas e menor números de docentes, diferenciando-se do setor público que registra maior número de docentes, exigindo um estudo mais minucioso sobre a formação em Pós-graduação, pois os dados de 2023 de docentes com pós-graduação apresentam disparidades regionais e baixos percentuais em relação ao alcance da meta 13.

⁸ Folha de São Paulo. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2024/noticias/grandes-grupos-concentram-6-em-cada-10-matriculas-no-ensino-superior-privado.shtml>. Acesso em: 30 jun. 2025.

Tabela 1 – Percentual de Docentes da Educação Superior com Pós-Graduação.

ANO 2023	
Brasil/Região	Percentual de Docentes com Pós-Graduação
Norte	24,8%
Nordeste	32,8%
Sudeste	39,3%
Sul	36,3%
Centro Oeste	31,5%
Total	35,6%

Fonte: Elaborado com os dados do INEP sobre o censo da Educação Superior (2014- 2023) (INEP, 2024).

Na sequência, a Meta 14 objetivou elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. O documento pautou-se no argumento de que em 2012, o Brasil titulou 47.138 mestres e 13.912 doutores e em 2013, havia 3.337 programas recomendados pela CAPES, com 5.082 cursos de pós-graduação (Brasil, 2014, p. 46).

Segundo a notícia da agência do gov⁹ a pós-graduação brasileira superaram, em 2023, os patamares de 400 mil matriculados (411 mil) e 90 mil titulados (91.463), distribuído em 475 instituições de ensino superior, responsáveis por quase 5 mil programas e mais de 7 mil cursos de pós-graduação, alcançando assim a meta do Plano Nacional de Educação (PNE): formar um mínimo de 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano. Contudo, há o alerta de que o país continua num patamar inferior à média da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que, a maior parte dos doutores, cerca de 70%, atua na área de Educação.

A pós-graduação, historicamente, se constitui para servir aos anseios da elite econômica e intelectual, a partir das bases da colonização, configurando uma etapa educacional que determina *status social* (Bourdieu, 2018). No contexto das políticas de expansão da educação superior e democratização do acesso, a pós-graduação apresenta mudanças significativas, no campo da ampliação do acesso, todavia, não quer dizer que atingiu graus elevados de acesso aos grupos sub-representados, principalmente, nos cursos de maior prestígio social, estes avaliados pelas agências de financiamento um processo de disputa interna e externa, pautado

⁹ Pós-graduação brasileira superou 400 mil matrículas e 90 mil titulações em 2023. Disponível em: <https://agenciagov.abc.com.br/noticias/202408/pos-graduacao-superou-400-mil-matriculados-e-90-mil-titulados>. Acesso em: 26 set. 2025.

na produção acadêmica e classificados em escala numérica de 1 a 7, em que os cursos com avaliação de notas 6 e 7 são considerados de padrão internacional e maior qualidade. Todavia, é conveniente ressaltar que:

Nesse contexto de disputa, é preciso investigar quem são formados e/ou matriculados em cursos de pós-graduação? Os dados da Liga de Ciência Preta Brasileira (LCPB) revelam que em 2020, dentre os/as alunos/as de Pós-Graduação, 2,7% são pretos, 12,7% são pardos, 2% são amarelos, menos de 0,5% é indígena e 82,7% são brancos. Ao somar pretos e pardos não se chega a 20% de estudantes negras/os¹⁰.

O movimento tardio de implantação das Universidades no país, pode ter refletido na estruturação da pós-graduação, pois ao longo dos séculos a maioria da população estava ancorada nos altos níveis de analfabetismo.

Na sociedade do século XX, o ensino superior, a partir da expansão do sistema em todo o mundo passam ofertar cursos amparadas na concepção da inclusão e diversidade. Segundo Prestes e Jezine (2021), a sociedade brasileira, inserida no contexto globalizado e, ao mesmo tempo, vivenciando situação de disputas internas, as mudanças propiciadas pelos novos contextos sociopolíticos e históricos tendem a ensinar ou aguçar múltiplas formas de violências reconhecidas através do acirramento da exclusão no ambiente universitário.

O contexto universitário, assim como os escolares reproduzem as desigualdades sociais, como reflete Bourdieu legitima a manutenção das classes dominantes (Nogueira; Catani, 1998), como se todos/as tivessem as mesmas condições sociais ou culturais. Compreende-se que a teoria bourdiesiana não apresenta estudos específicos sobre as ações afirmativas na pós-graduação; entretanto, suas reflexões sobre as desigualdades, presentes no campo educacional refletem as complexidades da exclusão de grupos sub-representados tais como: negros(as), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans/travestis, dentre outros.

De modo, que é no campo de disputa que as políticas de ações afirmativas ganham corpo, uma vez que, “promovem uma ampla gama de direitos, dos civis e políticos mais básicos a benefícios do bem-estar social e direitos culturais” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 16).

Assim, sob o viés do rompimento do elitismo e da garantia do acesso às diversas formas de educação, as políticas de ações afirmativas se estruturam na perspectiva de ‘desconstrução’ de colonizações, buscam promover oportunidades de acesso, permanência e conclusão de

¹⁰ Levantamento feito pela Liga de Ciência Preta Brasileira (LCPB) que é formada por uma rede de cientistas afrocentrados que atuam nas diversas áreas do conhecimento científico.

curso universitário de forma democrática e inclusiva. Por conseguinte, o panorama político no Brasil marcado pelo neoconservadorismo e o negacionismo da ciência, do papel social das universidades, e a explicitação das desigualdades sociais na pandemia, podem se firmar como interferências na execução da proposta do PNE 2014-2024. Esses fatores estruturais representaram barreiras concretas à implementação de políticas educacionais inclusivas e demandaram estratégias criativas de resistência.

Diante desse cenário, torna-se relevante recorrer a analogias culturais que ilustrem como a criatividade e a persistência podem superar obstáculos aparentemente intransponíveis. Nesse sentido, a lenda do Itan¹¹ relata que Ogum, junto com outros orixás, aproximava-se da Terra para ter contato com os humanos, mas encontrava uma grande pedra bloqueando o caminho. Os orixás não dispunham, naquele momento, de um instrumento adequado para abrir a passagem; tentaram, porém não conseguiram. Foi então que Ogum, da própria rocha, forjou um instrumento, abriu uma fenda e conseguiu atravessar. Assim, ele rompeu uma barreira da impossibilidade e alcançou seu objetivo, simbolizando, de maneira metafórica, como a persistência e a criatividade podem permitir a superação de obstáculos estruturais — de forma análoga às lutas pela implementação de políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil.

Portanto, fender as barreiras é um ato feito diariamente, por grupos sub-representados, pois à medida que adentram espaços acadêmicos, hegemonicamente brancos, promovem uma transformação, uma revolução e possibilitam a passagem para que cada vez mais, outras/os sujeitas/os consigam diversificá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil tem uma trajetória que, historicamente perpassa questões oriundas das complexas influências do colonialismo, aspectos que advém das sociedades que foram dominadas pelos colonizadores brancos, os quais perpetuaram as características originadas do poder político burguês em detrimento do sofrimento, da desigualdade e da exploração de outros seres humanos.

Nesse sentido, as trajetórias históricas dos grupos sub-representados se constituem ao longo da jornada escolar no alcançar de espaços historicamente negados, como a pós-graduação. São as lutas dos negros/as por uma formação de alto nível que se constitui o “ato de

¹¹ A palavra nagô itán designa não só qualquer tipo de conto, mas também essencialmente os itán àtowódówó, histórias de tempos imemoriais, mitos, recitações, transmitidos oralmente de uma geração a outra, particularmente pelos babaláwo, sacerdotes do oráculo Ifá (Póvoas, 2004).

transgressão” conforme os relatos de Hooks (2013). Aliás, para a grande parte da população, estudar se configura em um ato de rebeldia contra esse sistema opressor, baseado na espoliação dos indivíduos por uma superestrutura que é mantida por um poder construído sobre a exploração.

As reflexões aqui postas possibilitam estabelecer relações epistemológicas, as quais são conclusões provisórias, que nos permite questionar o lugar social dos negros/as, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas trans/travestis, dentre outros grupos sociais sub-representados, uma vez que a legitimação do acesso por si, não permite a permanência e a conclusão do curso, e nem tão pouco a mudança de posição social na hierarquia de classe.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARTES, A. (orgs.) *et al.* **Ações afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016. *Ações afirmativas no Brasil*; v.1.

BOURDIEU, P. **Conceitos fundamentais**. Editado por Michael Grenfell; tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Lei das Cotas raciais. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014**: documento referência. Ministério da Educação - MEC/FNE, 2014.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028** (versão preliminar). Disponível em: <http://www.gov.br/capes/pt-br/documentos>. Acesso em: 07 mar. 2025.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FREYRE, G. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Ilustração em cores de Cícero Dias, desenhos de Antônio Monteiro. 34ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, N. L. Prefácio. In: DORNELES, D. R. *et al.* (orgs.). **Reafirmando Direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na pós-graduação**. Porto Alegre: CirKula, 2020. p.13-16.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1978.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INEP. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 25 set. 2025.

MAINARDES, J. A perspectiva ético-ontopistemológica e a pesquisa no capô da Política Educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024. p. 291-327.

NOGUEIRA, M. A. N.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PÓVOAS, R. do C. **Itan dos mais-velhos: (contos)**. Ilhéus: Editus, 2004.

PRESTES, E. M. da T.; JEZINE, E. Interface da violência com a evasão e exclusão na educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. e3828021, 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3828>. Acesso em: 25 set. 2025.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação brasileira: a organização escolar**. 21ª ed. 1ª reimpressão, Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, P. B. G. e. Considerações provocadas pela obra Reafirmando Direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na pós-graduação. In: DORNELES, D. R. *et al.* (orgs.). **Reafirmando Direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na pós-graduação**. Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 211-215.

WESTIN, R. Senador Abdias Nascimento, uma vida dedicada à luta contra o racismo.

Agência Senado. Edição 78. Sociedade. Publicado em 07 maio de 2001. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/senador-abdias-nascimento-uma-vida-dedicada-a-luta-contra-o-racismo>. Acesso em: 28 jun. 2025.

Histórico Editorial

Submetido: 09 de julho de 2025.

Publicado: 05 de janeiro de 2026.

Minicurrículo

Edineide Jezine

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Pós-doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa/PT (CAPES/FCT - 2010/2011), com instância acadêmica na Universidade de Valência (Espanha, 2011). Professora titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior (NEPES)

Contribuição de autoria: Análise formal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1294753264777570>

Francijane Lima dos Santos

Mestranda em Educação na Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, no Projeto: Políticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* em educação: acesso, permanência e titulação.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES)

Contribuição de autoria: Análise formal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1036945800937403>

Luci Maria da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB) Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES)

Contribuição de autoria: Análise formal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0098861904572568>

COMO REFERENCIAR – ABNT

JEZINE, Edineide Q.; SANTOS, Francijane Lima dos; SILVA, Luci Maria da. A POLÍTICA DE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO E A RELAÇÃO COM O PNE 2014-2024: aproximações com a crítica reprodutivista de Bourdieu. **Revista Exitus**, Santarém/PA, V. 16, n.1, e026003, 2026. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.2925>

COMO REFERENCIAR - APA

Jezine, E. Q; Santos, F. L. dos & Silva, L. M. da (2026). A POLÍTICA DE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO E A RELAÇÃO COM O PNE 2014-2024: aproximações com a crítica reprodutivista de Bourdieu. *Revista Exitus*, 16, e026003. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.2925>

Licença de Uso

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.