

**POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU: uma análise do Instituto Federal de Mato
Grosso**

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda¹
Nuno Miguel Augusto²

Resumo

A marcação da diferença racial estrutura a desigualdade educacional intensificada nos níveis mais avançados da escolarização. Nesse sentido, a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* possibilita justiça social com a inclusão de grupos étnico-raciais historicamente excluídos desse nível de ensino. Assim, esta pesquisa se propõe a analisar a política de ação afirmativa adotada pelos programas de pós-graduação acadêmicos *stricto sensu* do Instituto Federal de Mato Grosso, no período de 2017 – 2023, identificando as modalidades, critérios, grupos sociais contemplados e discutindo sobre a necessidade da implementação de ações de permanência. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que constitui-se do método de análise documental (editais de seleção). No percurso investigativo é privilegiado a produção teórica-política da decolonialidade e estudos críticos da branquitude que mobilizam o pensamento decolonial, pelo potencial analítico crítico e engajado nos processos de luta pela reexistência, emancipação, justiça social e combate ao racismo estrutural brasileiro. Os programas analisados implementam a política afirmativa pela modalidade de reserva de vagas, com critérios étnico-raciais e deficiência, contemplando pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, pela indução da Portaria Normativa 13/2016, sendo esta propositiva no contexto da democratização da educação superior, especificamente, da pós-graduação.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Branquitude; Ações afirmativas; Antirracismo; Educação superior.

**AFFIRMATIVE ACTION POLICY IN STRICTO SENSU
POSTGRADUATION: an analysis of the Federal Institute of
Mato Grosso**

Abstract

The marking of racial differences results in intensified educational inequality at more advanced levels of schooling. In this sense, the affirmative action

¹ Doutora em Sociologia, Instituto Federal de Mato Grosso

² Doutor em Sociologia, Universidade da Beira interior-Portugal.

policy in stricto sensu postgraduate studies enables social justice with the inclusion of ethnic-racial groups historically excluded from this level of education. Thus, this research proposes to analyze the affirmative action policy adopted by the stricto sensu academic postgraduate programs of the Federal Institute of Mato Grosso, in the period 2017 – 2023, identifying the modalities, criteria, social groups covered and discussing the need to implement permanence actions. This is a research with a qualitative approach that uses the documentary analysis method (selection notices). In the investigative path, the theoretical-political production of decoloniality and critical studies of whiteness that mobilize decolonial thinking are privileged, due to its analytical potential and engaged in the processes of struggle for re-existence, emancipation, social justice and the fight against structural racism Brazilian. The programs analyzed implement the affirmative policy through the reservation of places, with ethnic-racial and disability criteria, covering black, mixed-race and indigenous people and people with disabilities, through the induction of Normative Ordinance 13/2016, which is proposed in the context of democratization of higher education, specifically postgraduate studies.

Keywords: Ethnic-racial relations; Whiteness; Affirmative actions; Anti-racism; College education.

POLÍTICA DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA POSTGRADUACIÓN STRICTO SENSU: un análisis del Instituto Federal de Mato Grosso

Resumen

La marcada diferencia racial estructura la desigualdad educativa intensificada en niveles más avanzados de escolarización. En este sentido, la política de acción afirmativa en los posgrados estricto sensu posibilita la justicia social con la inclusión de grupos étnico-raciales históricamente excluidos de este nivel educativo. Así, esta investigación se propone analizar la política de acción afirmativa adoptada por los programas académicos de posgrado estricto sensu del Instituto Federal de Mato Grosso, en el período 2017 – 2023, identificando las modalidades, criterios, grupos sociales cubiertos y discutiendo la necesidad de implementar la permanencia acciones. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo que utiliza el método de análisis documental (avisos de selección). En el camino investigativo se privilegia la producción teórico-política de la decolonialidad y los estudios críticos de la blancura que movilicen el pensamiento descolonial, por su potencial analítico y comprometidos con los procesos de lucha por la reexistencia, la emancipación, la justicia social y combatir el racismo estructural brasileño. Los programas analizados implementan la política afirmativa a través de la reserva de plazas, con criterios étnico-raciales y de discapacidad, abarcando a personas de raza negra, mestiza e indígena y a personas con discapacidad,

a través de la inducción de la Ordenanza Normativa 13/2016, que se propone en el contexto de democratización de la educación superior, específicamente de los estudios de posgrado.

Palabras clave: Relaciones étnico-raciales; Blancura; Acciones afirmativas; Anti racismo; Educación universitaria.

INTRODUÇÃO

A produção acadêmica-política da decolonialidade tem dentre suas questões centrais, o saber produzido por um longo processo de colonialidade iniciado no século XVI com o domínio colonial racista e eurocêntrico, que continua reproduzindo lógicas de opressão e dominação epistêmica (do saber), econômica, política (do poder), de existência e experiência vivida (do ser). Assim, a decolonialidade pensa criticamente sobre os paradigmas epistemológicos das ciências sociais e humanidades europeias, busca apreender os processos de resistência nos mais de 500 anos de luta pela reexistência das populações negras e indígenas, bem como daqueles que Frantz Fanon nomeou como os condenados da terra e fornece ferramentas conceituais para propor estratégias de transformação da realidade e avançar a descolonização (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018; MALDONADO-TORRES, 2018).

Dessa forma, uma leitura crítica da desigualdade social por cor ou raça desconstrói o argumento de que a adoção de políticas de ação afirmativa para grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) na educação superior em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, contraria o princípio da meritocracia.

Conforme o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - da proporção de pessoas com 18 a 24 anos que cursavam o ensino superior 31,1% eram brancas, enquanto apenas 12,8% eram pretas e 13,4% eram pardas (IBGE, 2010). Entre 2016 e 2018 a proporção de pretos e pardos (negros) de 18 a 24 anos cursando ensino superior, passou de 50,5% para 55,6%, porém, ainda inferior aos 78,8% de estudantes brancos da mesma faixa etária nesse nível de ensino (IBGE, 2018). Apesar da considerável democratização dada pelas políticas de ações afirmativas voltadas à ampliação do acesso, a cor ou raça permanece como fator

determinante no acesso e permanência desigual na educação superior, e, portanto, da desigualdade social no Brasil (IBGE, 2022).

Essa desigualdade implica na mobilidade social, na ocupação dos lugares de poder e em todas as dimensões da vida social, por sua vez, construída contínua e silenciosamente e naturalizada nos séculos de dominação e opressão contra pessoas racializadas como negras e indígenas. Portanto, a defesa da meritocracia é a defesa da manutenção de privilégios da branquitude (BENTO, 2005).

Nesse viés, é pertinente ressaltar que Mato Grosso é o segundo Estado com mais povos originários com línguas e tradições diferentes. Estes sofreram com a discriminação racial e racismo dos colonizadores e ainda sofrem, por exemplo, com o imaginário da população mato-grossense e brasileira de que a existência indígena é algo do passado, com escolas públicas que resistem ao acesso de indígenas que vivem no contexto urbano e com a resistência institucional e herança eurocêntrica presente nos projetos pedagógicos de cursos das universidades (CHIQUINHA PARESI, 2019).

Decerto, no contexto da política de ação afirmativa, reconhecer a realidade do racismo significa compreender que aquilo que é classificado como mérito está marcado pelo poder e privilégio branco – branquitude – pois em uma sociedade racializada, ser branco faz diferença, posto que as pessoas negras nas mesmas condições que pessoas brancas não têm as mesmas oportunidades e tratamentos (BENTO, 2005; 2014; CARONE; BENTO, 2014; SCHUCMAN, 2020; ARRUDA, 2022; 2023).

Para Cordeiro, Costa e Santos (2021) as ações afirmativas são necessárias à desconstrução dos privilégios da branquitude, posto que o direito a equidade de acesso nos níveis da educação brasileira é profundamente racializado por conta dos benefícios sociais assegurados historicamente ao segmento populacional branco.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluiu nos princípios do ensino brasileiro previstos no artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantia de padrão de qualidade, consideração com a diversidade étnico-racial - alteração feita pela Lei nº 12.796/2013 e a obrigatoriedade das instituições públicas e privadas ofertantes dos ensinos fundamental e médio inserirem no âmbito de seus currículos o estudo da história e cultura

afro-brasileira e indígena, conforme o artigo 26-A, alterado pela Lei nº 10.639/2003 posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, (BRASIL, 1996).

Compreende-se que acesso, permanência e qualidade educacional enquanto princípios da educação brasileira, são termos imbricados entre si e com o princípio de justiça social e democratização da educação. Assim, falar de acesso significa considerar o ingresso, a permanência, a conclusão e a qualidade da formação igualmente ofertada para toda a população.

Ademais, após a aprovação das ações afirmativas para negros e indígenas em 2012 pelo Supremo Tribunal Federal, através da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, foi instituída a política de reserva de vagas para os grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) e pessoas com deficiência (alteração feita pela Lei nº 13.409/2016), para acesso às universidades e instituições federais de ensino técnico. A referida Lei influenciou o aumento de propostas de ações afirmativas para ingresso na pós-graduação *stricto sensu* (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

Assim, a ação afirmativa é um conceito político e social, com o objetivo de garantir a democratização do acesso à educação superior, igualdade de oportunidades e de condições, justiça social, cidadania, reconhecimento social, eliminação da diferença de anos de escolarização entre brancos e negros, desconstrução de hierarquias impostas por conta da ideia de raça e da branquitude como referente dominante, construção de currículos multiculturais e o combate ao racismo institucional, preconceito e discriminação racial, a fim de que possa ser garantido o princípio da equidade social (BERNARDINO, 2002; SILVÉRIO, 2002; BENTO, 2014; SCHUCMAN, 2020; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016; MATTOS, 2018; ARRUDA, 2020; 2022; CORDEIRO; COSTA; SANTOS, 2021).

E Ainda, para Silvério, et. al. (2022) essa política, além de ampliar o horizonte de expectativas para a juventude negra, indígena e pobre, aumentar e modificar seu perfil socioeconômico e expandir e a democratizar a universidade, deve assegurar a continuidade das ações afirmativas com financiamento para a permanência digna dos estudantes e garantia da qualidade da formação.

No governo de 2003 a 2012 foi criado o Fundo Social do Pré-sal, onde os recursos provenientes dos royalties do Pré-sal assegurariam uma

transformação social, considerando a mobilidade educacional das juventudes negras, indígena e pobre. Porém em 2014 foi iniciado um processo de ruptura desse projeto e a análise de proposições legislativas com foco no financiamento no período de 1998-2021, mostra que a questão do financiamento da política de reserva de vagas é mencionada superficialmente (SILVÉRIO, et. al. 2022).

Ademais, a pós-graduação brasileira também é marcada por intensas desigualdades regionais, étnico-raciais e econômicas, o que ensejou a criação de ações afirmativas em prol de estudantes pertencentes a grupos dela historicamente excluídos (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p.882). A Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 13, de 11 de maio de 2016, induz a adoção de ações afirmativas na pós-graduação para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiências.

A partir de 2017 houve um aumento das ações afirmativas na pós graduação, apontando para o papel indutor da Portaria Normativa (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p.886). Por certo, a portaria 13/2016 insere-se no contexto da democratização da educação superior, especificamente na pós-graduação onde as pessoas negras estão subrepresentadas (CORDEIRO; COSTA; SANTOS, 2021).

A pesquisa panorâmica sobre o processo de criação de ações afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) de universidades públicas brasileiras realizada por Venturini e Feres Júnior (2020), aponta também que as formas de implementação das ações não são uniformes e os grupos étnico-raciais são os principais beneficiários, demonstrando uma diferença em relação à graduação, onde a política de reserva de vagas tem critérios predominantemente sociais e é uniforme.

Para Arruda (2023), é necessário fazer uma análise da política de ação afirmativa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados nos Institutos Federais (IFs) e das ações para a permanência dos estudantes. "Estudos têm privilegiado universidades públicas, por outro lado, dentre os 4.602 programas credenciados no Brasil, 150 são ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, dos quais 53% estão nos IFs" (ARRUDA, 2023, p.890). Os IFs são instituições criadas pela Lei 11.892/2008, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para a oferta de educação superior, básica e profissional.

Assim, esta pesquisa³ se propõe a analisar a política de ação afirmativa adotada pelos programas de pós-graduação acadêmicos *stricto sensu* do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT, no período de 2017 - 2023, identificando as modalidades, critérios, grupos sociais contemplados e discutindo sobre a necessidade da implementação de ações de permanência. Para isso, foi feita uma análise documental que consistiu em consultar a avaliação quadrienal 2017-2020 publicada no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - para identificar os programas (nome do programa, código do programa conforme dados da Capes, área do conhecimento, nota da Capes, endereço eletrônico) e, a partir disso buscar os editais de seleção nos sítios eletrônicos de cada programa.

A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO DO PENSAMENTO DECOLONIAL E ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE

O projeto-acadêmico-político da decolonialidade é crítico e emancipatório, leva à libertação das mentes, da escrita de vidas, vivências e (re)existências, de construção da liberdade e, portanto, de busca no sentido de “esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 10). Ainda conforme os autores, a decolonialidade é mais do que metodologia, é um projeto a ser feito, onde todos pensam, criam e agem juntos em suas variadas formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade continuada do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo.

Nesse viés, os autores destacam que assumem uma definição ampla de decolonialidade, que não está restrita à definição elaborada pelo conjunto de autores do grupo de investigação modernidade/colonialidade, a fim de considerar e compreender os processos de resistência política e epistêmica, contra as hierarquias raciais e luta pela (re)existência, das populações afrodiáspóricas, indígenas, e, posteriormente, daqueles que Frantz Fanon

³ Esta pesquisa é realizada no âmbito do projeto: “Políticas de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes”, aprovado no Edital 37/2022 pela CAPES – PDPG – Alteridade na Pós-Graduação.

nomeou de os condenados da terra, sobretudo da população negra e indígena brasileira.

Como os argumentos em favor da decolonialidade como um projeto político-acadêmico remetem ao século XVI, logo, inscreve-se nos mais de 500 anos de luta, os teóricos ressaltam a necessidade de destacar no primeiro plano a luta política de mulheres negras, quilombolas, movimentos negros, povo de santo, jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de ativistas e intelectuais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Du Bois, C. L. R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, bell hooks, Patrícia Hill Collins, etc. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2018; MALDONADO-TORRES, 2018).

Ademais, o projeto político-acadêmico decolonial é heterogêneo e transdisciplinar e, é formado por intelectuais da América Latina e Caribe, como: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo Ramón Grosfoguel, o filósofo Nelson Maldonado Torres, ambos porto-riquenhos, a linguista norte-americana residente no Equador Catherine Walsh, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Ainda conforme os autores, mesmo sem usar precisamente o termo, o conceito de decolonialidade esteve presente na tradição do pensamento negro de Du Bois e Frantz Fanon. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL 2018). O estudo de Faustino (2015), apresenta alguns estudiosos mais contemporâneos que vêm mobilizando o pensamento de Frantz Fanon em diversas abordagens teóricas, como exemplo: Estudos Decoloniais: Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres; Estudos Pós-coloniais e da Diáspora: Paul Gilroy, Stuart Hall, Valter Roberto Silvério, Antônio Sérgio Guimarães; e Branquitude: Maria Aparecida Silva Bento.

Os estudos críticos sobre a branquitude (critical whiteness studies) fazem uma inversão epistemológica, desloca o grupo social racializado como negro para o centro sobre o qual foi construída a ideia de raça: para o branco. O entendimento é de que a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais significa afirmar que a desigualdade racial é um

problema do negro, porque somente ele problematizado, logo, é uma forma de silenciar a luta por uma sociedade mais igualitária (BENTO, 2014).

Ademais, esses estudos também se formam como um campo transnacional, visto que corresponde à história das formações e construções de Estados-Nação da Modernidade, ou seja, a história do colonialismo europeu e seu sistema mundo colonial racista, segregado, opressor, violento e escravista. É nesse processo histórico que a branquitude começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam a sua identidade racial como norma e padrão e, dessa forma, outros grupos aparecem como inferiores (ARRUDA, 2020).

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), destacam que um dos grandes méritos do grupo de investigação modernidade/colonialidade foi discutir a ideia de raça como dimensão estruturante do sistema de dominação moderno/colonial. Como argumenta Quijano (2005), na América Latina a ideia de raça concebida na modernidade foi estabelecida como categoria de classificação social da população para naturalizar as relações coloniais de dominação (colonialidade do poder) e, portanto, a suposta inferioridade dos colonizados. Nesse viés, a formação das relações sociais produziu identidades sociais historicamente novas: índios, negros, brancos.

Origem e traços fenotípicos foram codificados como cor adquirindo uma conotação racial associada às hierarquias raciais, lugares e papéis sociais correspondentes ao padrão de dominação que se impunha. “Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos” (QUIJANO, 2005, p.118) e impuseram aos colonizados a situação natural de inferioridade, bem como seus traços fenotípicos, suas descobertas mentais, epistemológicas e culturais (colonialidade do saber).

Nessa direção, os teóricos da decolonialidade conceituam o racismo como um princípio constitutivo de todas as relações de dominação da modernidade colonial. Essas relações vão desde a divisão internacional do trabalho às hierarquias epistêmicas, étnico-raciais, sexuais, religiosa, de gênero, de língua ou nacionalidade. Nessa lógica, os teóricos da decolonialidade sistematizam a noção de geopolítica e corpo-política do conhecimento como crítica ao conhecimento desincorporado, desinteressado e sem pertencimento geopolítico, originado do universalismo abstrato

estabelecido como hegemônico pela longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo (ARRUDA, 2023).

Ao contrário do universalismo abstrato, o pensamento decolonial propõe o universalismo concreto que se constitui de relações dialéticas horizontais e diversas, a partir do qual sustenta a necessidade da afirmação corpo geopolítica de maneira a afirmar a (re)existência como um ato de qualificação epistêmica. Como exemplo, dentre muitos outros, estão intelectuais negras que refutaram o epistemicídio – eliminação da intelectualidade negra, e afirmaram suas localizações nas estruturas de poder a partir das experiências vividas no contexto colonial. O que se propõe é a “construção de uma democracia plurirracial caracterizada por uma igualdade econômica, social, cultural que permita a coexistência e o diálogo entre diversos grupos raciais” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2018, p.15; MALDONADO-TORRES, 2018).

Assim, o pensamento decolonial desvincula-se das dicotomias: o sujeito e o objeto, conhecimento e vivências. Não é uma identificação étnica, nacional ou religiosa, mas sim um projeto político (QUIJANO, 2019). Portanto, que a decolonialidade “não seja somente um assunto de lutar contra as estruturas externas da dominação moderno-ocidental (decolonialidade do poder), mas também lutar contra as estruturas internas ou o Ocidente que levamos dentro de nós (decolonialidade do saber e do ser)” (GROSGOQUEL, 2018, pp. 67-68).

Pode-se dizer que a decolonialidade é um pensamento crítico e emancipatório voltado à libertação e humanização dos sujeitos, inscrito no pensamento de Frantz Fanon, ativista e intelectual anticolonial, que, apesar de não ter desenvolvido uma teoria educacional, inspira uma educação como prática social e histórica voltada à desalienação (capacidade de se autodeterminar como sujeito) e emancipação humana (ARRUDA, 2023). Fanon (2018) argumenta que quando uma pessoa toma posição contra as tentativas de opressão, se torna um desalienado.

Os estudos de Fanon (1968; 2008), trazem à tona os impactos da construção social da raça, no contexto da modernidade ocidental, sobre a população de origem africana no processo de escravidão, na formação dos estados nacionais a partir de um empreendimento colonial de estrutura racista que codificou a branquitude como norma, modelo de humanidade,

autoridade, racionalidade, civilização e cultura, tornando-se, dessa forma, uma ideologia necessária para justificar o processo de escravidão dos povos africanos e autóctones, bem como a própria colonização e a expansão do capitalismo (ARRUDA, 2020). Mostram ainda que o modelo colonial moderno, significou a imposição da força, domínio e supremacia branca, a racialização das relações sociais, a negação do ser àqueles racializados como negros.

Fanon (2008) afirma que na modernidade, a dominação europeia é responsável pelo racismo colonial, que se deu em um processo duplo, inicialmente econômico e em seguida pela interiorização/epidermização da inferioridade. "A inferiorização é o correlato nativo da supervalorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado" (FANON, 2008, p.90). Nesse contexto, o racismo não é um todo, mas o elemento de opressão mais visível, mais cotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada (FANON, 1969).

A educação libertadora de Paulo Freire, que recebeu influências de Frantz Fanon, é dialógica, problematizadora, emancipadora e cimprometida com a realidade social, por isso, conforme Freire (1999), não é racista, preconceituosa, ao contrário, desvela e reflete criticamente sobre o racismo como transgressor da natureza humana e inerente ao contexto histórico de dominação econômica e social do colonizador branco europeu.

Assim, o paradigma da crítica, progressista e libertadora freireana e suas categorias fundamentais como problematização crítica e diálogo, compreende os espaços educativos como essenciais para a formação humana, na medida em que promove o desenvolvimento da consciência crítica, de relações justas, de seres humanos sociais e históricos criadores e recriadores de suas formas de existência e se inserem eticamente na luta pela superação das formas de opressão existentes na sociedade contemporânea, das hierarquias raciais, a exemplo da luta antirracista, autenticando o caráter formador do espaço pedagógico, a exemplo das universidades e IFs (ARRUDA, 2023).

A Resolução 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirma os propósitos da lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana na Educação Básica e compreende as políticas de ações afirmativas como um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, para oferta de tratamento diferenciado com vistas à correção de desvantagens e marginalizações criadas e mantidas pela estrutura social brasileira excludente e discriminatória (BRASIL, 2004).

Nesse viés, são também, políticas de reparações e de reconhecimento voltadas para a valorização das identidades, diferenças e diversidades brasileiras, ao combate do racismo e discriminação, à desconstrução das hierarquias raciais, à justiça social, à garantia de igualdade no direito à educação de qualidade com ingresso, permanência e sucesso na educação escolar em todos os seus níveis de ensino, à igualdade de condições no direito à vida e à cidadania (BRASIL, 2004). Ademais, ajudarão a romper com o sistema meritocrático secular brasileiro, sustentado na manutenção silenciosa de privilégios à branquitude (BRASIL, 2004).

Assim, “as quase brancas universidades brasileiras, pretensamente universais e de acesso garantido a todos, tornaram-se coloridas pelo menos nos cursos de graduação, algo que começa a refletir entre os discentes da pós-graduação” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p.18). A Lei nº 12.711/2012 e a Portaria Normativa nº 13/2016 vêm mudando o perfil dos discentes da educação superior.

A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS ACADÊMICOS DO IFMT

Conforme Venturini e Feres Júnior (2020), em 1999, a Universidade de Brasília (UnB) já iniciava um debate sobre a inclusão de estudantes negros(as) na pós-graduação, chamando a atenção para o fato de que, o acesso de negros nesse nível de ensino era consideravelmente mais difícil do que na graduação.

Segundo os autores, em 2002 a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) foi a pioneira na adoção de uma política de ação afirmativa para acesso de negros e indígenas em cursos de pós-graduação. No mesmo ano, tanto a Uneb quanto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também passaram a adotar ações afirmativas de recorte racial na graduação. Daí a hipótese de que o movimento em relação as mesmas foram

acontecendo ao mesmo tempo na pós-graduação, apesar da diferença em termos de inclusão na agenda política do país.

Os programas de bolsa de pós-graduação da Fundação Ford em 2001 e de dotações para mestrado em Direitos humanos em 2003, criados pela Fundação Carlos Chagas, estão também, entre as primeiras iniciativas voltadas ao acesso de grupos sociais historicamente subrepresentados na pós-graduação (ROSEMBERG, 2013; VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

Em 2012, o programa de pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS-MN) da universidade federal do Rio de Janeiro aprova uma política de acesso afirmativo que vinha sendo discutida desde 2007 na universidade quando um coletivo de alunos problematizou a questão do baixo número de negros e indígenas nos corpos discente e docente do programa (VENTURINI, 2017).

O crescimento desse tipo de política cresceu também, “principalmente, pelo fato de que muitas universidades aprovaram resoluções em seus conselhos universitários, determinando assim que todos os programas de pós-graduação criassem ações afirmativas em seus processos de seleção” (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p.886).

Até 2015 existiam somente alguns programas implementando ações afirmativas, porém, entre 2015 e 2018 houve um aumento quintuplicou e refletiu em 737 (26,4%) dos programas acadêmicos com algum tipo de política afirmativa aprovada. Enquanto em 2015, somente a Uneb (aprovada em 2002), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI) (ambas aprovadas em 2015) tinham com ações afirmativas aprovadas, em 2016 já somavam as Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e, em 2017, totalizavam mais de quatorze programas (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020). Os autores observam que o aumento dessas ações no período de 2017 à 2018 mostra o papel indutor da portaria Normativa do Ministério da Educação – MEC nº 13/2016 (BRASIL, 2016).

Os estudos que fazem um panorama acerca de ações afirmativas implementadas nas universidades vêm contribuindo para uma avaliação da equidade na pós-graduação *stricto sensu*. Para Arruda (2023), uma busca rápida no portal de periódicos da Capes indica a ausência de um estudo com o panorama da política afirmativa na pós-graduação ofertada pelos IFs.

A autora argumenta que os IFs são instituições federais de ensino técnico e superior que também ofertam cursos de pós-graduação credenciados pela Capes. Portanto, no estudo completo sobre as ações afirmativas nesse nível de ensino precisa constar a análise dessa oferta nos IFs. “Estudos têm privilegiado universidades públicas, por outro lado, dentre os 4.602 programas credenciados no Brasil, 150 são ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, dos quais 53% estão nos IFs” (ARRUDA, 2023, p.890).

Os IFs e as instituições que compõem a RFEPCT têm origem em 1909, no contexto econômico da industrialização do país, pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs). Em 2008, a maioria dessas instituições foi transformada em IF e passou a compor a RFEPCT por meio da Lei n. 11.892/2008, com a finalidade de expandir, interiorizar e ofertar educação profissional, científica e tecnológica em todos os níveis e modalidades da educação conforme as demandas econômica, social e cultural locais. Atualmente, conforme o Portal da Rede Federal, a mesma é composta por mais de 661 unidades (38 IFs, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Federal do Paraná, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades e o Colégio Pedro II).

O IFMT é constituído de dezenove Campi (14 Campi e 5 Campi Avançados) e quatro Centros de Referência. Além de cursos de nível médio integrado à educação profissional, de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, oferta seis programas de pós-graduação *stricto sensu* (2 mestrados acadêmicos, Quadro 1, 3 mestrados profissionais e 1 doutorado acadêmico).

Quadro 1 - Dados sobre os programas de pós-graduação acadêmicos do IFMT.

Instituição/Campus	Programa	Área de avaliação	Grau	Nota
IFMT – Campus Cuiabá	Ensino	Ensino	Mestrado	3
IFMT – Campus Bela Vista	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Ciência de Alimentos	Mestrado	3

Fonte: Portal CAPES – Avaliação Quadrienal 2017-2020.

A política afirmativa do programa de mestrado acadêmico em Ensino (PPGEn) e em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA) do IFMT, é implementada pela modalidade de reserva de vagas, composto de critérios

étnico-raciais e deficiência a fim de contemplar os grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) e pessoas com deficiência.

Os editais de seleção do período de 2017-2023 trazem em seus textos o argumento de que as ações afirmativas adotadas nos processos seletivos (Quadro 2) atendem a Portaria Normativa do MEC, nº 13/2016. A partir de 2020 os editais ressaltam que a adoção das ações afirmativas estão em conformidade com a Resolução do Conselho Superior do IFMT, nº 56/2019, indicando que a mesma regulamentou a Portaria Normativa nº13/2016. No PPGEn 10% das vagas afirmativas são ofertadas por linha, já no PPGCTA é ofertado 10% do total de vagas.

Quadro 2 – Caracterização das ações afirmativas implementadas pelos programas de pós-graduação acadêmicos do IFMT no período de 2017-2023.

Instituição/Campus	Editais/nº/Ano	Ação afirmativa		
		Modalidades	Critérios	Grupos sociais
IFMT – Campus Cuiabá	096/2017 106/2018 098/2019 107/2020 107/2021 100/2022 171/2023	Reserva de vagas	Étnico-racial Deficiência	Pretos Pardos Quilombolas Indígenas Pessoas com deficiência
IFMT – Campus Bela Vista	081/2017 088/2018 093/2019 109/2020 006/2022 014/2023	Reserva de vagas	Étnico-racial Deficiência	Pretos Pardos Quilombolas Indígenas Pessoas com deficiência

Fonte: Site do IFMT: <https://processoseletivo.ifmt.edu.br> (2023).

Assim como nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do IFMT, a forma de implementação das ações afirmativas exclusivamente através da modalidade do sistema de reserva de vagas, ou seja, da reserva de um percentual do total das vagas para grupos sociais historicamente excluídos, é predominante nos programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020; VENTURINI, 2017).

No que concerne aos critérios considerados, nas universidades públicas o critério étnico-racial prevalece, sendo pretos, pardos e indígenas os principais beneficiários, seguido de pessoas com deficiência, orientação sexual (pessoas trans), fator socioeconômico (estudantes graduados na rede

pública e baixa renda) e origem nacional (refugiados). Já no IFMT, os critérios são somente dois: étnico-racial e deficiência.

Conforme Venturini e Feres Júnior (2020), dentre os 737 programas com ações afirmativas analisados, 687 têm como os principais beneficiários estudantes pretos, em 682 prevalecem pretos e pardos, em 675 os indígenas e em 583 as pessoas com deficiência.

O resultado dessa pesquisa sobre as ações afirmativas nos cursos de pós-graduação acadêmicos do IFMT no período de 2017-2023 dialoga com os estudos de Venturini; Feres Júnior (2020), Venturini (2017) no sentido de revelar que em cursos acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados por universidades públicas, a modalidade reserva de vagas prevalece, porém com critérios predominantemente étnico-raciais porque os estudantes pretos, pardos e indígenas são os principais beneficiários, em vez do critério socioeconômico preponderante utilizado na graduação.

E, por fim, este estudo também converge com as pesquisas citadas, em relação ao reconhecimento do papel indutor e propositivo da Portaria Normativa nº 13/2016 no contexto da democratização da educação superior, que historicamente foi um espaço predominantemente branco e de manutenção silenciosa do poder e privilégio da branquitude, especificamente, na pós-graduação.

DA NECESSIDADE DE AÇÕES DE PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), na perspectiva da decolinialidade, pensam as relações étnico-raciais a partir de e para uma localização corpo-política, ou seja, das experiências e vivências corpo-políticas da população negra e indígena brasileira. Nesse sentido, os autores consideram que as universidades públicas vêm sendo transformadas por conta das políticas de ações afirmativas. "As quase brancas universidades brasileiras, pretensamente universais e de acesso gratuito a todos, tornaram-se coloridas pelo menos nos cursos de graduação, algo que também começa a refletir entre os discentes da pós-graduação" (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018, p.18).

Pela mesma razão, os autores argumentam que o contexto das políticas de ações afirmativas, também se constitui da necessária descolonização dos currículos, pois os diversos estudantes negros que chegam à educação superior não querem e não podem reproduzir o cânone moderno/colonial do eurocentrismo, ao contrário, querem e podem ser sujeitos ativos na produção e elaboração de novas epistemologias a partir de suas próprias experiências e vivências. Assim como, é fundamental que o poder hegemônico passe por um processo de desimperialização, isto é, de superação da arrogância que o fez acreditar, pretensamente, que poderia ignorar todas as outras formas de saber, de existência (de ser) e de organização da vida político-social (de poder).

Da mesma forma, Chiquinha Paresi (2019) afirma que ainda existe um processo de resistência institucional e herança eurocêntrica nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pelas universidades. Por isso, a educação superior precisa realizar uma organização curricular dos seus cursos de licenciatura, para incluir conhecimentos e conteúdos relacionados à diversidade sociocultural e linguística dos povos originários, à temática indígena e ao reconhecimento do indígena como um dos pilares da formação da sociedade mato-grossense e brasileira.

Outro aspecto essencial que precisa ser considerado no âmbito das ações afirmativas é a concessão de bolsas de estudo para a permanência dos estudantes negros e indígenas. “Não se mostra suficiente que os programas apenas criem mecanismos para o ingresso desses grupos na pós-graduação, sendo indispensável a formulação de políticas de permanência, tal como a garantia ou prioridade na concessão de bolsas de estudos aos cotistas” (VENTURINI, 2017, p. 13082). Segundo a autora, quando os critérios socioeconômicos ou a preferência de concessão de bolsas de estudos aos estudantes cotistas não forem priorizados, a efetividade da política fica prejudicada, pois os mais carentes podem optar pela desistência do programa ou não alcançarem desempenhos esperados em função da necessidade de trabalhar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 tem como princípio do ensino nacional previsto no artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os cidadãos na escola, a consideração com a diversidade étnico-racial e garantia do padrão de

qualidade (BRASIL, 1996). Pode-se dizer que no texto da lei, acesso e permanência são conceitos indissociáveis, e o são também da garantia do padrão de qualidade. Nesses termos, garantir o acesso igualitário à educação implica em garantir, ao mesmo tempo, a permanência. Desse modo, os estudantes que constituem os grupos étnico-raciais teriam maiores condições de concluir a formação com a qualidade também garantida pela Lei.

Oliveira e Araújo (2005) chamam a atenção para a necessidade de compreensão do padrão de qualidade na educação para todos como um direito público e subjetivo, assim como a garantia de permanência com nível de qualidade igualmente para todos. Nesse sentido, o maior desafio no que concerne ao direito à educação, é garanti-lo e efetivá-lo com medidas efetivas de universalização tanto do acesso quanto da permanência, a fim de que a educação realmente seja um projeto de emancipação e inserção social.

Desse modo, decerto, a garantia do direito à educação também está assegurada na Constituição Federal de 1988, assim como a garantia de padrão de qualidade, a responsabilidade do Estado na equalização de oportunidades educacionais e a obrigação de aplicação de recursos para atingir esses propósitos. Desse modo, em conformidade com Oliveira e Araújo (2005), pode-se dizer que a nova dimensão do direito à educação é assegurá-lo do ponto de vista do acesso e da permanência, sobretudo em relação às populações historicamente excluídas, a fim de concretizar a finalidade democratizadora do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política afirmativa do programa de mestrado acadêmico em Ensino (PPGEn) e em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA) do IFMT no período de 2017-2023, é implementada pela modalidade de reserva de vagas, composto de critérios étnico-raciais e deficiência a fim de contemplar os grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) e pessoas com deficiência.

Os editais de seleção do período de 2017-2023 trazem em seus textos o argumento de que as ações afirmativas adotadas nos processos seletivos (Quadro 2) atendem a Portaria Normativa do MEC, nº 13/2016, e, a partir de 2020 a Resolução do Conselho Superior do IFMT, nº 56/2019 que

regulamentou a Portaria Normativa nº13/2016. O PPGEn oferta 10% das vagas afirmativas em cada uma das três linhas do programa, já o PPGCTA ofert 10% do total de vagas.

Nos programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* do IFMT, a forma de implementação das ações afirmativas é exclusivamente através da modalidade do sistema de reserva de vagas com critérios dois critérios considerados: étnico-racial e deficiência.

E, por fim, este estudo também converge com a compreensão em relação ao reconhecimento do papel indutor e propositiva da Portaria Normativa nº 13/2016 no contexto da democratização da educação superior, que historicamente foi um espaço predominantemente branco e de manutenção silenciosa do poder e privilégio da branquitude, especificamente, na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. *Privilégio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*. Tese de doutorado, Sociologia, UFSCar, 2020.

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. *Dimensões da branquitude na política de oferta de vagas do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Mato Grosso*. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 12, n. 1, janeiro - abril 2022, p. 273-298

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. *Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação stricto sensu nos Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes*. REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate – v. 12, n. 2, p. 890-908, mai./ago. 2023.

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, RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. *Simpósio Internacional do Adolescente*. N. 1, may. 2005.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BERNARDINO Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n. 2, 2002, p. 247-273.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Brasília, 2003. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm>. Acesso em: 8 de fevereiro. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena". Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l11645.htm>. Acesso em: 8 de fevereiro. de 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. *Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016*. Diário Oficial da União, Seção 1, 12/05/2016, p. 47.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Diário Oficial da União, Seção 1, 29/12/2016, p. 3.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHIQUINHA PARESI. Francisca Navantino P. de Ângelo. Os dez anos da lei 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set.-dez., 2019.

CORDEIRO, Ana Luiza; COSTA, Cândida Soares da; SANTOS, Sérgio Pereira. "Não Ando Só": Afirmação na Pós-Graduação, Negritudes e os Potenciais Intelectuais que o Racismo Desperdiça. *Revista UFG, Goiânia*. v.21, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/69197/37690>. Acesso em: 20/07/2023.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. "Por que Fanon? Por que agora?": Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luis Augusto. A. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, São Paulo, n. 99, p. 257-293, 2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 55-77.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2023.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2023.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 05 ago. 2023.

MALDONADO -TORRES, N. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.31-61.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramon (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 319-339.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr, 2005.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires, 2005.

ROSEMBERG, Flúvia. *Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2ª ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINDADE, Luana Ribeiro da; CONCEIÇÃO, Iberê Araújo da; SILVA, Nicolas Palisser. Lei de cotas + 10: O financiamento como desafio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e254982, 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cad. Pesquisa*, n. 117, p. 219-46, 2002.

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./dez. 2017.

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./set. 2020.