



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Psicologia**

**Departamento de Psicologia Clínica**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura**

**Jóice Macedo Vinhal**

**As Vivências dos Discentes de Pós-Graduação:  
Tecendo Possibilidades**

*The Experiencing of Graduate Students:  
Weaving Possibilities*

**Brasília**

**2025**

**Jóice Macedo Vinhal**

**As Vivências dos Discentes de Pós-Graduação:**

**Tecendo Possibilidades**

*The Experiencing of Graduate Students:*

*Weaving Possibilities*

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, do Instituto de Psicologia, do Departamento de Psicologia Clínica, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção de título de Doutora em Psicologia Clínica e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição.

Coorientador doutorado-sanduíche: Prof. Dr. Luca Tateo (Universidade de Oslo).

**Brasília**

**2025**

**Jóice Macedo Vinhal**

**As Vivências dos Discentes de Pós-Graduação:**

**Tecendo Possibilidades**

*The Experiencing of Graduate Students:*

*Weaving Possibilities*

**25 de julho de 2025.**

**Banca Examinadora:**

**Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição**

Universidade de Brasília (UnB)  
Presidente da Banca e Orientadora

**Profa. Dra. Cláudia de Oliveira Alves**

Universidade de Brasília (UnB)  
Membro Interno

**Prof. Dr. Fernando Lacerda Júnior**

Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Membro Externo

**Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva**

Universidade Federal de Catalão (UFCAT)  
Membro Externo

**Profa. Dra. Isabela Machado da Silva**

Universidade de Brasília (UnB)  
Suplente

“A universidade não é ... nem um privilégio nem um ‘dom’ intelectual.  
É uma necessidade social”.  
(Florestan Fernandes, 2020b, p. 125)

## **Agradecimentos**

Estar aqui é uma conquista compartilhada. Gostaria de agradecer às várias pessoas que fazem e fizeram parte desse trajeto.

Agradeço à professora Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição, por ter acolhido a mim e a minha pesquisa, orientando com disponibilidade e sensibilidade, sendo fundamental para a concretização deste trabalho bem como para minha formação. Também agradeço ao professor Dr. Luca Tateo, que participou do meu processo de orientação, acolhendo-me e orientando-me.

Agradeço à banca de qualificação, composta pelas professoras Dra. Cláudia de Oliveira Alves (UnB) e Dra. Janaina Cassiano Silva (UFCAT), e à banca de defesa, composta pelas professoras Dra. Cláudia de Oliveira Alves (UnB) e Dra. Janaina Cassiano Silva (UFCAT) e pelo professor Dr. Fernando Lacerda Júnior (UFG), pela disponibilidade, atenção e dedicação a este momento chave da minha formação.

Agradeço também aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura (PPG-PsiCC) e ao Antônio Marcolino e outros servidores da Secretaria do PPG-PsiCC, que sempre me auxiliaram nos momentos em que precisei. Agradeço à Representação Discente (RD) do PPG-PsiCC da UnB, pelos momentos de construção e aprendizado.

Agradeço à minha família por toda a torcida, pelo apoio e por sempre acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava.

Agradeço ao meu companheiro, por partilhar e construir a vida, cada angústia, cada vitória, e por dar-me suporte e amparar-me quando o desespero aparece.

Agradeço pelas minhas amizades que construí ao longo dos anos, na educação básica e na educação superior (graduação, mestrado, doutorado e no doutorado-sanduíche).

Agradeço também ao trabalho de saúde mental da minha psicóloga, Viviane Tonaco, que me tem acompanhado ao longo do processo de (des)(re)construção.

Vinal, Jóice Macedo. (2025). *As vivências dos discentes de pós-graduação: Tecendo possibilidades* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília].

## Resumo

A pós-graduação brasileira, inserida no contexto capitalista, que não só organiza a economia como toda a prática social, revela-se como um espaço de contradições, marcado pelo seu papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, por uma precarização crescente do trabalho docente e discente, expressando-se por meio do crescimento do sofrimento psíquico dos profissionais. Análises tradicionais, contudo, frequentemente abordam esse sofrimento a partir de uma ótica individualizante e patologizante, silenciando as dimensões estruturais, sociais e políticas que o produzem. Nesse contexto, esta tese teve como objetivo geral a investigação e compreensão das percepções e dos relatos de discentes de pós-graduação brasileiros sobre suas vivências e espaços de participação. A investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Social. Metodologicamente, utilizou-se da netnografia de caráter documental (item 6.1 desta tese). Selecionou-se um grupo de *Facebook* composto por discentes de pós-graduação para realizar a coleta de dados. Os dados foram organizados em uma planilha do Excel, onde se registraram 118 postagens e cerca de 630 comentários associados no período temporal de 2023 a 2025. Os resultados demonstram que o sofrimento discente é um fenômeno carregado de significado político e social, produzido pela crescente precarização do trabalho do pesquisador, sustentado por uma ideologia meritocrática que oculta as desigualdades estruturais de classe, raça e gênero. Evidencia-se que a participação ativa dos discentes – especialmente em suas formas coletivas e de resistência, como nos movimentos estudantis – configura-se como uma importante estratégia de enfrentamento a essa lógica, além de representar um espaço fundamental para a constituição de uma consciência crítica, capaz de desvelar as raízes desse problema e apontar caminhos transformadores. Conclui-se que as vivências dos discentes de pós-graduação é um campo de disputa política e que a superação da crise atual exige a politização do sofrimento e o fortalecimento da participação discente enquanto reexistência.

**Palavras-chave:** discente, trabalho, pós-graduação, vivência, educação superior, capitalismo, Brasil.

Vinhal, Jóice Macedo. (2025). *The experiencing of graduate students: Weaving possibilities* [Doctoral Thesis, University of Brasília, Brasília].

## Abstract

Brazilian graduate studies, inserted in the capitalist context, which not only organizes the economy but also all social practice, reveals itself as a space of contradictions, marked by its fundamental role in the promotion of human development and, at the same time, by a growing precariousness of the work of teachers and students, expressed through the growth of the psychic suffering of professionals. Traditional analyses, however, often approach this suffering from an individualizing and pathologizing perspective, silencing the structural, social, and political dimensions that produce it. In this context, this thesis had as its general objective the investigation and understanding of the perceptions and reports of Brazilian graduate students about their experiences and spaces of participation. The investigation was based on a qualitative approach, based on the reference of Historical-Cultural Psychology and Social Psychology. Methodologically, documentary netnography was used (item 6.1 of this thesis). A Facebook group composed of graduate students was selected to perform data collection. The data was organized in an Excel spreadsheet, where 118 posts and about 630 associated comments were recorded in the time period from 2023 to 2025. The results demonstrate that student suffering is a phenomenon loaded with political and social significance, produced by the growing precariousness of the researcher's work, sustained by a meritocratic ideology that hides the structural inequalities of class, race and gender. It is evident that the active participation of students – especially in their collective forms and resistance, such as in student movements – is an important strategy to confront this logic, in addition to representing a fundamental space for the constitution of a critical consciousness, capable of unveiling the roots of this problem and pointing out transformative paths. It is concluded that the experiences of graduate students is a field of political dispute and that overcoming the current crisis requires the politicization of suffering and the strengthening of student participation as a reexistence.

**Keywords:** student, work, post-graduation, experience, higher education, capitalism, Brazil.

Vinhal, Jóice Macedo. (2025). *Las experiencias de los estudiantes de posgrado: Tejiendo posibilidades* [Tesis Doctoral, Universidad de Brasilia, Brasilia].

## Resumen

Los estudios de posgrado brasileños, insertos en el contexto capitalista, que no solo organiza la economía sino también toda la práctica social, se revelan como un espacio de contradicciones, marcado por su papel fundamental en la promoción del desarrollo humano y, al mismo tiempo, por una creciente precariedad del trabajo de profesores y estudiantes, expresada a través del crecimiento del sufrimiento psíquico de los profesionales. Los análisis tradicionales, sin embargo, a menudo abordan este sufrimiento desde una perspectiva individualizadora y patologizante, silenciando las dimensiones estructurales, sociales y políticas que lo producen. En este contexto, esta tesis tuvo como objetivo general la investigación y comprensión de las percepciones e informes de los estudiantes de posgrado brasileños sobre sus experiencias y espacios de participación. La investigación se basó en un enfoque cualitativo, basado en la referencia de la Psicología Histórico-Cultural y la Psicología Social. Metodológicamente, se utilizó la netnografía documental (ítem 6.1 de esta tesis). Se seleccionó un grupo de Facebook compuesto por estudiantes de posgrado para realizar la recolección de datos. Los datos se organizaron en una hoja de cálculo de Excel, donde se registraron 118 publicaciones y alrededor de 630 comentarios asociados en el período de tiempo de 2023 a 2025. Los resultados demuestran que el sufrimiento estudiantil es un fenómeno cargado de significación política y social, producido por la creciente precariedad del trabajo del investigador, sostenido por una ideología meritocrática que oculta las desigualdades estructurales de clase, raza y género. Es evidente que la participación activa de los estudiantes -especialmente en sus formas colectivas y de resistencia, como en los movimientos estudiantiles- es una estrategia importante para enfrentar esta lógica, además de representar un espacio fundamental para la constitución de una conciencia crítica, capaz de develar las raíces de este problema y señalar caminos transformadores. Se concluye que las experiencias de los estudiantes de posgrado es un campo de disputa política y que la superación de la crisis actual requiere la politización del sufrimiento y el fortalecimiento de la participación estudiantil como reexistencia.

**Palabras clave:** estudiante, trabajo, posgrado, experiencia, educación superior, capitalismo, Brasil.

Vinhal, Jóice Macedo. (2025). *Les expériences des étudiants des cycles supérieurs : possibilités de tissage* [Thèse de Doctorat, Université de Brasília, Brasília].

## Résumé

Les études supérieures brésiliennes, insérées dans le contexte capitaliste, qui organise non seulement l'économie mais aussi toute la pratique sociale, se révèlent comme un espace de contradictions, marqué par son rôle fondamental dans la promotion du développement humain et, en même temps, par une précarité croissante du travail des enseignants et des étudiants, exprimée à travers la croissance de la souffrance psychique des professionnels. Cependant, les analyses traditionnelles abordent souvent cette souffrance dans une perspective individualisante et pathologisante, réduisant au silence les dimensions structurelles, sociales et politiques qui la produisent. Dans ce contexte, cette thèse avait pour objectif général d'enquêter et de comprendre les perceptions et les rapports des étudiants diplômés brésiliens sur leurs expériences et leurs espaces de participation. L'enquête a été basée sur une approche qualitative, basée sur la référence de la psychologie historico-culturelle et de la psychologie sociale. D'un point de vue méthodologique, la netnographie documentaire a été utilisée (point 6.1 de cette thèse). Un groupe Facebook composé d'étudiants des cycles supérieurs a été sélectionné pour effectuer la collecte de données. Les données ont été organisées dans une feuille de calcul Excel, où 118 messages et environ 630 commentaires associés ont été enregistrés au cours de la période de 2023 à 2025. Les résultats démontrent que la souffrance étudiante est un phénomène chargé de signification politique et sociale, produit par la précarité croissante du travail du chercheur, soutenu par une idéologie méritocratique qui cache les inégalités structurelles de classe, de race et de genre. Il est évident que la participation active des étudiants – en particulier dans leurs formes collectives et de résistance, comme dans les mouvements étudiants – est une stratégie importante pour faire face à cette logique, en plus de représenter un espace fondamental pour la constitution d'une conscience critique, capable de dévoiler les racines de ce problème et d'indiquer des voies transformatrices. Il est conclu que les expériences des étudiants des cycles supérieurs sont un champ de controverse politique et que le dépassement de la crise actuelle nécessite la politisation de la souffrance et le renforcement de la participation étudiante en tant que réexistence.

**Mots-clés:** étudiant, travail, post-diplôme, expérience, enseignement supérieur, capitalisme, Brésil.

## Listas de Figuras

<b>Figura 1</b> - Movimento de Construção da Tese .....	25
<b>Figura 2</b> - Níveis Educacionais Brasileiros.....	46
<b>Figura 3</b> - Dados Populacionais do Brasil - Cor/Raça, Brasil, 2022 .....	47
<b>Figura 4</b> - Percentual de Discentes de Graduação Matriculados, Cor/Raça, Brasil, 2023.....	89
<b>Figura 5</b> - Planos Nacionais de Pós-Graduação, Brasil .....	126
<b>Figura 6</b> - Programas e Cursos de Pós-Graduação por Região, Brasil, 2024 .....	143
<b>Figura 7</b> - Número de Titulados na Pós-Graduação Stricto Sensu, Brasil, 2011-2022.....	145
<b>Figura 8</b> - Mestres e Doutores: Idade Média na Titulação, Brasil, 1996-2021.....	149
<b>Figura 9</b> - Sistema C&T - Ocupação de Cargos Segundo Gênero, Brasil, 2020 .....	151
<b>Figura 10</b> - Dados dos Pós-Graduandos - Cor/Raça, Brasil, 2025 .....	157
<b>Figura 11</b> - Distribuição de Doutores Titulados, Raça/Cor, Brasil, 2021 .....	158
<b>Figura 12</b> - Distribuição de Metres Titulados, Raça/Cor, Brasil, 2021.....	158
<b>Figura 13</b> - Valor de Bolsas de Estudos da CAPES na Pós-graduação Stricto Sensu, Brasil, 1995-2023 .....	171
<b>Figura 14</b> - Nuvem de Palavras.....	224
<b>Figura 15</b> - Temas Potenciais.....	225

## **Lista de Quadros**

<b>Quadro 1</b> - Mudanças na Pós-Graduação Brasileira, 2023-2025 .....	141
<b>Quadro 2</b> - Tipos de Auxílio Financeiro para Discente de Pós-Graduação .....	169
<b>Quadro 3</b> - Aspectos Comuns entre os Auxílios Financeiros para Discente de Pós-Graduação, 2025.....	170
<b>Quadro 4</b> - Critérios de Inclusão e Exclusão de Dados da Netnografia .....	212
<b>Quadro 5</b> - Fases da Análise Temática Reflexiva .....	214
<b>Quadro 6</b> - Temas da Análise Temática Reflexiva.....	225

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Quantitativo de IES, Brasil, 1992-2022 .....	85
<b>Tabela 2</b> - Quantitativo de Matrículas de Graduação, Brasil, 1992-2022 .....	88
<b>Tabela 3</b> - Quantitativo de Discente Concluinte de Graduação, Categoria Administrativa, Brasil, 2023 .....	91
<b>Tabela 4</b> - Quantitativo de Docente da Educação Superior em Exercício, Brasil, 1992-2022	92
<b>Tabela 5</b> - Quantitativo de PPG Stricto Sensu por Modalidade, Brasil, 2013-2022 .....	144
<b>Tabela 6</b> - Número Total de Cursos por Dependência Administrativa, Brasil, 2011-2019 ...	144
<b>Tabela 7</b> - Número de Matrículas de Graduação e Pós-Graduação, Brasil, 2019-2022.....	146
<b>Tabela 8</b> - Número de Bolsas de Estudo da CAPES na Pós-Graduação Stricto Sensu em Relação ao Número de Matrícula, Brasil, 2002-2023.....	176

## Lista de Siglas

AI-5	Ato Institucional nº. 5
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
APG	Associação de Pós-Graduandos
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C&T	Ciência e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES PrInt	Bolsa de estudos do Programa Institucional de Internacionalização da CAPES
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CT&I	Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação
CULTS	Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento e Contextos Culturais
DA	Doutorado Acadêmico
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DP	Doutorado Profissional
DPG	Decanato de Pós-Graduação
DS	Programa de Demanda Social da Capes
EaD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAPAC	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Acre
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAPs	Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE	Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICTs	Instituições Científicas e Tecnológicas
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais
LOA	Lei Orçamentária Anual
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MA	Mestrado Acadêmico
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado

MP	Mestrado Profissional
MPF	Ministério Público Federal
NAF	Novo Arcabouço Fiscal
PDSE	Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior
PEC	Proposta de Emenda Parlamentar
PED	Plano Estratégico de Desenvolvimento
PgU	Programa Universitário
PHEA	Processos Híbridos de Ensino-Aprendizagem
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PiS	<i>Parent in Science</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PLP	Projeto de Lei Complementar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPG-PsiCC	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura
PQTC	Programa dos Quadros Técnicos e Científicos
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RD	Representação Discente
REM	Reforma do Ensino Médio
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNDCT	Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STJ	Superior Tribunal de Justiça
SUS	Sistema Único de Saúde
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRJ	Universidade do Rio de Janeiro
UiO	<i>Universitet i Oslo</i> (Universidade de Oslo)
UnB	Universidade de Brasília
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

Apresentação.....	18
Estrutura da Tese.....	24
1 Introdução .....	27
1.1 O Contexto Educacional .....	35
1.2 A Função Social da Universidade.....	37
1.3 Desenho Teórico da Tese.....	41
1.4 Justificativa e Relevância do Tema.....	42
2 Problema de Pesquisa e Objetivos .....	44
2.1 Problema e Tese de Pesquisa .....	44
2.2 Objetivos .....	44
3 Panorama Geral da Educação Brasileira.....	46
3.1 História e Estruturação da Educação no Brasil.....	49
3.2 Panorama da Educação Superior.....	70
3.2.1 <i>As Primeiras Universidades no Hemisfério Norte e as Primeiras Universidades na América Latina</i> .....	70
3.2.2 <i>Educação Superior de Brasileiros</i> .....	73
3.2.3 <i>Universidades Brasileiras</i> .....	74
3.2.4 <i>Educação Superior no Brasil Hoje</i> .....	84
3.2.5 <i>Políticas de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil para a Graduação</i> .....	96
4 O Cenário da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no Brasil .....	107
4.1 Contextualização da Pós-Graduação no Brasil .....	107
4.2 O Discurso da Meritocracia e da Excelência na Pós-Graduação .....	131
4.3 A Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> Hoje.....	134
4.4 Os Perfis dos Discentes da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> .....	142
4.4.1 <i>Dados Atuais</i> .....	142
4.4.1.1 Gênero .....	150
4.4.1.2 Parentalidade .....	153
4.4.1.3 Desigualdades Étnico-Raciais .....	157
4.4.1.4 Desigualdades Sociais .....	161
4.4.1.5 Censo da Pós-Graduação .....	163
4.4.1.6 Políticas de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil para a Pós-Graduação .....	165

4.4.1.7	Bolsas de Estudos e Auxílios Financeiros para Discentes de Pós-Graduação	168
	<i>Bolsas de Estudo de Pós-Graduação da CAPES</i> .....	175
	<i>Políticas Institucionais de Auxílio Financeiro Adotada pelo Decanto de Pós-Graduação (DPG) na Universidade de Brasília (UnB)</i> .....	179
4.4.1.8	Condições de Venda da Força de Trabalho Discente na Pós-Graduação.....	181
4.4.1.9	Pós-Graduação Hoje: Uma Crise? .....	188
4.4.2	<i>Considerações sobre os Perfis Discentes de Pós-Graduação</i> .....	191
5	O Desenvolvimento Humano, as Vivências e a Participação dos Discentes na Pós-Graduação .....	194
6	Método .....	203
6.1	Netnografia.....	203
6.1.1	<i>Estruturação Metodológica da Netnografia</i> .....	207
6.1.2	<i>Análise Temática e a Codificação dos Dados</i> .....	213
6.2	Reflexividade e Papel da Autora no Texto .....	218
7	Netnografia: Resultados e Discussões .....	223
7.1	A Análise dos Dados.....	223
7.1.1	<i>“Eu tô só o pó da rabiola e eu tô só no começo”</i> : <i>A Pós-Graduação como ência de Sofrimento</i> .....	226
7.1.2	<i>“A gente sente que precisa provar o tempo todo que merece estar ali”</i> : <i>Corpos que Não Cabem - Marcadores Sociais de Exclusão e Resistência</i> .....	235
7.1.3	<i>“Eu digo: Só vão, um passo de cada vez [...]”</i> : <i>Estratégias de Permanência, Reinvenção e Construção Coletiva</i> .....	240
7.2	Considerações Finais .....	243
8	Considerações Finais .....	245
	Referências.....	254

## Apresentação

Esta tese<sup>1</sup> de doutorado tem como foco a discussão sobre as vivências e os espaços de participação dos discentes da pós-graduação. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura (PPG-PsiCC) da Universidade de Brasília (UnB - Brasil), na linha de pesquisa intitulada *Práticas Psicoterapêuticas e Intervenções Psicossociais*. Conta com a orientação da Professora Doutora Maria Inês Gandolfo Conceição e, em razão de uma parceria de doutorado-sanduíche, com a coorientação do Professor Doutor Luca Tateo, da Universidade de Oslo (UiO - Noruega), vinculado à *Faculty of Educational Sciences*, no Departamento de *Special Needs Education*, onde atua como coordenador do *International Master in Special Needs Education*.

A produção acadêmica do PPG-PsiCC da UnB demonstra a integração entre práticas clínicas e aspectos culturais, o que exige abertura para diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Essa dinâmica contribui para o fortalecimento do conhecimento e do fazer clínico, além de estimular a interdisciplinaridade (Viana et al., 2012). Inserida nesse cenário, a presente pesquisa propõe reflexões que impulsionam novos diálogos entre diferentes campos do saber, ampliando os debates entre a psicologia, a educação e os aspectos culturais que as atravessam.

É válido mencionar que, a partir da realização do doutorado na UnB e do doutorado-sanduíche na UiO, houve a ampliação da minha compreensão sobre o funcionamento acadêmico, bem como sobre as vivências e a participação do pós-graduando nesses contextos distintos. Essas vivências têm contribuído para a análise das influências sociopolíticas e culturais da temática estudada.

---

<sup>1</sup> A presente pesquisa contou com o auxílio financeiro da bolsa de doutorado de estudos modalidade de Demanda Social (DS) da CAPES e da modalidade do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), que foi realizado em Oslo, na Noruega, entre outubro de 2023 e março de 2024.

Esta pesquisa deriva de inquietações da minha trajetória acadêmica, bem como a de meus amigos e colegas de curso de pós-graduação ao longo dos anos. Estar na pós-graduação tem suas diferentes significações para cada sujeito, tendo em vista que ocupamos contextos específicos e somos construídos por vivências muito distintas.

Com a conclusão do curso de graduação em Psicologia se aproximando, junto às incertezas e angústias sentidas naquele momento, descobri a existência do curso de mestrado na minha universidade. À época, isso me pareceu algo ao qual eu gostaria de me dedicar. Nesse processo, participei de um grupo de pesquisa voltado para a investigação do processo de inclusão na educação, comecei a interessar-me em como a Psicologia poderia contribuir com esse espaço e inscrevi-me para tal curso.

Dentre as inquietações que tive durante meu percurso na academia, posso destacar, por exemplo, algumas indignações ao constatar contradições entre o discurso e o que víamos na prática. Mas eu ainda acreditava na potencialidade transformadora e crítica das práticas desenvolvidas dentro do mestrado.

Como diz bell hooks<sup>2</sup> (2017), faz-se importante a intencionalidade na aplicação da teoria crítica. A teoria só se torna uma ferramenta de transformação e libertação quando é deliberadamente direcionada para esses fins. Ou seja, bell hooks (2017) enfatiza a necessidade de uma prática crítica engajada que transcendia o mero discurso teórico, tornando-se uma força ativa e aplicada na realidade cotidiana. Assim, um discurso crítico não serve de nada quando não encontra materialidade nas nossas práticas.

Por gostar muito e conhecer bastante da disciplina de história, durante o Ensino Fundamental, tive a ideia de associar aquele modo de funcionamento vivenciado no mestrado

---

<sup>2</sup> “Pseudônimo de Gloria Jean Watkins inspirado na bisavó materna. A grafia é intencionalmente em letras minúsculas, pois a autora teve o intuito de atribuir o foco ao conteúdo da escrita e não à sua pessoa” (Moreira, 2022, p. 24).

a um feudo, não no sentido literal, mas no sentido das relações de poder, como uma relação de vassalagem e submissão a uma ordem superior. Essa constatação me parecia contraditória.

Pode-se, portanto, fazer algumas analogias em relação a aspectos de hierarquia, controle e autonomia. Observei que o discente de pós-graduação, quando não se mostra totalmente alheio ao que é posto socialmente, não acatando a “tradição” de invisibilização de tais práticas entre os indivíduos, e questiona certas condutas, enfrenta uma série de retaliações – muitas vezes veladas – percebidas majoritariamente por quem está dentro do grupo questionador. Tais retaliações incluem tensões nas relações de orientação, uma postura de intimidação, amedrontamento e silenciamento dos discentes (Pritchard & Edwards, 2023), culpabilização das vítimas, negação e distorção dos fatos (Wånggren, 2023), entre outros. Uma ação intencional de silenciamento e esvaziamento da reflexão e de um debate político que busca minar a coesão estudantil, neste caso.

O sistema feudal pode ser compreendido como uma formação social e econômica que envolvia uma relação de subjugação dos vassalos aos senhores feudais em troca de concessão de terras para o trabalhador ser explorado e protegido quando necessário (Lewin, 2021; Pais, 1978). Fazer essa analogia entre a universidade e um feudo pode causar um impacto e potencialmente assustar algumas pessoas, especialmente aquelas que não estão acostumadas a ver instituições de educação superior (IES) sob esse prisma.

Enfim, depois de toda essa trajetória acadêmica – tortuosa e torturante –, após escutar, na frente de um grupo da disciplina de seminários, que “*você está atrapalhando o andamento do grupo*”, porque toquei no tema da saúde mental dos discentes e nas dificuldades que nós estávamos tendo no processo de escrita no mestrado, e ouvir de uma docente, na mesma ocasião, que: “*nós não temos tempo para isso*” ou, em outro momento, quando levantei uma questão sobre os critérios usados para contabilizar carga horária de atividades complementares, na tentativa de pensar alternativas e modificações à normativa existente, relatei a situação dos

colegas, que além de cursar mestrado, possuíam outros trabalhos, e que estavam com dificuldades de cumprir aquele requisito por conta da carga horária do trabalho e das atividades do curso. Além disso, compartilhei meu sentimento de exaustão e escutei: “*você está adoecendo porque você quer*”. Ou ainda, ao vivenciar o acobertamento de casos de assédio sexual e moral cometidos por um pesquisador de pós-doutorado daquele programa contra discentes, senti na pele o silenciamento e o constrangimento das vítimas e das testemunhas, além do assédio moral e da violência institucional por parte dos participantes do processo de silenciamento e acobertamento dos casos<sup>3</sup>, contribuindo para a perpetuação da opressão e do sofrimento psíquico dos indivíduos, bem como para o estabelecimento/manutenção de uma cultura de medo<sup>4</sup>.

Entre outras variadas situações, alguns discentes saem do curso realizados – alheios às violências cometidas contra seus colegas de curso –, alguns traumatizados e outros simplesmente não querem mais pisar no chão da universidade para não reviver as memórias de dor e sofrer tudo novamente. Eu, em particular, saí com um pensamento de nunca mais querer aproximar-me da universidade.

Tentando nomear essa série de acontecimentos, pautada nas palavras de Miriam Debieux Rosa (2018), a invisibilidade dos conflitos gerados no e pelo laço social [aqui toda a

<sup>3</sup> De acordo com Batty et al. (2017, s./p.), a principal preocupação das pessoas dentro da universidade, quando as vítimas realizam uma denúncia ou reclamação sobre as violências vivenciadas, é “minimizar qualquer irregularidade e proteger sua própria reputação mantendo tudo em segredo”. Neste caso específico, o silenciamento foi tamanho que nem mesmo os próprios colegas de curso ficaram sabendo o que se estava passando. A maquiagem institucional utilizada neste caso foi o encerramento das atividades presenciais do indivíduo, de modo a afastá-lo da instituição, sem oferecer suporte algum às vítimas. “A intensificação da responsabilização individual, nos termos do funcionamento do capitalismo, em que qualquer evento é visto como dependente das escolhas racionais do sujeito, ao invés de considerá-lo como influenciado por causas estruturais, trabalha junto com a cultura do estupro – cultura na qual a violência sexual é vista como norma – para individualizar a questão do assédio moral-sexual” (Wånggren, 2023, p. 33). “Faz mais sentido em termos [métricos] manter o docente que traz grandes notas em publicações [e aumentar a nota da avaliação do Programa de Pós-Graduação], apesar do seu comportamento predatório amplamente conhecido” (Wånggren, 2023, p. 33).

<sup>4</sup> De acordo com Castro (2012), com base na leitura de Vigotski, o medo configura-se como uma função psicológica superior, constituída pela mediação entre o indivíduo e a sociedade em transformação, resultado de uma síntese de múltiplas determinações. Além disso, o autor destaca como o medo é utilizado para o estabelecimento e a manutenção de relações de poder nas instituições educacionais, nas famílias e no mundo do trabalho.

situação de violência institucional, assédio sexual e moral<sup>5</sup> perpetrados contra as vítimas, e testemunhas – que porventura também se tornaram vítimas da situação] recai sobre o sujeito, individualizando seus impasses, patologizando ou criminalizando suas saídas (Rosa, 2018, p. 24).

Segundo a autora, a invisibilidade dos conflitos gerados no e pelo laço social implica uma dinâmica perversa em que as situações de violência são ocultadas ou minimizadas, recaindo sobre os indivíduos afetados, isolando-os em seus dilemas e dificuldades (Rosa, 2018). Ao invés de reconhecer o contexto social e institucional que perpetua tais abusos, a tendência é individualizar os impasses, patologizando ou criminalizando as respostas das vítimas. Essa abordagem não apenas ignora as raízes estruturais dos problemas, mas também agrava o sofrimento das vítimas ao responsabilizá-las pela violência sofrida. Ao não reconhecer a dimensão coletiva e institucional dos conflitos, a instituição perpetua um ciclo de violência e silenciamento, dificultando a busca por justiça e a implementação de mudanças efetivas.

Como diz bell hooks (2017, p. 14) ao refletir sobre a sua experiência na universidade: “nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de [pessoa e] professora que eu não queria ser”. Cabe também destacar que, diante da minha experiência, era raro – mas, ainda possível – encontrar docentes comprometidos com suas práticas. Como bell hooks (2017) também relata em sua experiência universitária, parecia haver – e ainda parece existir – um fascínio pelo exercício do poder e da autoridade, mesmo que isso seja praticado à custa da existência e do bem-estar dos discentes.

---

<sup>5</sup> Foi realizada uma denúncia coletiva à ouvidoria da Universidade e foi instaurado um Processo de Sindicância Administrativa em 2019. No Despacho Decisório, emitido em 2020, após a condução do Processo, verificaram-se acusações de autoria e materialidade referentes ao assédio moral e sexual denunciado. No entanto, por falta de vínculo do indivíduo com a instituição naquele momento, foi feito o arquivamento do processo, com a recomendação de envio dos elementos probatórios ao Ministério Pùblico Federal (MPF). A denúncia foi recebida pelo MPF em 2022. Na sentença emitida pelo MPF, em 2023, o acusado foi condenado pela prática da conduta descrita no art. 216-A (Assédio Sexual) do Código Penal, a uma pena-base de 1 ano de detenção, em regime inicial aberto; contudo, ela foi substituída por uma pena privada de liberdade, em que consistiu a prestação de serviços à comunidade. Cinco anos até chegar a um desfecho judicial. Pontuo isso para refletir sobre a morosidade do processo.

Eu havia decidido afastar-me do campo da pós-graduação. Mas, ao mesmo tempo, percebendo a importância da coletividade que nós discentes criamos – intencionalmente – para nos dar suporte, e diante da possibilidade de pensar em um lugar que pudesse ser diferente daquilo que havíamos experienciado, eu vi um potencial muito grande de dedicar-me a uma pesquisa, como parte de um curso de doutorado, e trabalhar com a temática das vivências dos discentes de pós-graduação. O tema de pesquisa eu já tinha. Estava gritante para mim. A aposta na Universidade, na Educação, como produção de conhecimento do sujeito, produção de sentido e de vivências, faz-me permanecer na universidade e instiga-me a discutir a possibilidade de transformação dentro e a partir do processo educativo.

Estar na universidade é ocupar um lugar político, um lugar de responsabilidade, que exige que tenhamos compromisso com nossa prática. “Tenhamos” no plural. Envolvendo todos que estão ali e que fazem o processo educativo acontecer. Docentes, gestores, técnicos administrativos, servidores terceirizados, discentes, a relação com a comunidade que nos circunda, entre outros. Sujeitos que possuem posições e papéis sociais a partir da sua inserção na universidade, entendidos como um elemento da totalidade.

Por mais que eu perceba a venalidade de tal tema e esteja aqui ocupando esse espaço acadêmico, buscando por novas oportunidades de trilhar e construir um caminho de novos significados, ainda me vejo amedrontada, desconfiada, vejo que me privo de aproveitar as próprias oportunidades que tenho buscado e forjado. Mas que bom que novos encontros acontecem e são construídos e que podemos estabelecer novos laços, novas relações significativas que apoiam e apostam nas possibilidades da (re)construção do ser e estar na universidade. Uma perspectiva idealista, sim, mas que se coloca como um horizonte a ser desbravado.

A seguir, apresenta-se um esboço da estrutura da tese, com o objetivo de situar o leitor quanto à organização do texto.

## Estrutura da Tese

Esta tese está organizada em oito capítulos. Cada capítulo foi construído de forma a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, dialogando com os objetivos propostos e com o referencial teórico-metodológico adotado. Parte-se de uma compreensão gradual e aprofundada das temáticas abordadas, pautando-se em uma contextualização social, histórica e estrutural da educação brasileira até a análise da netnografia a respeito das vivências dos discentes de pós-graduação.

No **Capítulo 1**, “*Introdução*”, apresenta-se os elementos fundamentais da tese, como a contextualização do tema, o referencial teórico-metodológico e a justificativa do estudo. No **Capítulo 2**, apresenta-se o problema de pesquisa, a tese e os objetivos da pesquisa. No **Capítulo 3**, intitulado “*Panorama Geral da Educação Brasileira*”, é realizada uma breve análise a respeito da evolução histórica e da estruturação da educação no Brasil bem como é abordada a sua configuração atual. A seguir, discorre-se sobre a educação superior, analisando a gênese das universidades no Hemisfério Norte e na América Latina, destacando as especificidades do desenvolvimento das universidades brasileiras e das políticas de democratização do acesso à educação superior.

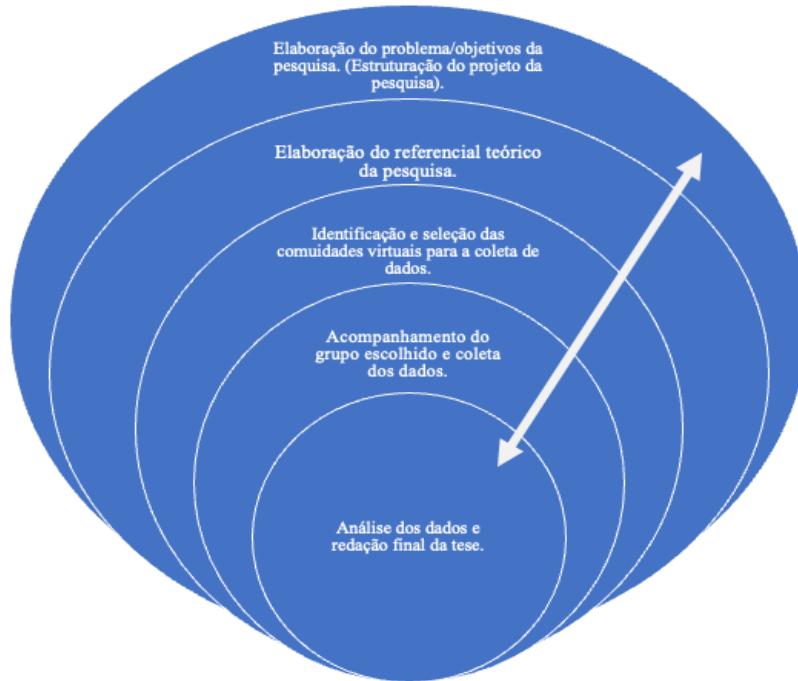
No **Capítulo 4**, “*O Cenário da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil*”, explora-se o cenário da pós-graduação no país, discutindo seus aspectos gerais, as Leis de Cotas (Lei nº. 12.711/2012 e Lei nº. 14.723/2023) na pós-graduação e o panorama atual da pós-graduação *stricto sensu*, com destaque para a discussão sobre as políticas de assistência estudantil, os perfis dos discentes de pós-graduação e os recursos financeiros destinados aos discentes. No **Capítulo 5**, denominado de “*O Desenvolvimento Humano, as Vivências e a Participação dos Discentes na Pós-Graduação*”, discorre-se sobre a perspectiva de desenvolvimento humano utilizada no texto, concebido como processo histórico, social e dialético, e é profundamente

atravessado pelas condições objetivas e subjetivas vivenciadas pelos discentes na pós-graduação. Por fim, são discutidos os espaços de participação dos discentes no ambiente de pós-graduação, enfatizando a voz e a atuação dos discentes na construção de um espaço mais inclusivo e saudável.

No **Capítulo 6**, tem-se o método, em que é discorrido sobre a pesquisa netnográfica e alguns apontamentos sobre a reflexividade do papel da pesquisadora no texto. No **Capítulo 7**, intitulado “*Netnografia: Resultados e Discussão*”, têm-se a análise e os resultados da pesquisa netnográfica e o **Capítulo 8** encerra a tese com as “*Considerações Finais*”. Por fim, têm-se as referências utilizadas na tese.

Na Figura 1, é possível observar graficamente o movimento de construção da presente tese, configurando-se como um processo dinâmico e interdependente, no qual cada etapa se insere dentro da outra, compondo um percurso de investigação e reflexão contínua.

**Figura 1**  
*Movimento de Construção da Tese*



*Nota.* Figura elaborada pela autora.

O ponto de partida é a elaboração do problema e dos objetivos de pesquisa, que estruturam o projeto e orientam os caminhos metodológicos e teóricos. A partir dessa base, desenvolve-se o referencial teórico, que sustenta a análise e o diálogo com os problemas teóricos. A seleção da plataforma de coleta de dados é inserida na pesquisa enquanto parte da metodologia netnográfica, permitindo que a observação e a coleta de dados sejam realizadas de forma sistemática. Esses elementos convergem para a análise dos dados e para a redação final da tese, momento em que as implicações do estudo são discutidas. A *seta* que perpassa todas as etapas representa o *movimento* da autora na construção do texto, indicando que o desenvolvimento da pesquisa não ocorre de maneira linear, mas em um fluxo de revisões, reflexões e aprofundamentos ao longo do percurso acadêmico.

## 1 Introdução

A presente tese investiga criticamente as *vivências (perezhivanie)* de discentes da pós-graduação no Brasil, com foco nas condições objetivas de vida e nos processos de sofrimento e adoecimento que atravessam suas trajetórias (Facci et al., 2024b). A abordagem adotada considera os sujeitos em sua historicidade, compreendendo que a constituição da subjetividade está imbricada nas “múltiplas determinações que formam o indivíduo singular, não alheio à realidade social, mas que se desenvolve imbricado com ela” (Facci et al., 2024b, p. 15). Desse modo, a investigação parte do pressuposto de que a vivência do pós-graduando é produzida por meio da relação dialética entre as estruturas da universidade – atravessadas pela lógica produtivista do modo de produção capitalista – e a forma como essas estruturas são vivenciadas pelos sujeitos.

De acordo com Facci et al. (2024b), a subjetividade é forjada no movimento de apropriação dos significados e sentidos das atividades sociais, os quais se transformam ao longo da vida, alterando a forma como o sujeito se relaciona com o mundo. Assim, investigar o sofrimento discente demanda mais do que um olhar psicológico individualizante, exige o exame das formas sociais que condicionam<sup>6</sup> a formação acadêmica e o trabalho intelectual, como a lógica produtivista e a precarização das condições dos modos de vida e a precarização das condições da venda do trabalho que os atravessam. Nesse sentido, o sofrimento pode ser entendido como a expressão das contradições vividas no interior do processo de desenvolvimento humano, as quais são produzidas quando as condições institucionais, em vez

---

<sup>6</sup> Nesta tese, os termos “condicionar” ou “determinantes” descrevem uma relação dialética, e não mecânica. As estruturas *objetivas* estabelecem os limites, as pressões e as possibilidades para a ação humana, mas é a *práxis humana* – a atividade consciente e coletiva – que, em última instância, decide se essas estruturas serão mantidas ou revolucionadas. A *liberdade humana*, nessa perspectiva, não é uma capacidade abstrata de fazer qualquer coisa, mas a *capacidade concreta de compreender e transformar as condições* que nos condicionam. Como Marx (1997, p. 21) pontua no texto 18 de brumário: “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

de promoverem a formação, geram adoecimento e alienação (Barroco, 2024; Facci et al., 2024b).

Nesta tese, adota-se como pressuposto teórico o conceito de formação omnilateral do ser humano, fundamentado nos princípios do materialismo histórico-dialético e nas contribuições do marxismo, que entendem o sujeito como resultado das múltiplas determinações sociais, históricas e culturais que o constitui em sua totalidade. Essa concepção rompe com a lógica da especialização unilateral imposta pela divisão social do trabalho no modo de produção capitalista, que reduz o sujeito à sua função produtiva. Articula-se, então, a emancipação individual com a transformação das relações sociais, uma vez que o ser humano é entendido como ser social, histórico e contraditório, cuja constituição subjetiva se dá nas relações concretas de produção e sociabilidade (Facci et al., 2024b).

A categoria central para a análise das vivências investigadas nesta tese é o conceito vygotskiano de *perezhivanie*. A *perezhivanie* é entendida como a unidade dialética e inseparável entre os aspectos afetivos e cognitivos na relação do indivíduo com seu meio social e histórico. Diferentemente de uma simples experiência ou sensação, a *perezhivanie* implica que o sujeito não apenas passa por uma situação, mas a vivencia *ativamente*, do seu modo, interpretando e transformando o estímulo recebido em *uma experiência singular e significativa* para o desenvolvimento humano (Fontes et al., 2016; Liberali & Fuga, 2018; Versov & Fleer, 2016). Na prática da pós-graduação, esse conceito se torna visível. Por exemplo, a frustração e/ou a angústia sentida do fracasso de experimentos na universidade não é apenas um sentimento, mas uma *perezhivanie* que faz o discente confrontar os limites de seu conhecimento (dimensão cognitiva) e reestruturar seus planos (dimensão da agência<sup>7</sup> –

---

<sup>7</sup> Diferentemente de uma noção liberal de “livre-arbítrio”, a dimensão da agência não é um atributo puramente individual ou uma força interna que existe no vácuo. Ela é sempre situada e mediada pelas ferramentas culturais, pelas relações sociais e pelas condições materiais disponíveis. A agência é construída precisamente na relação dialética entre o sujeito e o mundo.

capacidade socioculturalmente mediada do sujeito de agir de forma intencional e transformadora no mundo).

Nesta pesquisa, o sujeito é compreendido como um ser social, cujo desenvolvimento é continuamente constituído pelas e nas relações de sua formação social, a partir de uma mediação cultural, o que possibilita ao sujeito atuar sobre a natureza para transformá-la é, simultaneamente, transformado por ela. Assim, comprehende-se que o sujeito “não tem uma essência determinada *a priori*”, mas é inconcluso, inacabado, processual, que “utiliza do contexto no qual interage como instrumento de seu desenvolvimento” (Pereira & Sawaia, 2020, p. 30). Portanto, o sujeito em desenvolvimento passa por um processo constitutivo dialético, dialógico e não linear.

O sofrimento, aqui, não é entendido como o fim da linha, mas o que convoca a agência do sujeito. Dessa forma, a agência se concretiza quando o discente, em vez de paralisar ou desistir, busca “reestruturar seus planos”, seja por meio da elaboração de uma revisão da literatura para encontrar um erro metodológico, buscar a ajuda de um colega mais experiente, dialogar com seu orientador para repensar a hipótese, aprender uma nova técnica para refazer o experimento. São variadas as possibilidades. Ao fazer isso, o discente não está apenas resolvendo um problema técnico (transformando o meio/objeto de pesquisa), ele está, simultaneamente, transformando a si mesmo: na medida em que está desenvolvendo novas competências, aprofundando seu conhecimento e fortalecendo sua identidade como pesquisador. A dimensão da agência permite o entendimento de que o pós-graduando não é apenas um sujeito passivo do sistema produtivista e precarizado, mesmo que isso reduza as possibilidades de ação do sujeito. Dessa forma, a agência se manifesta quando os discentes: tanto *individualmente*, tomam decisões sobre suas carreiras, negociam prazos ou buscam apoio psicológico; quanto *coletivamente*, a exemplo da participação em movimentos estudantis, que lutam por melhores condições de trabalho e por uma gestão mais democrática, e na organização

de eventos que buscam discutir criticamente os rumos da ciência. Outro exemplo que pode ser mencionado é a participação em grupos de estudos, que pode gerar uma vivência transformadora, na qual o debate com os pares e o sentimento de pertencimento podem alterar a relação do discente com o conhecimento e com a própria solidão.

Esta pesquisa aborda as vivências e os espaços de participação dos *discentes* de pós-graduação. Contudo, é importante ressaltar a necessidade de atenção a todos os agentes e atores que produzem a universidade, como docentes, gestores, técnicos administrativos, servidores terceirizados, discentes dos diferentes níveis educacionais, a comunidade que nos circunda, entre outros, tendo em vista suas particularidades, todavia todos compartilham de uma existência marcada pela inserção em uma sociedade capitalista, que não só organiza a economia como toda a prática social. A universidade, enquanto instituição social, apresenta uma complexidade de relações e condições de trabalho que influenciam diretamente a vivência de todos os envolvidos. Desigualdades, relações de poder, competitividade, individualismo, produtivismo e precarização do trabalho podem intensificar o sofrimento psíquico e comprometer a qualidade das interações e do ambiente acadêmico. Considerando que o processo saúde-doença não pode ser pensado enquanto um fator isolado, mas social e historicamente determinado, comprehende-se que os fatores que afetam os discentes frequentemente impactam outros agentes da universidade, que convivem com desafios próprios e que também demandam investigações próprias.

As vivências dos discentes de pós-graduação chamam cada vez mais atenção no cenário acadêmico, tanto no Brasil quanto internacionalmente (Carvalho, 2023; Evans et al., 2018; Pyhältö et al., 2012). Um estudo de 2018 publicado na Revista *Nature*, realizado com 2.279 discentes de pós-graduação de 26 países, indicou que esses discentes têm seis vezes mais chance de desenvolver transtornos de depressão e ansiedade em comparação à população geral,

o que evidencia um ambiente acadêmico marcado pela pressão excessiva por produtividade, competitividade e individualismo (Evans et al., 2018).

Diversos estudos apontam que o ambiente da pós-graduação impacta significativamente as vivências e o desenvolvimento dos discentes, destacando-se, entre os elementos críticos, aspectos como: incerteza quanto às perspectivas de carreira<sup>8</sup>, relações conflituosas com orientadores e colegas<sup>9</sup>, dificuldades no processo de escrita<sup>10</sup>, falta de senso de pertencimento<sup>11</sup>, ambiente de alta competitividade<sup>12</sup>, desequilíbrio entre demandas pessoais, de trabalho (da pós-graduação e de outro trabalho em simultâneo) e de lazer<sup>13</sup>, insegurança financeira<sup>14</sup>, insuficiência de bolsas de estudos<sup>15</sup>, pressão por produtividade e altos níveis de estresse<sup>16</sup>, prazos restritos e aumento na taxa de evasão<sup>17</sup>, excesso de autocobrança, sentimento de culpa, individualismo<sup>18</sup>, assédio moral e sexual<sup>19</sup>, entre outros. A precarização das IES no Brasil, agravada por cortes orçamentários na área da Educação e pela desvalorização dos direitos trabalhistas e previdenciários dos discentes bolsistas – ou falta de reconhecimento deles –, pode agravar ainda mais essa situação<sup>20</sup>. Segundo Friedrich et al. (2023), as causas do sofrimento psíquico dos discentes podem variar de acordo com condições de trabalho, fonte de financiamento, modelo de supervisão, relações estabelecidas com os pares, podendo divergir entre PPGs de uma mesma instituição, regiões geográficas ou entre universidades ou entre diferentes países.

<sup>8</sup> (Castelló et al., 2015; Fonaprace, 2022; Mackie & Bates, 2018; Meurer et al., 2020; Silva et al., 2023; Woolston, 2019; Wollast et al., 2023).

<sup>9</sup> (Mackie & Bates, 2018; Nascimento & Santos, 2022; Vinhal et al., 2022; Wüst et al., 2023; Zotesso, 2021).

<sup>10</sup> (Castelló et al., 2013).

<sup>11</sup> (Vinal et al., 2022; van Rooij et al., 2021; Wollast et al., 2023).

<sup>12</sup> (Poça et al., 2023; Zotesso, 2021).

<sup>13</sup> (Pinzón et al., 2020; Poça et al., 2023; Woolston, 2019; Zotesso, 2021).

<sup>14</sup> (Mackie & Bates, 2018; Poça et al., 2023; Wollast et al., 2023; Wüst et al., 2023).

<sup>15</sup> (Corrêa et al., 2022; Vinhal et al., 2022; Zotesso, 2021).

<sup>16</sup> (Cemin, 2021; Duarte et al., 2020; Facci et al., 2024a; Mackie & Bates, 2018; Woolston, 2019; Zotesso, 2021).

<sup>17</sup> (van Rooij et al., 2021; Vinhal et al., 2022).

<sup>18</sup> (Poça et al., 2023).

<sup>19</sup> (Poça et al., 2023).

<sup>20</sup> (Clem et al., 2024; Oliveira, 2022a; ANPG, 2024a, 2024b, 2024).

Tendo em vista que iniciei o doutorado em 2021, em um momento em que o mundo enfrentava os efeitos devastadores da pandemia da Covid-19, é fundamental destacar o impacto dessa crise na saúde mental dos discentes de pós-graduação. Até junho de 2025, o Brasil registrou 716.294 mortes em decorrência da doença (Coronavírus, 2024; Covid-19, 2025), representando perdas irreparáveis, muitas das quais poderiam ter sido evitadas com uma gestão pública mais responsável e comprometida com a vida. A Covid-19 instaurou uma crise sanitária e humanitária, impondo novos modos de sociabilidade, desestruturando modos de vida, relações sociais e afetivas e impondo o isolamento social, o medo e a insegurança como parte do cotidiano (Corrêa, 2022; Costa e Silva et al., 2023; Menezes, 2023; Vieira & Powaczuk, 2023). No caso dos discentes de pós-graduação, esse contexto agravou significativamente o sofrimento psíquico, pois as rotinas acadêmicas foram intensificadas, ao mesmo tempo que as condições materiais e subjetivas para a continuidade dos estudos foram precarizadas (Corrêa, 2022; Costa e Silva et al., 2023; Menezes, 2023; Vieira & Powaczuk, 2023).

Medidas como vacinação, uso de máscara, uso de álcool em gel, higiene frequente das mãos e distanciamento social foram essenciais para conter a propagação do vírus (Corrêa, 2022). Além disso, as adaptações no contexto educacional impactaram diretamente a estrutura acadêmica e a vivência dos discentes (Menezes, 2023). Dentre as adaptações, destacam-se a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (incluindo disciplinas, qualificações, defesas, processos seletivos, orientações, grupos de estudos e de pesquisa, reuniões etc.), bem como modificações em projetos de pesquisa que exigiam continuidade em um cenário de crise sanitária (Menezes, 2023). “Mesmo com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, as demandas estudantis não desapareceram e foram, em alguns casos, acentuadas pela pandemia” (Costa e Silva et al., 2023, p. 05). “Esse modelo, apesar de atender à continuidade à educação superior, acaba por apresentar diversas lacunas, problemas e

dificuldades na interação entre discentes e docentes, o que dificulta o processo de aprendizagem” (Peinado et al., 2022, p. 05).

Em um estudo realizado com 5.958 discentes de pós-graduação brasileiros, observou-se que eles “foram afetados pela pandemia em suas vidas e trajetórias acadêmicas, relatando não só um ambiente de insegurança e estresse, medo de infecção, mas também o angustiante receio de não cumprir os prazos, apontando prejuízos na saúde mental” (Corrêa, 2022, p. 08). Essas mudanças resultaram em um aumento nos níveis de ansiedade, depressão, insônia, solidão, dificuldades de concentração e para dormir, além de muitas pessoas passando pelo processo de luto pela perda de entes queridos ou também por passar por um processo de adoecimento de outra ordem (Corrêa, 2022; Menezes, 2023).

A crescente incidência de sofrimento psíquico<sup>21</sup> entre pós-graduandos aponta a necessidade de se repensar o modo de organização e estruturação dos PPGs no Brasil, bem como as práticas acadêmicas, buscando condições mais humanas e sustentáveis de trabalho e estudo, promovendo uma educação orientada pela autonomia e pela emancipação humana, que preze para que “as características ontológicas dos sujeitos, como seres cognoscentes, pensantes, criadores e criativos, tenham condições de serem desenvolvidas e explicitadas” (Barroco, 2024, p. 10). Essa reflexão deve considerar também as dinâmicas de poder<sup>22</sup> e desigualdades presentes no meio acadêmico, que frequentemente agravam as dificuldades enfrentadas pelos discentes.

---

<sup>21</sup> A produção de conhecimento e de práticas na área de saúde mental é amplamente hegemônizada por concepções biológicas, frequentemente alinhadas à lógica produtivista do capital (Almeida, 2018). A presente tese soma-se aos esforços de análise do sofrimento psíquico considerando suas determinações e entendendo o processo saúde-doença como uma expressão particular do processo geral da vida social. Dessa forma, nesta tese, adota-se o conceito de “sofrimento psíquico” em vez de termos como “transtorno mental” ou “doença mental”. Isso se justifica pelo caráter da tese, que busca se distanciar da racionalidade psiquiátrica-biologicista e se aproximar dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Social.

<sup>22</sup> Aqui se tem um exemplo. Segundo matéria do *The Intercept* (2019, s./p.), “hierarquia é um dos pontos delicados dos casos. O Superior Tribunal de Justiça (STJ), em setembro de 2019, decidiu que o constrangimento cometido por docentes contra discentes pode ser enquadrado, sim, como crime de assédio sexual, definido no artigo 216-A do Código Penal. Mas, subordinadas a docentes abusadores, discentes preferem não publicizar histórias de assédio por temerem retaliações, como a perda de uma disciplina ou até de um diploma”.

A escolha desse tema justifica-se pela presença de vivências relacionadas ao racismo (Bento, 2022; Carine, 2025; Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis [Fonaprace], 2022; Jesus, 2024; Nascimento & Santos, 2022), desigualdade de gênero (Carine; 2025; Evans et al., 2018; Fonaprace, 2022), capacitismo (Fonaprace, 2022), classismo (discriminação baseada na classe social), xenofobia, assédio sexual e moral no ambiente acadêmico (Almeida & Zanello, 2022; Pritchard & Edwards, 2023; Woolston, 2019). Ademais, essa escolha também se justifica pela minha vivência no mestrado e pelas narrativas angustiadas compartilhadas por colegas durante o mestrado e durante o período em que atuei como Representante Discente (RD)<sup>23</sup> no doutorado, o que reforçou o meu interesse em investigar as vivências dos discentes de pós-graduação.

Esta pesquisa não se propõe a patologizar as vivências nem a reduzir o debate ao sofrimento individual. Ao contrário, busca considerar os contextos socioculturais e institucionais que atravessam essas vivências, sustentando uma perspectiva crítica que convide ao diálogo e à reflexão coletiva. A proposta é tensionar os imperativos mercadológicos por meio da construção de um conhecimento crítico e socialmente referenciado. Parte-se do entendimento de que o bem-estar não é universal, uma vez que é atravessado por múltiplos fatores e por dinâmicas interacionais e ambientais que afetam os sujeitos de formas distintas.

---

<sup>23</sup> No Brasil, a Representação Discente (RD) existe tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação. Assim, cada curso de pós-graduação pode contar com a presença do representante discente, sendo um de mestrado e um de doutorado, a depender das orientações da instituição (UNB, 2021). A RD é um espaço que permite aos discentes participarem ativamente dos debates e decisões nas instâncias deliberativas da universidade. Atuando como fonte de informação e suporte, a RD mantém os discentes a par das deliberações acadêmicas e institucionais e representa os interesses coletivos nas reuniões e comissões, votando e expressando a perspectiva discente nas discussões universitárias (APG-UFSC, s./d.). Ao longo do meu curso de doutorado, atuei como RD do meu Programa (PPG-PsiCC UnB) por dois anos. Nesse período, participei, junto a outras representantes discentes (majoritariamente um grupo de mulheres), de reuniões do Colegiado do PPG-PsiCC, da Câmara de Pós-Graduação do PPG-PsiCC, de reuniões de planejamento estratégico e de reuniões com os discentes do Programa. Durante esse tempo, estivemos disponíveis para os colegas do PPG-PsiCC para conversar, escutar, pensar em possibilidades e orientá-los diante das dificuldades encontradas, buscando mediar as necessidades dos discentes e estreitar o diálogo com o corpo docente. Atuamos também ativamente na construção de uma nova resolução para direcionar a distribuição de bolsas de estudos no PPG-PsiCC e participamos em comissões de distribuição de prêmios e distribuição de auxílios realizadas no âmbito do Programa.

Para o desenvolvimento desta tese, adota-se o referencial teórico da Psicologia Social e da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético e orientadas por uma postura ética e política comprometida com a promoção da autonomia, da saúde e com possibilidades de transformação social. Essa escolha teórico-metodológica comprehende a formação humana como um processo constituído nas/pelas relações sociais e mediado pela cultura, reconhecendo a historicidade dos sujeitos e a complexidade de suas vivências. Valoriza-se, assim, as vivências dos discentes, suas contradições, tensões e potencialidades, entendendo que é na relação com o outro e com a realidade que são produzidos sentidos e práticas capazes de contribuir para a construção de formas mais justas, críticas e comprometidas de viver e conhecer.

## 1.1 O Contexto Educacional

Segundo Marsico e Tateo (2018), o contexto educacional é marcado por uma complexidade contraditória. Os autores pontuam que

um elemento insatisfatório é que as instituições educativas têm uma imagem ou definição prototípica: parte-se do princípio de que a educação é, por definição, ‘para o bem’ da pessoa; orientada para o progresso da pessoa; e que a pessoa deve mudar por efeito da intervenção educativa (Marsico & Tateo, 2018, p. 02).

Porém, os contextos educacionais são muito mais complexos do que isso, podendo ser atravessados por tensões, ambivalências, inconsistências, situações dilemáticas etc. (Tateo, 2018), aspectos que se destacam na investigação sobre as vivências de discentes de pós-graduação.

Nosso interesse em discutir as vivências dos discentes de pós-graduação busca refletir criticamente e explorar novas possibilidades de existência no espaço acadêmico. Enquanto discentes, almeja-se ocupar esse espaço de forma ativa, consciente e transformadora. Não é suficiente eliminar os sintomas do sofrimento psíquico sem alterar as condições sociais que os

produzem, sob o risco de ocultar os contextos estruturais em que esse sofrimento é produzido. O bem-estar, entendido como resultado de múltiplos determinantes (Vinal et al., 2022), exige uma abordagem interseccional que reconheça sua constituição pelas interações entre gênero, deficiência, raça, sexualidade e classe social (Collins & Bilge, 2021). Trata-se, portanto, de ampliar a compreensão do bem-estar para além de uma perspectiva individual, integrando as dimensões coletivas e estruturais que atravessam a vivência acadêmica. A Psicologia pode contribuir para essa discussão, comprometida com a transformação social em tempos de acirramento dos extremismos políticos, fundamentalismos religiosos, corrupção, autoritarismos e intolerância e violências de diversas formas (Hur et al., 2018a, 2018b). Nesse contexto, o trabalho da Psicologia precisa comprometer-se com a transformação e a mudança social, não se prendendo ao discurso da “neutralidade científica”.

O discurso da neutralidade favorece “a perpetuação do atual estado heterônomo de forças, que se concretiza numa sociedade desigual de classes” e racista (Carine, 2025; Dias, 2024, p. 08). As reflexões teóricas e metodológicas devem fomentar a “transformação para a autonomia e criação de novas possibilidades de vida e outros mundos possíveis” (p. 08), promovendo a “produção de conhecimentos compromissados com a potencialização do pensamento, dos afetos, do corpo, das comunidades, enfim, da vida como um todo” (Dias, 2024, p. 08).

Longe de ser um bloco único ou inequivocamente progressista, a universidade se constitui como um campo de disputas histórico e socialmente determinado. Embora seja discursivamente apresentada como um espaço de formação, humanização e socialização do conhecimento para a construção de uma sociedade mais igualitária (Polejack et al., 2021; Saviani, 2005; Silva, 2022), sua trajetória é atravessada por tensões e disputas que refletem projetos políticos mais amplos. A forma e a função históricas da universidade são condicionadas, em última instância, pelo modo de produção vigente, respondendo às demandas

e aos conflitos da formação social em que se insere (Ésther, 2016; Duarte et al., 2020; Lacerda Júnior, 2017; Leher 2018; Wolff & Ehrström, 2020). Nesse sentido, no contexto do capitalismo, a instituição vivencia a contradição fundamental entre a promessa de uma formação crítica e a realidade de uma estrutura que, muitas vezes, atua na reprodução de desigualdades e apresenta-se como um lugar de produção do sofrimento psíquico (Bernardo, 2014; Sales, 2019). Portanto, é fundamental compreendê-la não como uma entidade idealizada, mas como um espaço em permanente disputa, cujo papel social está sempre em questionamento e transformação.

## **1.2 A Função Social da Universidade**

Como qualquer instituição social, a universidade está inserida em um cenário político e econômico mais amplo, sendo constantemente pressionada a se reconfigurar, especialmente sob a égide do capitalismo e de sua racionalidade neoliberal. Essa reconfiguração se materializa por meio da lógica da responsabilização e de uma gestão gerencialista, que introjeta na academia as demandas e os valores do mercado (Bernardo, 2014). Tais elementos influenciam diretamente a organização interna da instituição, sua relação com o conhecimento e os critérios de avaliação, que passam a ser dominados por planos estratégicos, indicadores de desempenho e uma valorização da produção acadêmica medida por métricas quantitativas (Raaper, 2015). No Brasil, esse modelo é consolidado e difundido pelo sistema de avaliação da CAPES, que, ao longo de suas sete décadas, tornou-se o principal indutor de uma cultura de produtivismo, definindo o que é considerado conhecimento de valor e pautando a vida de pesquisadores e programas de pós-graduação (PPGs). Nesse contexto, Tateo (2019a) observa que a tensão entre mercantilização e democratização do acesso à educação perpassa todos os níveis educacionais – da educação básica à educação superior –, assumindo contornos distintos conforme o momento histórico e os interesses em disputa.

A produção da ciência não pode ser compreendida como uma atividade neutra, a-histórica ou desprovida de posicionamentos políticos. Pelo contrário, constitui-se como um processo atravessado pela produção de discursos, pela criação de sentidos e pela legitimação de determinadas realidades. Uma vez que a prática científica envolve escolhas teóricas, epistemológicas e éticas, ela se revela como uma atividade intrinsecamente dependendo de sujeitos históricos e como produto de construções sociais (D’Oca & Scarparo, 2014; Duarte et al., 2020). Portanto, é fundamental analisá-la como um campo produzido e atravessado por disputas ideológicas, interesses econômicos e relações de poder.

Essa lógica, conforme Tateo et al. (2022) apontam, reduz os investimentos em práticas formativas voltadas à educação humanística e socialmente comprometida, enfraquecendo os processos que consideram as singularidades e os sentidos construídos pelos sujeitos. Em vez de promover o desenvolvimento humano em sua totalidade, observa-se um movimento que valoriza a alta taxa de publicações como critério de excelência e permanência nos PPGs (Bernardo, 2014; Vinhal & Santos, 2020). Essa cultura produtivista intensifica o trabalho, aprofunda a precarização e contribui para o adoecimento psíquico de docentes e discentes, desconsiderando o caráter emancipador, ético e político que deveria orientar a produção do conhecimento.

A incorporação de práticas avaliativas baseadas em indicadores quantitativos intensifica a lógica de exploração no meio acadêmico, consolidando o produtivismo como um desdobramento do modo de produção capitalista. Nesse contexto, a produtividade deixa de referir-se à capacidade de produzir conhecimento com relevância social e passa a significar a obediência a metas e métricas previamente estabelecidas, que definem o que é reconhecido como produção acadêmica legítima. Assim, mesmo diante de uma contribuição intelectual qualitativamente relevante, o pesquisador pode ser considerado “improdutivo” caso não atenda aos parâmetros quantitativos estipulados (Duarte et al., 2020). A avaliação acadêmica,

portanto, preza por *rankings* e índices bibliométricos, negligenciando dimensões éticas e o compromisso social da ciência, o que esvazia o caráter formativo do trabalho intelectual e contribui para o desgaste mental dos docentes e discentes.

Essa racionalidade produtivista, que Bernardo (2014) denomina de “capitalismo acadêmico”, tem gerado efeitos diretos na precarização do trabalho e na intensificação do sofrimento psíquico na academia (Berg & Seeber, 2013; Conceição et al., 2020). Estudos sobre a pós-graduação no Brasil evidenciam como essa lógica se expressa na pressão por produtividade, na captação de recursos para financiamento e na quantificação de orientações e publicações, muitas vezes, em detrimento da qualidade e da relevância social do conhecimento produzido.

Nesse sentido, a universidade passa a funcionar de forma análoga a uma empresa, com controle rígido do tempo e da produção. Como consequência, o conhecimento é transformado em mercadoria, e o trabalho acadêmico torna-se alienado<sup>24</sup>, comprometendo a saúde mental dos sujeitos envolvidos e esvaziando o potencial de uma formação crítica e emancipadora (Antunes, 2018; Conceição et al., 2020; Duarte et al., 2020; Mancebo et al., 2013).

A busca acelerada por publicações, impulsionada pela lógica produtivista, pode comprometer a qualidade e a profundidade das produções, na medida em que se preza por um ritmo de produção contínua que reduz o tempo disponível para a reflexão crítica. Nesse contexto, o pesquisador acaba, muitas vezes, “alienado do próprio exercício da crítica”, pois precisa atender a exigências de produtividade que encurtam o tempo dedicado à maturação teórica e à revisão rigorosa de suas investigações (Machado & Bianchetti, 2011, p. 251). A pressão por resultados imediatos e quantificáveis transforma o trabalho intelectual em uma atividade fragmentada e instrumental (Freitas & Navarro, 2019). Desse modo, a ciência corre

---

<sup>24</sup> “Nenhuma prática social, institucionalizada ou não, transcorre à margem da *alienação*. Mas a *reprodução da alienação* é um processo contraditório e, portanto, dialético, contendo em seu bojo tanto as forças que a mantém quanto as forças que podem gerar sua superação” (Saviani, 2016, p. 106).

o risco de afastar-se de seu compromisso com a análise aprofundada da realidade, e o pesquisador, de tornar-se um mero executor de tarefas, distanciado do sentido e do potencial emancipatório de sua própria práxis.

Investigar as vivências dos discentes de pós-graduação implica estabelecer um diálogo direto com o contexto no qual estão inseridos, compreendendo a universidade como uma instituição social atravessada pelas contradições do modo de produção capitalista (Leher, 2020). Isso exige uma análise crítica sobre o papel da universidade, e, ao longo desta tese, propõe-se problematizar tanto a produção do conhecimento quanto as práticas vigentes, bem como os processos de produção do bem-estar e do sofrimento psíquico (Sales, 2019). A ausência de políticas que medeiem criticamente o modelo produtivista de funcionamento, aliada à escassez de ações de assistência estudantil, gera consequências severas que vão além da não obtenção do título, incluindo processos de evasão, adoecimento físico e psíquico e, em casos extremos, o suicídio (Fonaprace, 2022; Vieira, 2022; Vinhal et al., 2022).

Nesse sentido, propõe-se uma leitura ampliada do contexto educacional brasileiro que permita discutir uma concepção de educação comprometida com o desenvolvimento humano integral, ético e crítico (Duarte, 2011). Almeja-se uma formação que vá além da qualificação estritamente vinculada às exigências do mercado de trabalho ou da lógica centrada em metas, priorizando a qualidade do processo educativo e o seu caráter social. Como aponta a discussão de bell hooks (2017), a educação deve ser concebida como uma prática de liberdade, um espaço de transgressão onde os discentes são estimulados a conectar o conhecimento à vida e a tornarem-se sujeitos críticos de sua própria realidade, e não meros reprodutores de uma ordem estabelecida.

A concepção de educação e conhecimento, na perspectiva de Marsico (2017), transcende a mera transmissão de saberes ou o domínio de conteúdos. Para a autora, o conhecimento não é um repositório inerte de informações, e a educação, em vez de se dedicar

exclusivamente a repassar o saber já estabelecido, “deve cultivar a consciência da condição humana e gerar habilidade na compreensão da natureza e das fontes do conhecimento” (Marsico, 2017, p. 09, tradução nossa)<sup>25</sup>. Dessa forma, a articulação entre esses dois elementos se revela como um processo fundamental não apenas para o avanço da ciência, mas para a própria constituição dos sujeitos como seres críticos e conscientes de seu lugar no mundo.

### 1.3 Desenho Teórico da Tese

A presente pesquisa fundamenta-se na Psicologia Social de matriz histórico-cultural e fundamentada no materialismo histórico-dialético. Essa escolha teórica orienta uma compreensão dos fenômenos a partir de suas determinações históricas e estruturais, analisando como a subjetividade se constitui dialeticamente nas e pelas relações sociais concretas. O esforço analítico desta tese não visa produzir uma síntese teórica acabada, mas possibilitar uma leitura ampliada da realidade vivida pelos discentes de pós-graduação.

A Psicologia Social permite tensionar as dinâmicas de poder, exclusão e resistência no campo da pós-graduação, reconhecendo os condicionantes estruturais do capitalismo dependente brasileiro e a função da ideologia na reprodução das desigualdades. Em complemento, a Psicologia Histórico-Cultural, com base em categorias como desenvolvimento humano e vivência (*perezhivanie*), permite compreender como os sujeitos constroem sentidos sobre suas trajetórias e produzem formas de resistência, agência diante das suas realidades. Portanto, a articulação entre essas duas perspectivas permite uma análise dialética que não separa o sujeito de suas condições concretas, investigando como as estruturas sociais são vivenciadas subjetivamente e como, nessa vivência, os discentes se constituem e atuam no mundo. Nesse sentido, busca-se articular os determinantes sociais que estruturam a pós-

---

<sup>25</sup> Original: “*Knowledge is not just what we inertly store in our head, and education is not only about mastering content. In other words, education should not be devoted exclusively to the transmission of established knowledge, but it should cultivate awareness of the human condition and generate skill in understanding the nature and sources of knowledge*” (Marsico, 2017, p. 09).

graduação no Brasil com os sentidos subjetivos e estratégias construídas pelos discentes. Para tal, realizou-se uma articulação entre a Psicologia Social, a Psicologia Histórico-Cultural, e os estudos críticos em educação sustentam a base teórica desta tese, com autores como: Ignacio Martín-Baró, Oswaldo Yamamoto, Sueli Carneiro, Lígia Márcia Martins, Marilda Gonçalves Dias Facci, Maria Helena Souza Patto, Dermeval Saviani, Newton Duarte, Roberto Leher, entre outros.

#### **1.4 Justificativa e Relevância do Tema**

A literatura crítica sobre a pós-graduação tem destacado os múltiplos aspectos que compõem as vivências discentes, evidenciando como o sofrimento psíquico não deve ser compreendido como uma fragilidade individual, mas como um fenômeno produzido nas e pelas relações de trabalho precarizadas. Entre os principais elementos críticos que constituem essa vivência estão a incerteza quanto ao futuro profissional, a violência interpessoal e as relações conflituosas com orientadores e pares, a insegurança financeira decorrente de um sistema de bolsas insuficiente e um ambiente de alta competitividade que fomenta o individualismo e aprofunda o adoecimento.

Essa estrutura, marcada por uma lógica produtivista, intensifica tais dificuldades e restringe o desenvolvimento das potencialidades criativas dos discentes, alienando-os de sua própria atividade. Nesse contexto, a precarização das IES, agravada por cortes orçamentários e pela desvalorização de direitos dos discentes enquanto trabalhadores, acentua ainda mais o sofrimento psíquico e as barreiras à permanência e ao sucesso acadêmico, impactando, de forma desproporcional, discentes de grupos socialmente minorizados, cujas trajetórias são atravessadas por marcadores interseccionais de classe, raça e gênero (Clem et al., 2024; Oliveira, 2022b; ANPG, 2024a, 2024b).

Portanto, compreender as vivências dos discentes de pós-graduação exige uma análise que considere a complexidade das relações entre sujeito e contexto, reconhecendo que o sofrimento, a pressão por produtividade e as dificuldades de pertencimento são produzidos e reproduzidos em um ambiente acadêmico permeado por desigualdades e disputas de poder (Facci et al., 2024b; Poça et al., 2023). Nesse sentido, a abordagem desta tese busca ampliar a compreensão dos fatores associados ao bem-estar e à saúde mental dos pós-graduandos, subsidiando a implementação de políticas institucionais mais sensíveis às demandas desse grupo.

A relevância deste estudo reside em chamar a atenção da comunidade acadêmica, das instituições e dos órgãos de fomento para essas complexidades, incentivando a implementação de medidas que minimizem o impacto negativo do produtivismo sobre o discente. No campo científico, a pesquisa busca ampliar a compreensão dos fatores associados à produção do sofrimento na pós-graduação, possibilitando transformações práticas nesse contexto, valorizando o processo formativo em detrimento da mercantilização do conhecimento.

Do ponto de vista social, o estudo contribui para a conscientização sobre a estrutura e o funcionamento da pós-graduação, fomentando uma cultura de cuidado e apoio mútuo. No âmbito político, os resultados podem embasar a criação de políticas institucionais e públicas voltadas ao desenvolvimento de programas e ações que promovam uma cultura acadêmica crítica, inclusiva e humanizada, valorizando o bem-estar dos discentes e promovendo a diversidade no ambiente acadêmico.

## 2 Problema de Pesquisa e Objetivos

### 2.1 Problema e Tese de Pesquisa

O *problema* que orienta esta investigação é: De que forma as manifestações de discentes de pós-graduação do Brasil, expressas em redes sociais on-line, revelam suas vivências e os impactos no seu bem-estar e saúde mental? A partir da análise desses relatos, busca-se compreender como os determinantes históricos, sociais e institucionais que estruturam a pós-graduação no país repercutem na produção do sofrimento psíquico. Dessa maneira, a pesquisa visa contribuir para a formulação de propostas que promovam o bem-estar e a construção de um ambiente acadêmico mais saudável, humanizado e inclusivo.

A *tese* central desta pesquisa sustenta que as vivências dos discentes da pós-graduação brasileira evidenciam que o sofrimento psíquico, a precarização das condições de permanência e o sentimento de inadequação não são expressões de falhas individuais. Pelo contrário, são manifestações de um processo histórico e institucional que reproduz desigualdades estruturais no interior da universidade. Ao mesmo tempo, argumenta-se que essas mesmas vivências são um campo fértil para práticas de resistência, construção coletiva e produção de sentidos que desafiam os imperativos produtivistas e excludentes, mobilizando formas alternativas de participação e cuidado entre os discentes.

### 2.2 Objetivos

#### 2.2.1 *Objetivo Geral*

Investigar e compreender as percepções e os relatos de discentes de pós-graduação brasileiros sobre suas vivências e espaços de participação deles, a partir da análise de suas manifestações e interações em comunidades virtuais, para identificar os impactos dessas experiências em seu bem-estar.

### **2.2.2 *Objetivos Específicos***

- 1)** Mapear, a partir das discussões e debates promovidos por pós-graduandos em comunidades virtuais, os determinantes históricos e sociais<sup>26</sup> que estruturam a pós-graduação em universidades públicas brasileiras, analisando como essas condições repercutem nas vivências e no bem-estar discente.
- 2)** Analisar as narrativas por meio das quais os pós-graduandos elaboram e compartilham suas vivências e formas de participação, identificando os impactos subjetivos que essas experiências produzem em suas trajetórias formativas.

---

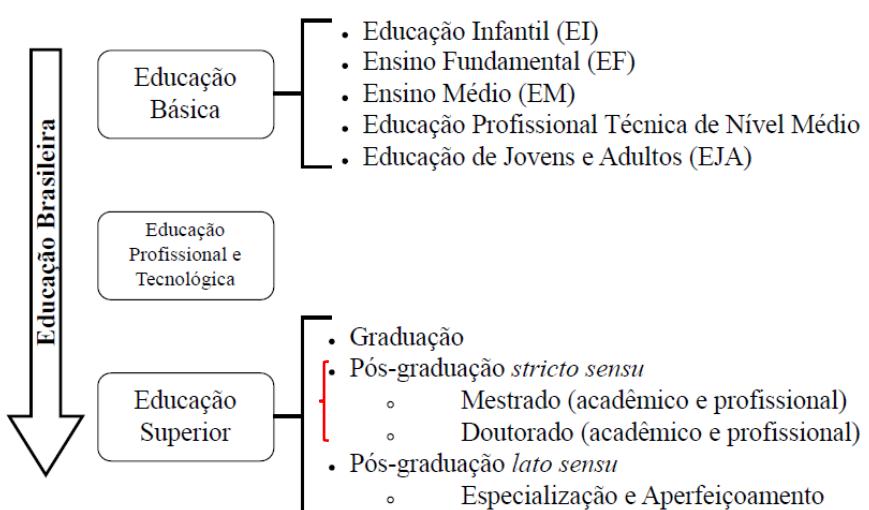
<sup>26</sup> “Determinantes históricos” refere-se às forças e estruturas de longa duração, herdadas do passado, que moldam e condicionam fundamentalmente a realidade social, as instituições e a subjetividade no presente. “Determinantes sociais” refere-se aos fatores e condições em que as pessoas vivem e trabalham e que afetam diretamente sua saúde, bem-estar e qualidade de vida. Originário do campo da saúde coletiva, esse conceito é fundamental para uma análise crítica, pois desloca o foco de explicações puramente biológicas ou comportamentais para a compreensão de que os processos de saúde e adoecimento são socialmente produzidos (Sales, 2019).

### 3 Panorama Geral da Educação Brasileira

Para analisar a vivência discente, é imprescindível situar a pós-graduação na materialidade de seu processo histórico e em sua organização dentro da educação brasileira. A educação no país estrutura-se em níveis, sendo a “Educação Superior” o recorte desta tese. Este nível abrange a graduação e a pós-graduação, que se subdivide em *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu*, esta última incluindo o mestrado e o doutorado (Brasil, 1996a). A presente investigação concentra-se especificamente nos discentes da pós-graduação *stricto sensu*. Este percurso analítico permite não apenas compreender a estrutura, mas problematizar as transformações na educação superior brasileira, articulando-as aos contextos políticos e econômicos mais amplos. Para tal, este capítulo está subdividido em dois subcapítulos: 1) *História e Estruturação da Educação no Brasil* e 2) *Panorama da Educação Superior*. E, no capítulo seguinte, será abordada a pós-graduação.

A estrutura da educação brasileira está representada na Figura 2, permitindo uma melhor compreensão do leitor.

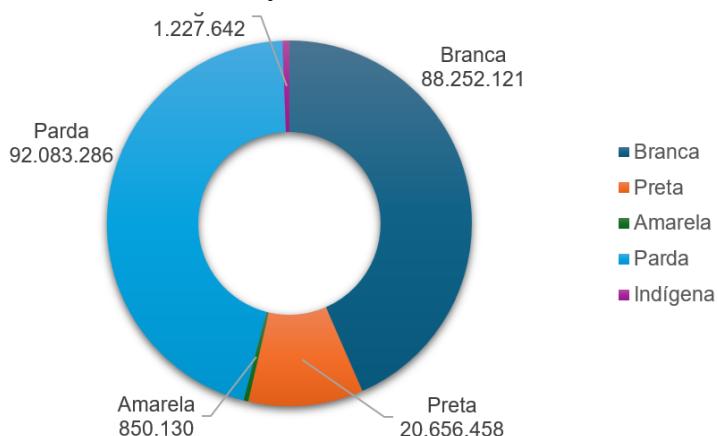
**Figura 2**  
*Níveis Educacionais Brasileiros*



*Nota.* Figura baseada em Brasil (1996a).

A análise das condições sócio-históricas da formação social brasileira revela que as desigualdades raciais são estruturais e refletem-se, de modo contundente, no acesso à educação, ao trabalho e às posições de poder. Embora a população negra, formada pela soma de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, represente a maioria demográfica do país com mais de 112 milhões de pessoas (em um total de aproximadamente 203 milhões de habitantes), essa maioria não se traduz em representatividade nos espaços de poder e decisão. Essa contradição evidencia como o racismo estrutural, reproduzido desde a história colonial e escravocrata, continua a determinar as trajetórias e a limitar as oportunidades para a maior parte da população – as maiorias populares (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022a). Os dados populacionais de cor/raça podem ser observados na Figura 3 a seguir:

**Figura 3**  
*Dados Populacionais do Brasil - Cor/Raça, Brasil, 2022*



*Nota.* Dados retirados do IBGE (2022a).

Os dados demográficos brasileiros contrariam o discurso amplamente disseminado de que a população negra constitui uma “minoria” no país, uma vez que pessoas autodeclaradas pretas e pardas representam mais da metade populacional do Brasil. Apesar de ser a maioria numérica, este grupo permanece em situação de maior vulnerabilidade social e econômica (Cabral, 2022; IBGE, 2022b; Observatório de Educação, 2025). Essa aparente contradição

reveia que o conceito de “minoria”, em uma análise crítica, não se refere à quantidade, mas ao acesso desigual às posições de poder e aos direitos sociais (Carneiro, 2011).

As origens dessas desigualdades remontam ao processo de invasão e colonização do Brasil, que se estruturou a partir da escravização de povos indígenas e africanos. Essa base econômica e social promoveu a exclusão sistemática desses grupos dos direitos civis, políticos e sociais. A abolição formal da escravidão, em 1888, não foi acompanhada de políticas de inclusão ou reparação, perpetuando a marginalização da população negra, que permaneceu sem acesso digno à terra, à educação e ao trabalho formal. Dessa forma, o racismo estrutural consolidou-se desde o período colonial e foi sendo atualizado ao longo do século XX por meio de práticas institucionais e políticas públicas que continuam a negar à população negra e parda oportunidades equivalentes às da população branca, tanto na escola quanto no mercado de trabalho e nos espaços de decisão (Bento, 2022; Cabral, 2022; Da Silva, 2023; Da Silva, 2024; Fabri, 2020; Madeira & Gomes, 2018; Oliveira et al., 2021; Ramalho & Leite, 2020).

No campo educacional, as desigualdades raciais são evidentes e estruturais. Historicamente, a população negra (preta e parda) enfrenta maiores taxas de analfabetismo, evasão escolar e um acesso mais restrito à educação superior, resultando em uma sub-representação em cargos de poder e prestígio, como a docência universitária. Tais discrepâncias não são frutos de diferenças de mérito individual, mas o resultado de um processo histórico de exclusão que remonta à colonização e que foi perpetuado após a abolição por políticas que privilegiaram uma minoria hegemônica e o imigrante europeu (Bento, 2022; Cabral, 2022; Carine, 2025; Costa & Mendes, 2020; IBGE, 2022b, 2023). O racismo, nesse sentido, é elemento estruturante das relações sociais brasileiras, potencializando as desigualdades de classe, gênero e território (Bento, 2022; Fabri, 2020; IBGE, 2022b, 2023). A universidade, como instituição central dessa sociedade, não apenas reflete como também reproduz essas

desigualdades, tornando a análise da vivência de discentes das maiorias populares um imperativo para uma compreensão crítica da educação superior no Brasil.

Portanto, é necessário desmistificar o discurso de que as pessoas negras são “minoria” no Brasil. Essa narrativa, que não encontra respaldo nos dados demográficos, cumpre a função ideológica de naturalizar a exclusão e de manter os privilégios<sup>27</sup> da branquitude (Bento, 2022). Conforme Grada Kilomba (2019) pontua, o racismo opera por meio de mecanismos de silenciamento e negação que precisam ser confrontados. Reconhecer o Brasil como um país de maioria negra torna-se, assim, um ato político central para a compreensão de nossa formação social e para a construção de políticas públicas que promovam justiça e equidade, especialmente no acesso à educação superior e aos espaços de poder.

Nesta tese, parte-se do pressuposto de que a educação, e a universidade, em particular, não constitui um campo neutro. Pelo contrário, ela é um espaço de contradições, em que as práticas educativas tanto podem operar como mecanismos de controle social, reproduzindo relações de poder e desigualdades, quanto podem atuar na contestação e na transformação das estruturas vigentes (Patto, 2022). A história da educação no Brasil é atravessada por essa tensão, refletindo as dinâmicas políticas, sociais e econômicas que moldaram o país. Logo, para compreender a universidade hoje, é imprescindível analisar os marcos de sua história e as disputas que a permeiam.

### 3.1 História e Estruturação da Educação no Brasil

A educação no Brasil está profundamente ligada ao contexto da invasão portuguesa e do projeto colonial, que engendrou as desigualdades estruturais que perduram até hoje. Esse projeto se fundamentou na escravização brutal da população africana e dos povos indígenas,

---

<sup>27</sup> Segundo a autora Geni Núñez (2023, p. 113), “privilegiado não é quem busca desconstruir as violências, mas quem se sente confortável com elas e procura ativamente manter suas estruturas de poder”.

na usurpação dos recursos naturais e na imposição de modos de vida, valores e saberes europeus (Bento, 2022; Carvalho et al., 2020; Costa & Mendes, 2020; Duarte et al., 2020). O racismo não foi um elemento secundário, mas o pilar que estruturou as relações sociais, econômicas e de poder, promovendo o controle físico, moral e intelectual dos povos colonizados. Como lembra Grada Kilomba (2019), a lógica da “plantação” não desapareceu com a abolição, mas continua a manifestar-se nas práticas institucionais que silenciam e deslegitimam os corpos e os conhecimentos de sujeitos negros, perpetuando um ciclo de exclusão.

A chegada da Companhia de Jesus, em 1549, com o objetivo de catequizar os povos indígenas e formar um grupo minoritário hegemônico branco e cristão, demonstra como o ensino foi, desde o início, um instrumento de controle e reprodução do poder colonial. Em uma sociedade agrária e escravista, não havia interesse em fomentar a educação para as massas, mas sim em utilizar a instrução a fim de garantir a dominação religiosa, moral e intelectual, perpetuando práticas de aculturação (Aranha, 1996; Cesaire, 1978; Ferreira, 2023; Oliveira, 2004; Ramalho & Leite, 2020; Saviani, 2021; Vinhal, 2020).

A educação jesuítica reproduziu no Brasil o espírito da Idade Média, com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e à rígida ordenação social, avesso ao livre exame e à experimentação. Em contraste, portanto, ao homem de livre-pensamento, de visão igualitária e espírito associativo, confiante no conhecimento como instrumento de transformação do mundo natural (Oliveira, 2004, p. 946).

A expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, representou uma tentativa de secularizar e modernizar o ensino, transferindo seu controle para o Estado. No entanto, essa e outras “reformas” mantiveram o caráter elitista do sistema, que historicamente serviu aos interesses dos grupos dominantes, sem romper com as práticas de exclusão herdadas do período escravocrata (Oliveira, 2004; Saviani, 2021). Essa dualidade se aprofundou com a consolidação do capitalismo, que transformou a organização social e as relações de trabalho. O modelo educacional passou, então, a alinhar-se progressivamente às necessidades do mercado,

promovendo uma formação, muitas vezes, tecnicista, utilitária e instrumentalizada (Frigotto 2010; Oliveira, 2004; Vinhal, 2020).

Essa cisão histórica se reflete em uma separação fundamental nas modalidades de educação, análoga àquela observada desde as sociedades escravistas da antiguidade: uma educação propedêutica e intelectual, reservada a grupos minoritários hegemônicos, e outra voltada para o treinamento da força de trabalho, destinada às maiorias populares (Patto, 2015; Saviani, 2007). A consolidação da sociedade de classes no Brasil consumou essa separação entre uma educação para o pensar e uma educação para o fazer, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Essa estrutura, que ainda hoje permeia o sistema educacional, é um dos determinantes históricos que explicam as desigualdades no acesso à educação superior e à pós-graduação e na permanência nelas, bem como a desvalorização de certos saberes em detrimento de outros (Kilomba, 2019; Theodoro, 2013).

Saviani (2007) destaca que, desde o escravismo antigo da sociedade greco-romana, havia separação nas modalidades da educação: uma reservada aos homens “livres” – a classe proprietária ou grupo dominante –, voltada para atividades intelectuais, o domínio da palavra e exercícios físicos de caráter lúdico ou militar; e a outra destinada aos não-proprietários – escravos e serviciais –, voltada diretamente ao processo de trabalho. O desenvolvimento da sociedade de classes consumou essa separação entre educação e trabalho (Saviani, 2007).

A história da educação no Brasil é marcada por uma dualidade estrutural que remonta à própria constituição da sociedade de classes. Desde a antiguidade, observa-se uma separação nas modalidades de educação: uma reservada aos grupos dominantes, voltada para as atividades intelectuais e o domínio da palavra, e outra destinada às classes trabalhadoras, focada no treinamento para o processo de trabalho. Com o desenvolvimento do capitalismo, essa distinção se mantém e se adapta: a escolarização é formalizada e massificada para os trabalhadores, mas de forma funcional às necessidades do mercado, enquanto a formação

crítica e omnilateral, que visa ao pleno desenvolvimento humano, permanece como um privilégio da minoria hegemônica (Frigotto, 2010; Saviani, 2011a).

No Brasil, essa estrutura se consolidou historicamente. Durante o Império e a Primeira República, mesmo com a criação das primeiras escolas formais, o acesso à educação permaneceu restrito a grupos minoritários hegemônicos, especialmente às pessoas brancas. Antes disso, a educação era um privilégio exclusivo das camadas mais ricas, que contratavam preceptores particulares ou enviavam seus filhos para universidades europeias, sobretudo em Portugal e na França (Aranha, 1996; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos [CGEE], 2023). As maiorias populares – especialmente a população negra recém-liberta – continuaram sistematicamente marginalizadas dos espaços formais de ensino, reproduzindo desigualdades históricas e sociais no acesso ao saber (Oliveira et al., 2021). Antes das primeiras escolas formais no Brasil, a educação era privilégio de uma minoria hegemônica da sociedade.

Por meio da “Constituição Imperial de 1824 foi assegurado ser direito de todos os cidadãos, exceto os escravos, ter acesso à educação primária de maneira gratuita” (Oliveira et al., 2021, p. 06). O Decreto nº. 1.331, de 1854, estendeu a gratuidade do ensino primário e secundário para a população negra, exceto aos ainda escravizados (Brasil, 1854). Em 1879, a Reforma do Ensino Primário e Secundário de Leônico – Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879 – instituiu a “obrigatoriedade do ensino entre os sete e catorze anos, além da permissão da frequência dos escravos nas escolas públicas” (Oliveira et al., 2021, p. 07). Contudo, a alfabetização da população negra era vista como uma ameaça à ordem escravocrata, e a educação formal permaneceu um privilégio de uma minoria hegemônica branca.

A Lei Áurea (Lei nº. 3.353, de 13 de maio de 1888) aboliu oficialmente a escravidão (Brasil, 1888), mas não foi acompanhada de políticas de inclusão social que garantissem à população negra o acesso à terra, trabalho digno, direitos civis, cidadania e educação, ou seja, esta legislação “marcou uma abolição sem proteção” (Fabri, 2020, s./p.), sem nenhuma

reparação aos ex-escravizados e descendentes de africanos (Carvalho et al., 2020, Lourenço, 2023). Em relação ao acesso ao trabalho livre remunerado, “o negro, desprovido da aparelhagem social para ser inserido no novo mundo de trabalho assalariado, é alocado nas atividades de menor prestígio social e com as menores remunerações” (Da Silva, 2024, p. 09), indicando que as desigualdades interseccionais de raça, gênero e classe trabalham na manutenção de sistemas de exploração e violação de direitos. Como resultado, essa população permaneceu em situação de extrema vulnerabilidade. A exclusão dos negros escravizados da escola pública foi ação deliberada de manutenção da ordem social baseada na desigualdade racial, com a educação como ferramenta de controle e reprodução das hierarquias.

Durante o Brasil Império, reforçaram-se deliberadamente a exclusão racial e a normalização do escravismo, consolidando a ideia de que a educação era privilégio de uma minoria hegemônica branca e livre. Embora a Constituição de 1824 previsse a gratuidade do ensino primário, e a Lei de Instrução Pública de 1827 determinasse a criação de escolas em todas as cidades (Brasil, 1827), a implementação foi prejudicada pela falta de recursos e infraestrutura. As escolas normais eram voltadas ao grupo minoritário hegemônico branco, e os debates sobre educação pública e laica só ganharam força a partir da década de 1930 (CGEE, 2023), impulsionados por movimentos sociais que lutaram pela democratização do ensino, buscando enfrentar essas barreiras e ampliar o acesso à educação (Da Silva, 2023; Oliveira et al., 2021).

O Brasil foi um dos países que mais recebeu navios vindos da África com pessoas sequestradas, sem a possibilidade de manterem a vivência das culturas, pois foram vendidas de forma desumanizada e tiveram grande parte das histórias apagadas. Para contextualizar a realidade atual, é também preciso perceber que o povo negro foi libertado a partir de um decreto que na teoria os deixava livres, porém sem que a eles fosse dado acesso à terra, ao trabalho, à educação [...]. Essa dita liberdade conduziu essa parcela da população às periferias da sociedade, impulsionando o processo de marginalização, que hoje resulta nos graves índices do país: um

negro tem mais chances de ser assassinado do que um branco; entre os presos brasileiros, os negros são maioria; no mercado de trabalho, homens negros recebem menos que os brancos, e a situação torna-se ainda mais preocupante quando é feito um recorte de gênero dando conta das mulheres negras (Da Silva, 2023, p. 56).

A questão racial ainda é determinante no acesso à educação: as pessoas negras apresentam maiores índices de analfabetismo – “enquanto 3,2% da população branca não sabia ler ou escrever, a taxa chegou a 7,1% entre a população negra” (Pessoa, 2024, s./p.) –, evasão escolar e sub-representação da população negra na educação superior – “quase 30% dos discentes brancos nessa faixa etária [18 a 24 anos] estavam na graduação, no ano passado. Já a proporção entre pretos ou pardos ficou em menos de 17%” (Pessoa, 2024, s./p.) –, configurando-se como consequências desse cenário histórico de exclusão. A **negação da educação** como direito reforçou, por séculos, uma estrutura social excludente, sendo um dos principais instrumentos para a consolidação de uma ordem social na qual o conhecimento e os espaços de poder foram historicamente reservados aos grupos minoritários hegemônicos brancos.

Abdias Nascimento denuncia que o embranquecimento cultural constitui uma das faces do genocídio da população negra no Brasil, operando tanto pelo genocídio físico quanto cultural e epistêmico, inviabilizando a afirmação das identidades e saberes negros (Araújo et al., 2022; Carine, 2025; Fabri, 2020). Bento (2022) enfatiza que a empreitada colonial foi atravessada por hierarquias de raça e gênero, que seguem estruturando as relações sociais e produzindo desigualdades até hoje.

A Proclamação da República (1889) não trouxe avanços imediatos na democratização da educação. A Constituição da República, que ficou em vigor de 1891 até 1934, instituiu o sistema federativo e a descentralização do ensino, atribuindo à União a responsabilidade pela educação superior e secundária e, aos estados a educação primária e o ensino profissional (Aranha, 1996; Oliveira, 2004; Pereira & Pereira Neto, 2003; Saviani, 2011b).

Outro aspecto foi a transição da população de um modo de vida agrário para um modelo baseado na urbanização e industrialização, especialmente a partir de 1930, período marcado pela crise de 1929, pelo declínio do poder oligárquico-cafeeiro e pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder (CGEE, 2023). Essas transformações impactaram diretamente a estrutura e as políticas educacionais do país, marcado pela presença de duas forças em disputa: de um lado, um movimento renovador, que buscava a modernização do país em consonância com o processo de industrialização e urbanização; de outro, a Igreja Católica, que atuava na defesa de uma educação vinculada aos valores tradicionais e religiosos (Saviani, 2021).

Uma das primeiras ações do governo de Getúlio Vargas, em 1930, foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, evidenciando a importância atribuída à questão educacional. O ministro Francisco Campos, já em 1931, implementou decretos que marcaram a estrutura educacional brasileira, com a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização da educação superior brasileira e da educação secundária, além do estabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas (Saviani, 2021).

A década de 1960 foi marcada por embates políticos e ideológicos que moldaram a educação superior no Brasil. O movimento estudantil se expressa como ator central na luta pela democratização da educação, propondo a ampliação do setor público e a eliminação do setor privado. O golpe empresário-militar de 1964 resultou em repressão política e enfraquecimento do movimento estudantil. Com a promulgação do Decreto-Lei nº. 228/1967 (Brasil, 1967), houve a restrição da atuação política das entidades estudantis e reforçou-se o controle autoritário sobre as universidades públicas (Novaes, 2017).

O Período Democrático-Popular (1946-1964) foi marcado por tensos avanços democráticos e populares (luta contra a exclusão social) e a resistência dos grupos minoritários hegemônicos tradicionais (que prezava pelo seu crescimento econômico). Na educação, surgiram propostas pedagógicas mais democráticas, com debates sobre a universalização do

Ensino Fundamental e a expansão da educação pública, laica e de qualidade para todos (Leher, 2018).

Destaca-se a aproximação do Brasil aos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria. Especialmente durante o golpe empresarial-militar, em 1964, em que os EUA financiaram e apoiaram o regime militar que tomaria o poder político do Brasil. Essa relação foi consolidando-se com base em interesses estratégicos e geopolíticos, com influência direta nas políticas de desenvolvimento e segurança nacional (Alves, 2021; Leher, 2018).

Durante o regime empresarial-militar, o modelo educacional assumiu caráter tecnicista e funcionalista, alinhado à lógica do desenvolvimento econômico e à formação de mão de obra para atender às demandas do mercado, alterando profundamente a universidade (Leher & Lopes, 2008). A educação passou a ser concebida como um instrumento de modernização e produtividade, priorizando a eficiência e a capacitação técnica, em detrimento de uma formação crítica e humanística. Em meio a esse contexto de controle ideológico das universidades, surgiram estudos críticos que questionavam o modelo dominante e denunciavam suas limitações. Caio Prado Júnior destacou que a formação social brasileira foi orientada pela exploração econômica e pela integração ao comércio internacional dentro de um sistema capitalista em expansão (CGEE, 2023).

Nesse contexto, a pós-graduação tornou-se espaço de resistência e debate crítico, permitindo a formação de docentes e pesquisadores comprometidos com análises mais críticas e reflexivas sobre o ensino e a sociedade (Saviani, 2011). Para Vinhal (2020), a consolidação da pós-graduação contribuiu para o fortalecimento de uma cultura acadêmica que, aos poucos, tensionava as imposições tecnicistas, investigando as contradições do campo educacional.

A crise do sistema capitalista, na década de 1970, levou à adoção do modelo de acumulação flexível e à ascensão do capitalismo (Carvalho et al., 2022), promovendo a ascensão de um discurso neoliberal que defende a diminuição do Estado e incentiva a

privatização de setores sociais, como educação, saúde e previdência, sob o argumento de insuficiência de recursos públicos. Essa lógica se sustenta na propagação da ideia de que “a máquina pública não dispõe de recursos financeiros suficientes para atender às demandas sociais reivindicadas pela população” (Motta et al., 2018; Novaes, 2017, p. 13; Sousa Júnior, 2001). Nesse período, observa-se um crescimento do poder das corporações transnacionais e a intensificação do controle da economia mundial nas mãos de uma pequena porção de países e empresas. Desde então, é possível afirmar que o Brasil tem “perdido a capacidade de definir soberanamente suas políticas de um modo geral” (Sousa Júnior, 2001, p. 05).

A educação passou a ser progressivamente subordinada aos interesses do mercado, transformando-se em uma mercadoria regulada pela lógica da oferta e demanda (Sousa Júnior, 2001).

Embora o Estado brasileiro tenha investido na educação superior pública, passou a fomentar a formação de um sistema direcionado às necessidades do mercado, distanciando-se da formulação de projetos nacionais, estratégicos e de longo prazo, promotores da democratização da sociedade e de um desenvolvimento mais autônomo do país (Carvalho et al., 2022, p. 223).

Organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a influenciar as políticas educacionais, alinhadas a uma lógica empresarial, muitas vezes, desconsiderando a formação crítica e particularidades locais, bem como impondo restrições orçamentárias que priorizam o pagamento da dívida pública externa e a estabilidade fiscal em detrimento de investimento nas áreas de educação, saúde e cultura (Krawczyk & Vieira, 2012; Leher & Lopes, 2008; Novaes, 2017; Silva, 2003). Dessa forma, os organismos multilaterais impõem diretrizes para a educação por meio de “ajustes

estruturais”, promovendo “reformas”<sup>28</sup> tecnicistas que priorizam a formação de mão de obra para o mercado e a redução orçamentária do Estado (Amorim & Leite, 2019; Silva, 2003).

A Constituição Federal de 1988 iniciou um processo de reestruturação das políticas educacionais, buscando ampliar o acesso à educação e superar o autoritarismo do período militar (Brasil, 1988). Foi com a Constituição Federal de 1988 que o racismo foi tipificado como crime inafiançável e imprescritível (Brasil, 1988, artigo 5), e, em 2023, a Lei nº. 14.532 tipificou o crime de injúria racial como uma forma de racismo, tornando-o também imprescritível e inafiançável (Brasil, 2023c, artigo 2). Pontuar esses dois marcos sobre a criminalização do racismo no Brasil é importante, pois trata-se do reconhecimento de um problema estrutural.

Os movimentos organizados, como o Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, são figuras que denunciam as contradições da chamada “democracia racial”, a exclusão da pessoa negra na educação, a colonização do conhecimento e reivindicam o reconhecimento da exclusão racial como uma violação dos direitos humanos no país, que continua a operar no contexto educacional – sobretudo na pós-graduação.

Em seguida, pode-se mencionar a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº. 9.394/1996) (Brasil, 1996a), resultado da pressão social por políticas mais inclusivas, que pudessem reverter os altos índices de fracasso escolar, evasão e analfabetismo (Krawczyk & Vieira, 2012). Dentre as demandas sociais levantadas, estavam a recuperação das bases federativas e a necessidade de resolver os problemas sociais, cada vez mais agudizados pela concentração de renda, pela crise econômica e pela incapacidade do Estado em responder às necessidades sociais (Krawczyk & Vieira,

---

<sup>28</sup> “Desvela-se, assim, o caráter parcial da emancipação política que, enquanto *professada pelo Estado não é capaz de inferir uma mudança total na vida da sociedade civil*. Tal caráter parcial é fundamental para compreender como a sociedade burguesa fundada pela lógica da reprodução do capital *não será superada unicamente pelo trâmite das reformas estatais*, pois suas ações contrárias a fenômenos desse sistema de produção – o pauperismo, como exemplo – superam o fenômeno apenas abstratamente, *sem tocar necessariamente nas mudanças requeridas pela sociedade civil*” (Vosgerau, 2020, p. 122).

2012). No entanto, apesar da LDBEN de 1996 apresentar avanços, ao tratar do financiamento, cedeu à pressão pela privatização (Novaes, 2017).

Mesmo com os avanços na ampliação do acesso à educação e na consolidação de espaços de debate crítico dentro da universidade, persistem disputas entre modelos educacionais que refletem concepções distintas sobre o papel da educação na sociedade. De um lado, o *modelo tecnocrático-gerencialista* atrela o financiamento educacional ao desempenho e à produtividade, orientando as IES por integração quantitativa e exigência de mercado (Krawczyk & Vieira, 2012; Mancebo, 2020). Por outro lado, o *modelo democrático-participativo* defende uma educação voltada para a formação integral dos indivíduos, promovendo maior autonomia das IES e incentivando a participação da comunidade escolar nas suas decisões (Krawczyk & Vieira, 2012).

Historicamente, a educação para a classe trabalhadora sempre esteve submetida a interesses capitalistas para a qualificação da mão de obra, enquanto um grupo minoritário hegemônico tinha acesso a uma educação crítica. Essa lógica foi reforçada ao longo do século XX, sobretudo com a expansão da educação profissionalizante, que tinha como objetivo a formação de mão de obra barata para atender às demandas da indústria e do comércio (Saviani, 2011). A preocupação em oferecer uma formação crítica foi minimizada, uma vez que a ampliação da consciência dos trabalhadores sobre suas condições de trabalho poderia levá-los a questionar as condições de exploração determinadas pelo sistema econômico (Vinal, 2020), o que leva a pensar como se poder construir alternativas que promovam uma educação emancipadora e acessível a todos.

As “reformas” educacionais das décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 1990, mantiveram a diferenciação entre a formação dos grupos minoritários hegemônicos e das maiorias populares, intensificando a lógica empresarial de aumento da produtividade, eficiência e redução de custos na gestão educacional. Durante o governo de Fernando Henrique

Cardoso (1995-2003), o Brasil passou por um processo de intensificação do capitalismo, que aprofundou sua dependência do capital estrangeiro (Kato & Silva Júnior, 2017; Santana, 2014).

A redução do papel do Estado, como a privatização e o sucateamento de instituições públicas, além da derrubada do direito de sindicalização, de negociação coletiva, dos direitos trabalhistas, bem como a redução de investimentos em políticas de assistência estudantil, afetaram setores essenciais como educação, saúde e previdência (Bento, 2022; Kato & Silva Júnior, 2017; Leher, 2018; Mafra, 2023), marcados por políticas austericidas<sup>29</sup>, intensificam a subordinação das instituições educacionais a operarem orientadas à reprodução do capital financeiro, visando assegurar as condições para a valorização do capital em detrimento dos direitos sociais, ampliando as desigualdades (Kato & Silva Júnior, 2017; Mészáros, 2011). Dentro dessa lógica de reprodução capital, a educação deixa de ser entendida como um direito universal (de potencial crítico e emancipador) e passa a ser tratada como um bem comerciável, ampliando a interferência do setor privado na oferta educacional e aprofundando desigualdades (Saviani, 2021).

Além do acesso desigual, a qualidade do ensino também varia significativamente de acordo com o contexto socioeconômico dos discentes. Escolas localizadas em áreas mais pobres tendem a enfrentar carências estruturais, como infraestrutura precária, falta de materiais didáticos [...]. Isso impacta diretamente o aprendizado dos discentes e perpetua o ciclo de desigualdade social (Souza, 2025, s./p.).

“O Brasil emerge de um amplo servilismo financeiro calcado num estado de emergência econômico que impõe ao país, pelos seus representantes legais, a sobreposição da agenda econômica sobre os direitos sociais da grande maioria da população” (Kato & Silva Júnior, 2017, p. 244). Esse modelo resulta no enfraquecimento do Estado como garantidor de

---

<sup>29</sup> “A partir do golpe de 2016, os responsáveis pela economia aprofundaram a política do austericídio, radicalizando o desmonte do Estado na sua face social e a destruição das políticas públicas voltadas à maioria da população, dentre elas, os referentes às políticas para a educação superior” (Mancebo, 2020, p. 230).

direitos, promovendo cortes orçamentários em áreas estratégicas e limitando o alcance das políticas públicas voltadas para a redução da desigualdade (Kato & Silva Júnior, 2017). Dessa forma, o Brasil se mantém como um país de capitalismo dependente, onde a lógica de subordinação ao capital externo interfere na agenda interna, impedindo a construção de um sistema robusto de proteção social.

O conceito de capitalismo dependente, trabalhado por Florestan Fernandes (2009, 2020a) e Caio Prado Júnior (2011), evidencia que a modernização econômica do Brasil ocorreu sem romper com as estruturas coloniais e escravocratas, perpetuando a desigualdade social. Fernandes (2009, 2020a) argumenta que a burguesia brasileira nunca buscou um desenvolvimento autônomo, mas sim manteve uma postura subordinada ao capital estrangeiro, garantindo que a industrialização ocorresse sob a lógica da dependência. Já Caio Prado Júnior (2011) destaca que o Brasil sempre foi uma economia periférica voltada à exportação de bens primários, sem uma estrutura produtiva independente, o que resultou em uma industrialização tardia e concentrada. Ambos os autores concordam que o capitalismo brasileiro manteve a lógica de exploração e subordinação às potências centrais, adaptando a herança colonial e escravista às novas formas de dominação econômica.

A fragmentação curricular, a padronização dos conteúdos e a ênfase em avaliações de desempenho baseadas em métricas quantitativas – como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – evidenciam os impactos do capitalismo na educação brasileira. Tais processos priorizam a eficiência e a produtividade, visando à adequação da força de trabalho às exigências do mercado, em detrimento de uma formação omnilateral e crítica, indispensável à emancipação humana (Amorim & Leite, 2019; Santana, 2014).

O *Plano Real*, implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, buscou combater a hiperinflação que assolava o país desde a década de 1980 (Kato & Silva Júnior,

2017). No entanto, foi acompanhado da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) (Lei nº. 101/2000), que priorizou o equilíbrio fiscal e os direitos dos credores financeiros, em oposição a investimentos sociais (Brasil, 2000; Chauí, 2003; Kato & Silva Júnior, 2017).

Kato e Silva Júnior (2017) apontam que:

Todas essas exceções jurídicas que feriram organizadamente os clamores de justiça social, cidadania, democracia aprovadas na Constituição Federal de 1988, decretaram no Brasil um estado de emergência econômico. Toda e qualquer ação política econômica foi justificada pelo discurso de necessidade de nova ordem administrativa, de um projeto de país mais moderno e estável do ponto de vista financeiro. Foi este discurso da inexorabilidade da adesão do país a essas medidas do receituário neoliberal e sua relação com as *exceções jurídicas* que justificariam *qualquer barbaridade* em nome da *necessidade de salvar o país*.

Esse conjunto de reformas acima citados constrange a dimensão da cidadania, abafando nossas conquistas cidadãs conseguidas com a Constituição Federal de 1988 e esgarça nosso pacto cidadão com a assunção de Luiz Inácio Lula da Silva [2003] à presidência da república que na condição de presidente mantém a política econômica do seu antecessor (Kato & Silva Júnior, 2017, p. 245).

Dessa forma, justificadas pelo discurso da modernização e estabilidade financeira, são restringidas as conquistas cidadãs previstas na Constituição Federal de 1988, e inaugura-se um período de emergência econômica, em que políticas sociais ficaram subordinadas à lógica fiscalista.

Nesse cenário, foi instituído o PNE 2001-2010 (Lei nº. 10.172/2001), que estabeleceu diretrizes e metas para a educação (Brasil, 2001a). Sua formulação e implementação foram marcadas por disputas políticas e econômicas que viabilizaram a privatização do ensino (Silva, 2003).

[...] o governo federal, apoiado pelos aliados e ancorado nos argumentos dos técnicos externos, desconsiderou o amplo debate, heterogêneo, que havia sido construído por associações,

sindicatos e movimentos populares. Não houve, por parte do governo federal, nenhuma disposição em elevar os porcentuais do valor discente anual, tampouco se dispôs a elevar os salários dos profissionais da educação, mas, em contrapartida, favoreceu a expansão da educação média e superior pela via da privatização (Silva, 2003, p. 296).

Entre o fim do PNE 2001-2010 e a aprovação do PNE 2014-2024, houve um intervalo de quatro anos, reflexo de embates políticos e mudanças de governo. O governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) – primeira mulher a governar o Brasil – passou por um contexto de crise política e econômica, marcado pelo golpe de 2016. Esse contexto turbulento do país interferiu no prazo de tramitação do novo PNE.

Durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, um momento histórico que cabe ser destacado são as manifestações de 2013, conhecidas como *Jornadas de Junho*<sup>30</sup>, as quais ampliaram o debate sobre o papel do Estado na oferta de serviços públicos essenciais, como educação, saúde e transporte (Mello, 2023; Toquetti, 2023). Importa frisar que, nesse contexto histórico, consolidou-se a pressão de setores hegemônicos para “ter governos que coloquem na pauta do dia, as ‘reformas’ ultraliberais, necessárias para o capital” (Coutinho, 2021, p. 06). Embora os governos do PT tenham, em parte, aderido às necessidades do capital, tais medidas não constituíam o ponto central de sua política, que buscava articular políticas sociais de mitigação das desigualdades com a manutenção da estabilidade econômica do país.

Essas tensões levaram à arquitetação e consumação de um golpe de Estado na forma do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e na assunção do governo por Michel Temer – seu vice –, o qual ficou no cargo da presidência do país até 2018 (Araújo et al., 2022; Carvalho et al., 2022; Coutinho, 2021; Soares et al., 2021).

---

<sup>30</sup> Inicialmente, as manifestações das *Jornadas de Junho*, em 2013, surgiram em resposta ao aumento das tarifas de transporte público, mas rapidamente se expandiram para incluir uma série de reivindicações sociais, entre elas, a educação. A insatisfação popular estava relacionada ao descontentamento com os serviços públicos em geral, refletindo um sentimento de que, apesar dos avanços econômicos e sociais dos últimos anos, as políticas públicas, incluindo a educação, ainda eram insuficientes. As *Jornadas de Junho* contaram com o protagonismo de jovens trabalhadores precários em massa (Toquetti, 2023).

A partir do golpe institucional de 2016, a ascensão de uma gestão neoliberal e a eleição de um governo de extrema-direita, a agenda de redução das desigualdades é substituída por pautas ultraliberais. A gestão incipiente no que se refere à proteção social, associada à crise internacional e à pandemia da Covid-19 [durante o governo de Jair Bolsonaro], faz com que o Brasil retorne aos patamares de pobreza e miséria vivenciados na década de 1990 (Lourenço, 2023, p. 90).

Segundo Lombardi (2016), qualquer avanço social para os trabalhadores é visto como ameaça aos interesses do capital, o que explica a natureza antinacional e antidemocrática do golpe de 2016.

Como indicam Gomes et al. (2023),

Historicamente, os golpes de Estado no Brasil constituíram-se em mecanismos de contenção dos interesses populares e de extermínio de lideranças que pudessem representar a resistência ao arbítrio. É, portanto, a partir desse *modus operandi* do capital que podemos compreender as reformas empreendidas contra os interesses da classe trabalhadora (Gomes et al., 2023, p. 1591).

Em 2018, Jair Bolsonaro é eleito no segundo turno, ficando à cargo da presidência até 2022 (Carvalho et al., 2022). Após o *impeachment*, Michel Temer e, posteriormente, Jair Bolsonaro intensificaram a política neoliberal, promovendo cortes orçamentários e a privatização da educação, inclusive por meio da Emenda Constitucional (EC) nº. 95, conhecida como *PEC do Teto de gastos* (Brasil, 2016a), que instituiu um “novo regime fiscal com um limite para o uso de verba do governo federal, que vigorará pelos próximos 20 anos” (Araújo et al., 2022; Mariano, 2017, p. 260). No seu governo, o país chegou ao menor patamar de investimento em educação desde 2012 (Carvalho et al., 2022; Ricardo, 2022). Essa medida provocou não apenas a redução de investimento financeiro nas universidades públicas, institutos federais e agências de fomento à pesquisa, mas também comprometeu a capacidade

do Estado de ampliar e consolidar políticas sociais em áreas fundamentais como saúde, educação, assistência social e ciência e tecnologia (Araújo et al., 2022; Carvalho et al., 2022).

A PEC nº. 95/2016 permaneceu em vigência até ser substituída pelo chamado Novo Arcabouço Fiscal” (NAF) – Projeto de Lei Complementar nº. 93/2023 –, que entrou em vigor em 2024, durante o terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2024f; Reis et al., 2024). Apesar de ter sido implementado um novo regime fiscal, ainda é possível observar limitação de investimento em políticas sociais e cortes orçamentários no setor de saúde e educação. “Com isso, o orçamento federal se torna desequilibrado, priorizando *emendas parlamentares* em detrimento de áreas estratégicas” (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior [ANDES], 2025, s./p.). Segundo matéria do ANDES (2025, s./p.), “o que estamos vendo é a contradição entre o discurso de um governo progressista e a prática de uma política ‘austericida’. Há esforço de reconstrução, sim, mas falta ambição, vontade política e disputa real por orçamento”.

No mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (a partir de janeiro de 2023), foram anunciados cortes de recursos que eram destinados a políticas sociais. “Tais ações fazem parte do ajuste fiscal permanente implementado no Brasil desde o Plano Real de 1994 e ganhou novos contornos com a agenda ultraneoliberal a partir do Governo Temer, em 2016” (Reis et al., 2024, p. 03).

Segundo *Nota Técnica PLP nº. 93/2023: Novo Arcabouço Fiscal* elaborado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos ([DIEESE], 2023), [...] é possível considerar que o debate sobre o financiamento do Estado e o seu endividamento ficou excessivamente concentrado nas despesas de custeio e investimento, sem observar os outros elementos que atuavam contra a própria melhora das contas públicas, ao derrubar a atividade econômica (DIEESE, 2023, p. 02).

Outro ponto destacado na *Nota Técnica* é sobre a possibilidade de uma Reforma Tributária Estrutural, como pode ser observado a seguir:

Na ausência de uma reforma tributária estrutural, a base de arrecadação do governo permaneceu “pró-cíclica” no período e até hoje; ou seja, é concentrada mais em impostos sobre consumo e menos sobre renda e patrimônio, o que além de injusta, torna a arrecadação extremamente volátil, vinculada aos ciclos econômicos: se o país cresce, há um aumento mais do que proporcional na arrecadação; e, em cenários recessivos ou de baixo crescimento, há queda expressiva da receita tributária (DIEESE, 2023, p. 04).

Aqui, gostaria de destacar a *importância de se discutir o financiamento público estatal* e os constantes cortes orçamentários voltados às políticas sociais. O financiamento estatal é elemento base para a manutenção, consolidação e ampliação de políticas públicas direcionadas para saúde, educação, assistência social e previdência, na medida em que se garantem os direitos sociais e promovem a justiça redistributiva.

Em 2010, 56% da população brasileira se declarou preta ou parda. Segundo dados levantados pela agência de classificação de risco *Austin Rating*, o Brasil em 2022 se encontra em 13º lugar entre as maiores economias do mundo (já fomos a 7ª entre os anos de 2010 e 2014), com um Produto Interno Bruto Nominal de US\$ 1,608 trilhão. O *World Inequality Lab*, em estudo divulgado em dezembro de 2021, aponta que entre os países membros do G20 – grupo de nações no rol das maiores economias do mundo –, nossas desigualdades socioeconômicas só não são maiores do que as da África do Sul, levando a supor que somos um país fortemente racializado e desigual.

Em 2021, os 10% mais ricos do Brasil representavam 58,6% da renda total do país e possuíam renda [anual] em torno de R\$ 253,9 mil. O 1% mais rico no Brasil possui renda [anual] média de R\$ 1,2 milhão, que significa 26,6% da renda total do país. Os 50% mais pobres possuem 10% da renda total do país. Os dados indicam que, no Brasil, os 50% mais pobres recebem 29 vezes menos que os 10% mais ricos. Se observarmos os ativos financeiros e não financeiros – por exemplo, os imóveis –, os 50% mais pobres possuem 0,4% da riqueza no Brasil, já os 10% mais ricos possuem 80% do patrimônio. Entre os chamados ultrarricos, cujo

percentual é de 1%, a concentração da riqueza nacional é de 48,9% (Lourenço, 2023, pp. 82-83).

No entanto, sob o predomínio do discurso neoliberal, tem-se difundido a ideia de que o Estado é ineficiente, devendo encolher sua atuação e deixar o mercado assumir o protagonismo. Essa narrativa deslegitima os investimentos sociais, promovendo o esfacelamento das políticas públicas com base em argumentos austericidas e contenção de despesas, como se não houvesse alternativas possíveis.

Entretanto, essa lógica oculta que existem, sim, alternativas para manter o desenvolvimento do país sem comprometer os direitos sociais da população. Uma delas seria a implementação tributária progressiva, que incidisse sobre a renda, o patrimônio e os lucros dos mais ricos, como aponta o DIEESE e diversos estudos econômicos. No entanto, essa proposta esbarra nos interesses dos grupos dominantes, que controlam os principais espaços de poder econômico e político no país, resistindo a qualquer forma de redistribuição de riqueza que ameace seus privilégios.

Seguindo ainda sobre a história da educação brasileira, pode-se mencionar o Projeto de Lei nº. 2.614/2024 (Brasil, 2024a). Este projeto, que propõe o novo PNE 2024-2034, mantém a vinculação do financiamento ao Produto Interno Bruto (PIB), mas com prorrogações e metas adiadas, evidenciando uma postergação do compromisso estatal com uma política efetiva para a educação, apesar da reconhecida importância de garantir os recursos necessários para alcançar as metas estabelecidas (Novo, 2024).

Ainda pode-se destacar a Reforma do Ensino Médio (REM), instituída pela Lei nº. 13.415/2017 (Brasil, 2017a), juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2018), que refletem uma orientação tecnicista e fragmentada, desvalorizando o conhecimento teórico (Duarte et al., 2020). Essas políticas priorizam uma formação profissional precoce – voltada para atender às

demandas imediatas do mercado de trabalho, preparando jovens para ocupações de baixa qualificação e consolidando um “exército industrial de reserva” (Marx, 2020) –, além de promoverem o esvaziamento curricular dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, limitando o acesso ao conhecimento científico e crítico (Leher, 2018).

Sob o discurso de justiça educacional, essas “reformas” acabam por legitimar uma hierarquia de saberes hegemônicos, tratando determinados saberes como os únicos “corretos” e “naturais”, o que aprofunda desigualdades educacionais ao restringir o papel emancipatório da escola. Em vez de promover uma formação integral, essas medidas reforçam a lógica de formação de mão de obra barata para o mercado, operando como um movimento de homogeneização cultural. Nesse contexto, ocorre o esvaziamento da função própria da escola, que deveria estar ligada à apropriação, pelas novas gerações, dos conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos (Saviani, 2016).

Na área da educação, a desconexão educação-classe social provocada pelo *management* pode ser encontrada em focos como ‘aprender a aprender’, como sublinhado por Newton Duarte, competências, gestão e empreendedorismo. [...]. Desde meados dos anos 1990, o empresariado exerceu hegemonia, difundindo a *ideologia* de que o *desemprego dos jovens resulta da falta de qualificação dos mesmos* e que o *melhor antídoto para o desemprego é a oferta de cursos ‘profissionalizantes’ de curtíssima duração* (Leher, 2018, p. 23).

Como destaca Newton Duarte (2016), a escola, embora reproduza as contradições da sociedade burguesa, tem como especificidade a socialização do saber sistematizado. No entanto, a lógica privatizante do capitalismo fragmenta a educação, criando redes diferenciadas e legitimando o acesso desigual ao conhecimento.

De acordo com o Observatório de Educação,

A falta de condições mínimas e dignas de sobrevivência representa uma primeira camada urgente e essencial que impacta diretamente outros direitos, como a educação, e perpetua o ciclo de desigualdades, uma vez que os domicílios mais atingidos pela pobreza e a insegurança

alimentar são aqueles em que os responsáveis têm poucos anos de estudo. Ou seja, esse é um cenário que se reproduz de forma cíclica. É nesse contexto que a garantia do direito à educação e, mais do que isso, às políticas públicas que tenham como foco a diminuição das desigualdades que interferem no sucesso escolar, ganham ainda mais relevância (Observatório de Educação, s.d.).

A desigualdade educacional no Brasil reflete as discrepâncias socioeconômicas que caracterizam o país. Dados do INEP (2021a) mostram que a taxa de analfabetismo é de apenas 1,4% nos domicílios com renda superior a dez salários-mínimos, enquanto chega a quase 29% naqueles com renda inferior a um salário-mínimo, evidenciando como as políticas educacionais refletem e perpetuam as desigualdades socioeconômicas estruturais do país.

Além da taxa de analfabetismo, o cenário educacional brasileiro atual é marcado por avanços na alfabetização e escolarização de crianças, jovens e adultos, conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2018 (CNTE, 2022). Entretanto, as desigualdades persistem, e a falta de investimento é um dos principais fatores que impedem a universalização da educação de qualidade. Em 2022, o orçamento da Educação sofreu um corte de R\$ 802,6 milhões, só o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ficou sem R\$ 499 milhões desse valor (CNTE, 2022).

A educação pública não é prioridade e vem ao longo desse governo federal sendo abandonada. Os cortes sucessivos de recursos no momento pós pandemia – em que deveria duplicar, triplicar investimentos – demonstra a intenção de destruir a escola pública e privatizar o ensino”, afirma a docente Ana Cristina Guilherme, secretária executiva da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e presidente do Sindiute de Fortaleza (Ceará).

Segundo a docente, as escolas públicas brasileiras padecem de falta de infraestrutura, de recursos didático-pedagógicos, de valorização aos trabalhadores e de falta de acesso à internet. ‘Nós sabemos que é a falta de educação de qualidade que permite o mundo desigual, que mantém as injustiças. A educação pública precisa de ser universalizada, de investimentos

para construí-las, precisa manter as existentes, equipá-las, valorizar os/as docentes com uma carreira atrativa, com formação continuada. Sem investimentos é a falência', sintetiza (CNTE, 2022, s./p.).

As políticas educacionais refletem disputas de interesses entre diferentes setores da sociedade, incluindo movimentos sociais, grupos privados, agroindústria, órgãos estatais e partidos políticos. Essas políticas educacionais são expressões concretas das contradições entre as classes sociais e das necessidades de reprodução do modo de produção capitalista, materializando concepções econômicas e estratégias políticas que orientam tanto a gestão quanto os conteúdos pedagógicos e o financiamento para a área educacional (Novaes, 2017; Shiroma et al., 2005; Silva, 2003; Speroni, 2018).

### **3.2 Panorama da Educação Superior**

Após apresentar a organização da educação e sua articulação com os contextos históricos, econômicos e culturais do país, o foco passa a ser a análise da Educação Superior no Brasil. Essa abordagem considera os impactos das políticas educacionais, das dinâmicas institucionais e das desigualdades sociais sobre o acesso, a permanência e as vivências dos discentes na universidade, reconhecendo que a graduação constitui etapa obrigatória e prévia ao ingresso na pós-graduação.

#### ***3.2.1 As Primeiras Universidades no Hemisfério Norte e as Primeiras Universidades na América Latina***

A criação das universidades resultou de processos históricos marcados por fatores culturais, políticos e econômicos. As primeiras universidades surgiram na Europa medieval, com a organização de escolas monásticas e catedrais. Segundo Alcântara (1975), não há consenso sobre qual foi a primeira universidade do mundo, sendo mencionadas instituições em Salerno e Bolonha (Itália) e em Paris (França). Posteriormente, outras universidades foram

fundadas em diferentes países, como Oxford e Cambridge (Inglaterra), Montpellier (França), Salamanca (Espanha), Roma e Nápoles (Itália) e em Berlim (Alemanha).

Nos EUA, as universidades foram estabelecidas a partir do modelo inglês, ainda durante o período colonial, e passaram a incorporar pesquisa científica e tecnológica no século XX, majoritariamente por meio de financiamento privado, mas também com participação do Estado (Schwartzman, 2014). Além dos massivos investimentos na área de pesquisa e desenvolvimento, “a fim de reposicionar suas empresas e com isso assegurar a liderança tecnológica nos setores mais rentáveis”, os EUA contaram com sua capacidade militar ofensiva na manutenção da sua posição no cenário internacional, financiando e apoioando regimes militares na América do Sul durante a Guerra Fria (Alves, 2021, p. 02).

O desenvolvimento das universidades foi impulsionado por movimentos como a Reforma Protestante, a Revolução Industrial e o Iluminismo, que fortaleceram a autonomia acadêmica e a expansão do ensino laico e científico, desafiando a hegemonia da Igreja Católica (Schwartzman, 2014).

Durante o Renascimento, a busca por maior autonomia acadêmica se intensificou, acompanhada pelo fortalecimento das profissões, avanços tecnológicos militares, expedições marítimas, “descobertas” de novos territórios e o desenvolvimento das ciências naturais. Esse contexto ampliou a demanda por formações especializadas, como direito e medicina, e consolidou uma formação inicial baseada nas sete artes liberais – gramática, lógica, retórica, aritmética, geometria, música e astronomia –, preparando os discentes para estudos avançados em teologia, direito ou medicina (Schwartzman, 2014).

A Revolução Industrial transformou o papel das universidades, transformando o papel dessas instituições e suas funções sociais. A transição de uma economia agrária e artesanal para um modelo de produção industrial em massa gerou uma demanda crescente por profissionais com conhecimentos técnicos e científicos. Com o avanço tecnológico e a expansão industrial,

as universidades passaram a ofertar disciplinas aplicadas e a promover pesquisas voltadas ao desenvolvimento econômico (Schwartzman, 2014).

O Iluminismo, por sua vez, defendeu a educação como direito universal e valorizou o pensamento crítico, consolidando as universidades como instituições laicas e orientadas pela ciência, ao mesmo tempo que se adaptavam às demandas sociais e econômicas da modernidade (Schwartzman, 2014). Ao final do século XVIII, três modelos principais de universidades se consolidaram: o francês (napoleônico), com prevalência do Estado; o alemão (humboldtiano), com ênfase na sociedade acadêmica; e o inglês (anglo-saxônico), com destaque para a sociedade civil (Saviani, 2010; Schwartzman, 2014).

Na América do Norte, as primeiras universidades, como Harvard, Yale, Princeton e Columbia, foram criadas no século XVIII, adotando um modelo utilitarista e incorporando pesquisa científica de forma sistemática a partir do século XX (Mesquita et al., 2023; Schwartzman, 2014).

Na América Latina, as primeiras universidades foram fundadas pelos colonizadores espanhóis, no século XVI, como a Universidade de São Marcos (Peru), a Universidade Santo Tomás de Aquino (República Dominicana) e a Universidade do México (México) (Oliveira, 2022c; Schwartzman, 2014), com o objetivo de formar a elite colonial e disseminar a fé católica, reproduzindo a dominação cultural e religiosa da Espanha sobre suas colônias (Novaes, 2017; Schwartzman, 2014).

No Brasil, o processo foi distinto: os colonizadores portugueses priorizaram a exploração do território e de bens naturais (extração de matéria-prima, riquezas etc.), bem como a expropriação da mão de obra escravizada, de culturas, crenças, tradições e identidades (Arroyo, 2025; Segato, 2019) e só fundaram IES em 1808, com a transferência forçada da corte portuguesa para o Brasil (Novaes, 2017; Schwartzman, 2014). Assim, o surgimento tardio de universidades no país se explica devido ao seu papel exclusivo como colônia de exploração.

As primeiras IES seguiram o modelo francês, voltadas ao ensino profissionalizante em unidades isoladas, mantidas e supervisionadas pelo Estado, como a Real Academia Militar (Rio de Janeiro), as Escolas de Medicina (Bahia e Rio de Janeiro) e as Escolas de Direito (Recife e São Paulo), todas direcionadas à formação de um grupo minoritário hegemônico (Morosini, 2009; Ribeiro et al., 2020; Saviani, 2010; Schwartzman, 2014).

### ***3.2.2 Educação Superior de Brasileiros***

Antes da fundação das universidades brasileiras, a educação superior era oferecida em academias militares, escolas técnicas e instituições profissionais, com acesso restrito a um grupo minoritário hegemônico. Isso levou muitos discentes a buscarem formação no exterior, principalmente na Universidade de Coimbra (Portugal), entre 1577 e 1800, devido à relação colonial e ao monopólio do conhecimento mantido por Portugal sobre suas colônias (Antunes, 2012). Com o tempo, os brasileiros também passaram a frequentar outras universidades europeias, como Montpellier (França) e Edimburgo (Escócia), ampliando as influências acadêmicas e culturais (Antunes, 2012; Barreto & Filgueiras, 2007).

A relação do Brasil com as universidades francesas se intensificou no século XIX, especialmente nas áreas de ciências médicas, direito, filosofia e artes. Montpellier tornou-se um destino frequente para brasileiros interessados em medicina e ciências naturais (Alonso, 2002), Edimburgo consolidou-se para a formação em medicina, ciências naturais e filosofia (Carvalho, 1980).

A Independência do Brasil, no século XIX, permitiu a criação dos primeiros cursos superiores no país, reduzindo gradualmente a necessidade de deslocamento ao exterior para formação acadêmica (Barreto & Filgueiras, 2007). No entanto, o caráter elitista da educação superior persistiu. No início do século XX, jovens dessas famílias ainda buscavam formação acadêmica no exterior, retornando ao Brasil para atuar como docentes, enquanto as

universidades nacionais começavam a consolidar-se como polos de desenvolvimento intelectual e científico (Diniz, 2023).

Também é importante destacarmos que a universidade brasileira nasceu no período pós-escravidão. No século XX, a ciência brasileira produziu muitas teses em que os negros e indígenas eram vistos apenas como objetos de estudos. Sendo assim, a universidade brasileira foi durante muitos anos um espaço predominantemente branco, em que os corpos negros que ali adentravam, além de objetos de estudos, eram os corpos dos trabalhadores braçais negros e negras, jamais produtores de conhecimentos (Ribeiro et al., 2024, p. 73).

Segundo Fernandes (2020b), o Brasil, um país sem tradição intelectual consolidada e com pouca experiência universitária, passou por um processo lento de consolidação da educação superior, refletindo limitações estruturais e desafios culturais de uma nação em formação, que buscava romper com o passado colonial, mas ainda enfrentava dificuldades para democratizar o acesso ao conhecimento.

### ***3.2.3 Universidades Brasileiras***

Diversas escolas superiores e colégios prepararam o terreno para a criação das universidades no Brasil. A primeira universidade formalmente instituída foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (Barreto & Filgueiras, 2007; Ésther, 2016; Diniz, 2023).

Destaca-se também a Escola Universitária Livre de Manáos, fundada em 1909, no Amazonas, durante o ciclo da borracha. Criada com caráter técnico e militar, atendendo às demandas de formação profissional de uma região em expansão econômica, em uma época em que as escolas superiores estavam concentradas no Sul e Sudeste (Diniz, 2023; Saviani, 2010). Embora não se tenha consolidado como universidade completa, sua criação foi marco importante para a descentralização da educação superior. Posteriormente, a instituição foi incorporada ao que hoje é a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), uma das mais antigas

universidades federais do país (Diniz, 2023). Além dessas, existiam faculdades isoladas, como a Faculdade de Direito de Olinda (Pernambuco) e a Faculdade de Medicina da Bahia, que ofereciam formação superior, mas sem estarem integradas a uma estrutura universitária formal.

Na transição de 1929, com o declínio da economia e a ascensão de Getúlio Vargas, impelidos pela urbanização e industrialização, o Brasil passou por processos de transformação dos modos de vida da população. O trabalho industrial passou a ocupar um papel central na organização social, fomentando a expansão dos sindicatos, a implementação dos direitos trabalhistas e o crescimento dos bairros operários, resultando em uma reformulação da noção de cidadania (CGEE, 2023). Nesse contexto, surgiram instituições científicas e tecnológicas, como a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935, fundamentais para a formação de profissionais e pesquisadores (Saviani, 2010; Schwartzman, 2022).

A construção de Brasília, sob o governo de Juscelino Kubitschek, impulsionou a criação, em 21 de abril de 1962, da Universidade Nacional de Brasília, hoje Universidade de Brasília (UnB). A UnB se destacou pelo seu modelo inovador de ensino e pesquisa e foi concebida como referência de excelência, gerando avanços econômicos, científicos e culturais, e introduzindo um novo paradigma para a educação superior nacional (Silva, 2014).

Entre 1962 e 1966, as universidades brasileiras passaram por algumas alterações, com a elaboração de novos estatutos e a criação de institutos de pesquisa, marcando um período de tensão e expansão controlada (Saviani 2009; Schwartzman, 2008). A expansão da educação superior, a partir da década de 1960, foi direcionada para atender às demandas do modelo social e econômico implementado pelos governos militares (Silva Júnior & Sguissardi, 2001). Esse modelo de universidade, marcado pelo autoritarismo, estava diretamente ligado aos interesses de internacionalização da economia e da centralização do capital nas mãos do Estado, refletindo a necessidade de formação de uma mão de obra qualificada que sustentasse o projeto

econômico autoritário vigente (Amorim, 2020). “A emergente necessidade de educação superior, levou os governos a ampliarem a oferta pública nas universidades, em um movimento conhecido como ‘federalização’ de faculdades” (Assis & Oliveira, 2023, p. 30).

Outra legislação que cabe destaque é Lei nº. 5.540/1968, conhecida como *Reforma Universitária de 1968* (Brasil, 1698a). Ela foi promulgada em um contexto de repressão política e centralização do poder estatal. Buscava-se “modernizar” e expandir a educação superior, promovendo mudanças como a adoção do regime departamental por meio da extinção das cátedras vitalícias (aniquilamento da liberdade de cátedra) e a institucionalização da carreira acadêmica, criando políticas nacionais de pós-graduação e estimulando a pesquisa científica (Alves & Oliveira, 2014; Faria, 2019; Martins, 2009; Morosini, 2009; Speroni, 2018; Vergara & Chaves, 2018). Ao mesmo tempo, houve uma restrição da autonomia universitária, intensificou-se o controle ideológico sobre discentes e docentes e facilitou-se a expansão da educação superior privada, frequentemente desvinculada da pesquisa e da formação crítica (Martins, 2009; Rosso, 2023; Saviani, 2010).

O projeto de reforma universitária (Lei nº. 5.540/1968) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a *demanda dos jovens discentes ou postulantes a discentes universitários e dos docentes* que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a *demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar* que buscavam vincular mais fortemente a educação superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (Saviani, 2010, p. 09).

O impacto foi brutal: houve a mutilação de bibliotecas, censura, repressão, demissões, cassações, prisões, exílios e mortes de docentes e discentes, além da supressão do pensamento crítico, comprometendo a liberdade acadêmica (Rosso, 2023; Zotesso, 2021). Para conter as resistências e alinhar as universidades ao projeto econômico do regime militar, adotou-se uma

“racionalização acadêmica, administrativa e tecnicista” (Alves & Oliveira, 2014, p. 358), na intenção de tornar as universidades mais produtivas, mas subordinadas ao Estado. A legislação também determinou que a admissão e promoção de docentes fossem baseadas na análise de titulação e produção científica, além de estipular que as universidades ampliassem progressivamente o número de docentes contratados em regime de dedicação exclusiva (Schwartzman, 2022).

Assim, a universidade foi posicionada como instrumento estratégico para a formação de mão de obra, inserindo a educação superior no projeto de desenvolvimento econômico capitalista, associando a educação e a produção do conhecimento científico como fundamentais para o crescimento econômico nacional (Machado & Bianchetti, 2011), marginalizando debates sobre autonomia e democratização do acesso à educação.

Outro marco que pode ser citado é o Ato Institucional nº. 5 (AI-5/1968), o qual aprofundou a repressão, dando a prerrogativa para a realização de demissões, prisões, censura, remoção e/ou aposentadoria de qualquer servidor público de seu cargo, suspensão da garantia de *habeas corpus* e de direitos políticos, por meio da autorização do Estado para praticar violência – prisão de lideranças populares, tortura, desaparecimento de corpos, repressão a protestos estudantis por meio de violência policial, cassação de mandatos, intervenção nos Estados etc. (Brasil, 1968b; Carneiro, 2018; Faria, 2019; Fernandes, 2020b; Schroeder & Souza, 2025).

Florestan Fernandes (2020b) destacou que a educação superior brasileira enfrentou um ambiente hostil à liberdade de expressão e organização dos trabalhadores da educação, com violenta censura e perseguição política. As universidades se tornaram alvo de controle e silenciamento (Leher, 2020). Na educação superior, retaliações foram feitas contra aqueles que questionavam a realidade do país, de modo a retirá-los da participação do Conselho Universitário (Faria, 2019). Apesar disso, as mudanças impostas às universidades, durante a

ditadura, “não apagaram os germes da rebeldia intelectual e da busca sistemática da ética na pesquisa” (Leher, 2018, p. 17), apesar da limitação da pluralidade de pensamento e da restrição ao papel da universidade como espaço de transformação social.

No período da ditadura empresarial-militar ocorreu o aprofundamento das desigualdades sociais por meio de políticas que beneficiaram grupos minoritários hegemônicos da sociedade e restringindo o acesso equitativo à educação e às oportunidades de mobilidade social. Um exemplo emblemático desse processo é a promulgação da Lei nº. 5.465, de 1968, conhecida como *Lei do Boi*, que estabelecia a reserva de vagas em cursos de Ciências Agrárias e Medicina Veterinária para agricultores e seus filhos (Brasil, 1968c). Na prática, essa medida beneficiou grandes proprietários rurais, trabalhando na manutenção da concentração de poder e recursos nas mãos das elites agrárias. Essa legislação foi revogada apenas em 1985, momento que coincide com o processo de redemocratização do país (Oliveira, 2022c).

*Efetivamente, nunca houve nada de propositivo na história da República brasileira visando a melhoria das condições de vida da população negra, muito pelo contrário, o que podemos constatar ao longo da história são inúmeras políticas afirmativas para brancos, com cotas para imigração, trabalho, terras e crédito (Fabri, 2020, s./p., grifo nosso).*

A expansão da educação superior privada foi expressiva, entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, ao mesmo tempo que o Estado intensificava os investimentos na pós-graduação nas universidades públicas (Ésther, 2016; Barreto & Filgueiras, 2007). O número de matrículas em instituições privadas saltou de 40 mil para 500 mil, induzido pelo crescente adentramento de empresários no setor educacional, consolidando a educação como um nicho de mercado promissor e um “empreendimento” lucrativo para grupos privados (Amorim, 2020; Leher, 2018; Silva Júnior & Sguissardi, 2001).

Nesse contexto, a educação deixou de cumprir uma função ontológica voltada à formação integral do ser humano, sendo progressivamente instrumentalizada com mecanismo de produtividade. O seu foco começou a ser a capacitação de mão de obra de trabalhadores

para os setores industriais e agrícolas que estavam em expansão (Silva et al., 2023). Esse enfoque reduziu o papel crítico e o potencial emancipador das universidades, subordinando a produção do conhecimento a critérios de produtividade e eficiência (Santana, 2014) em detrimento da promoção de um pensamento autônomo e transformador.

As universidades brasileiras e latino-americanas consolidaram-se como espaços predominantemente brancos e masculinos, reproduzindo uma sociabilidade que marginaliza as mulheres e as questões raciais na construção do saber e dos espaços de poder. A partir dos anos 1970, com o avanço das formulações epistemológicas feministas e das críticas à ciência tradicional, surgiram questionamentos sobre a organização das IES, evidenciando o androcentrismo, o eurocentrismo e outras formas de opressão presentes nos modelos educacionais – como o racismo [crime], classismo, patriarcalismo, sexism e colonialismo (Almeida & Zanello, 2022).

O processo de redemocratização, após a ditadura empresarial-militar, foi marcado pelo fim do Ato Institucional nº. 5 (AI-5) e pela promulgação da Lei nº. 6.683, de 28 de agosto de 1979, conhecida como *Lei da Anistia* (Araújo, 2020; Fernandes, 2020b; Schroeder & Souza, 2025). A *Lei da Anistia* merece atenção especial: embora ela tenha permitido o retorno de exilados e a libertação de presos políticos, sua aprovação resultou de negociações que, ao mesmo tempo que reconheceram direitos das pessoas lesadas pela ditadura empresarial-militar, deixando de dar visibilidade à repressão e à violência perpetradas pelos militares, garantiu impunidade aos perpetradores de tais crimes, sob o manto do próprio Estado, que “perdoou” os crimes políticos cometidos, permitindo, ainda, que esses criminosos retornassem à vida política (Araújo, 2020; Brasil, 1979; Carneiro, 2018). Conforme aponta Carneiro (2018, s./p.), “nunca houve no Brasil uma ruptura clara com a ditadura”, mas uma transição negociada entre militares e civis, considerando que o fim da ditadura empresarial-militar se deu por meio de

uma conciliação entre o governo militar e a transição para um novo governo, que aspirava ao reestabelecimento da democracia no país.

A Constituição Federal de 1988 consolidou a democracia e garantiu direitos civis, políticos e sociais, autonomia dos poderes e eleições diretas, encerrando formalmente o ciclo autoritário (Brasil, 1988). Com ela, foi sancionada a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reafirmando o papel das universidades como espaços de produção e disseminação de conhecimento (Amorim, 2020; Saviani, 2010, Silva, 2014).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, sob a forma da Portaria nº. 438, de 28 de maio de 1998 (Brasil, 1998b), foi, inicialmente, uma ferramenta de avaliação do desempenho dos discentes ao término da educação básica, mas, ao longo dos anos, passou a exercer papel central no acesso à educação superior – pública e privada – no Brasil. A partir de 2009, o governo estimula que o exame também funcione como forma de acesso à educação superior. Hoje, o ENEM é utilizado como critério para programas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), contribuindo para a democratização das oportunidades de acesso à educação superior (Silveira et al., 2015). Ele amplia o acesso à universidade, principalmente, para discentes de regiões afastadas dos grandes centros urbanos e para discentes de escolas públicas. Entre suas vantagens estão a unificação dos processos seletivos, a democratização do acesso às instituições públicas e a redução dos custos com vestibulares individuais. No entanto, os desafios permanecem, especialmente no que diz respeito às desigualdades sociais e educacionais que impactam o desempenho dos candidatos. A prova, apesar de padronizada, reflete a disparidade de condições de ensino entre escolas públicas e privadas, dificultando a igualdade de oportunidades no ingresso à educação superior (Nogueira et al., 2017; Silveira et al., 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº. 13.005/2014 (Brasil, 2014a), estabelece diretrizes, metas e estratégias para dez anos, representando uma ferramenta de planejamento e execução de políticas públicas voltadas para o avanço da educação no Brasil, abrangendo desde a educação básica até a educação superior. Entre suas metas estratégicas, a Meta 12 propõe ampliar a taxa de matrícula na graduação, garantindo uma porcentagem das novas vagas ofertadas para instituições públicas (Brasil, 2014a; Ferreira, 2023). Essa meta busca consolidar o processo de democratização do acesso à educação superior, tradicionalmente marcado por seu caráter elitizado. No entanto, por exemplo, em 2016, apenas 7,7% das novas matrículas ocorreram em instituições públicas, sinalizando uma permanência da hegemonia do setor privado na oferta da educação superior (Ferreira, 2022).

Além de apontar para o aumento do acesso, o PNE também indica uma preocupação com a diversidade e a inclusão na educação superior. A Meta 12.5, por exemplo, destaca a importância da ampliação de políticas de assistência estudantil voltadas a discentes oriundos da escola pública, pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas quilombolas, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente marginalizados. Já a Meta 12.13 volta-se especificamente à inclusão da população do campo, quilombolas e indígenas, reconhecendo a necessidade de ações específicas para garantir tanto o ingresso quanto a permanência desses grupos nas universidades (Ferreira, 2022). Nesse sentido, o PNE atua como ferramenta de expansão quantitativa da educação superior e como um instrumento político de enfrentamento às desigualdades estruturais que marcam o acesso e a permanência na universidade brasileira.

Apesar desses avanços, a privatização da educação superior, impelida por organismos internacionais, intensificou a mercantilização desse setor, provocando um progressivo esvaziamento do caráter do direito à educação, com o Estado atuando como facilitador da expansão do setor privado (Amorim, 2020; Leher, 2020; Silva, 2003). Concomitantemente ao repasse acelerado do fundo público para corporações privadas, houve uma redução dos

investimentos e do custeio das universidades públicas. Nesse processo, o Estado, ao mesmo tempo que garante o direito à educação pública, estabelece “coalizão” com grupos financeiros (Leher, 2018, p. 47).

A busca por uma universidade autônoma exige romper com a dependência cultural e construir uma autonomia intelectual e científica. Segundo Fernandes (2020b, p. 136), essa autonomia só pode ser alcançada ao “libertar a educação superior da determinação a partir de fora”, superando a lógica de dependência que caracteriza o Brasil como um país de capitalismo dependente. Dessa forma, é necessário deslocar o foco da simples *difusão* do conhecimento para a *produção do saber* dentro das próprias instituições educacionais e culturais.

Leher (2018, p. 57) destaca, a partir de Florestan Fernandes, que não há incompatibilidade entre a “magra educação pública” e a expansão do capitalismo, pois os “setores modernos da economia são congruentes com as relações arcaicas de expropriação e exploração”. Esse modelo visa atender à demanda por uma força de trabalho minimamente qualificada, sem comprometer a estrutura de dominação. A necessidade de adaptar as relações de produção às novas dinâmicas da economia global leva os aparatos hegemônicos a recorrerem a estratégias que acentuam a superexploração do trabalho e geram novas formas de expropriação (Leher, 2018; Vosgerau, 2020).

No contexto da educação superior, essa lógica se manifesta na adoção de políticas orientadas por organismos multilaterais, como o BM, por meio do documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1995, por exemplo (Novaes, 2017; Silva, 2003). Esse relatório recomenda a diversificação dos objetivos institucionais – como o desenvolvimento de instituições não-universitárias, que possuem menor autonomia acadêmica e foco na formação técnica –, a ampliação das fontes de financiamento e a adoção de indicadores de desempenho baseados na produtividade e eficiência, incentivando a expansão da oferta privada e a redefinição do papel do Estado, reduzindo seu compromisso com o

financiamento e manutenção da educação pública, fortalecendo seu papel como regulador e avaliador dos recursos disponíveis (Leher, 2018; Silva, 2003).

A valorização da produtividade e eficiência como critério de desempenho traz o risco de uma compreensão reducionista e aligeirada da educação superior, que passa a ser tratada como serviço segmentado, regulado pelas leis de mercado (Santana, 2014), em vez de um direito universal. Isso esvazia o papel formativo da universidade pública, tanto em sua dimensão científica quanto social, e compromete sua função histórica de formação crítica, produção de conhecimento e promoção da cidadania. Além disso, as políticas autericidas afetam diretamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, gerando instabilidade financeira e dificultando um planejamento institucional, pois a eficiência financeira se sobrepõe ao compromisso com a formação crítica e a função social da universidade (Leher, 2020; Macedo, 2023; Santana, 2014).

Embora as revoluções sociais do século XX tenham consolidado a educação como um direito fundamental, esse ideal democrático nem sempre se realiza na prática. Conforme aponta Chauí (2003), a universidade não pôde afastar-se dessa referência à democracia como ideia reguladora, seja para promovê-la, seja para resistir a ela.

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado **não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político**, o que só é possível se a educação for considerada um **direito e não um privilégio, nem um serviço**. A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o *fundo público* ou a *riqueza pública* e a *democratização do fundo público* significa investi-lo *não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital* – que é o que faz o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” –, e sim para **assegurar a concreticidade dos direitos sociais**, entre os quais se encontra a **educação**. É pela destinação do fundo público

aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade (Chaui, 2003, pp. 11-12, grifo nosso).

A democratização da educação superior não ocorre de maneira linear e desprovida de tensões. Embora a universidade seja frequentemente associada ao ideal democrático, é importante questionar se essa democratização é efetiva ou se ocorre apenas uma ampliação formal do acesso, sem garantir inclusão, permanência, formação humanizadora, produção e socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, emancipação humana e desenvolvimento social e econômico do país.

### **3.2.4 Educação Superior no Brasil Hoje**

A Educação Superior no Brasil é composta por instituições públicas (Federais, Estaduais e Municipais) e privadas, incluindo filantrópicas – Ex.: Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) – e com fins lucrativos, geridas por grandes grupos educacionais, como Kroton e Anhanguera. As universidades são responsáveis por atividades de ensino, pesquisa e extensão, tanto na graduação quanto na pós-graduação (*lato sensu* – especializações; *stricto sensu* – mestrado e doutorado) (Carvalho et al., 2022).

Nas últimas décadas, observou-se um expressivo crescimento do número de IES, passando de 893, em 1992, para 2.595, em 2022, impulsionado, principalmente, pela expansão da rede privada. Na década de 1990 até o início dos anos 2000, houve um movimento mundial de expansão do capitalismo no que tange às políticas públicas, que diminui a participação do Estado na promoção de um bem-estar social, em que as políticas educacionais foram diretamente afetadas (Novaes, 2017; Viana, 2008).

No que concerne ao campo social, a *lógica neoliberal* apresenta em seu cerne a *privatização*, que se torna o epicentro das recomendações dos *organismos multilaterais*. Como a *educação não pode ser desvestida do seu caráter político e econômico*, este último prevalece sobre o

primeiro na medida em que o *BM* passou a *ditar o modelo de educação dos países em desenvolvimento* e o *Estado se desresponsabilizaria pela oferta deste direito*. Isso resultaria e tem resultado na *transformação da educação numa mercadoria que pode ser terceirizada ou privatizada* (Novaes, 2017, p. 40, grifo nosso).

Entre 1995 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foram elaboradas políticas públicas que incrementaram a expansão da rede privada, a segmentação institucional e a redução do financiamento das universidades públicas. Nesse período, como pode ser observado na Tabela 1, houve uma redução de IES públicas de 14% no mesmo período em que as IES privadas aumentaram 116%.

**Tabela 1**  
*Quantitativo de IES, Brasil, 1992-2022*

Ano	Total	Número de IES			
		Pública	Crescimento IES pública	Privada	Crescimento IES privada
1992	893	227	–	666	–
2002	1.637	195	-14,09%	1.442	116,52%
2012	2.416	304	55,90%	2.112	46,46%
2022	2.595	312	2,63%	2.283	8,10%

*Nota.* (INEP, 2002, 2014, 2024a).

A ampliação da educação superior na rede privada foi sustentada por legislações como o Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES) – Lei nº. 10.260/2001 (Brasil, 2001b) – e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) – Lei nº. 11.096/2005 (Brasil, 2005) –, que transferiram recursos públicos para o setor privado por meio de financiamentos e renúncias fiscais. O PROUNI funcionando por meio da “concessão de bolsas de estudos [integrais ou parciais], operando por meio de renúncias fiscais concedidas às instituições ofertantes” (Ikuta, 2023, p. 13). O FIES operando por meio dos financiamentos para os discentes que não podem arcar com os custos da graduação (Ikuta, 2023, p. 13), consolidando um endividamento

estudantil, em que o acesso à educação superior é condicionado à capacidade futura de pagamento do discente.

Embora essas legislações tenham possibilitado o acesso de discentes de baixa renda à educação superior, essas políticas também consolidaram o endividamento estudantil e fortaleceram a lógica de mercado na educação em desfavor do fortalecimento da rede pública (Assis & Oliveira, 2023; Ikuta, 2023). No entanto, é fundamental destacar que a ampliação do acesso à educação superior também pode ser alcançada por meio do fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade.

Pode-se dizer que ambas as políticas podem ser compreendidas como políticas sociais “necessária[s] à educação da classe trabalhadora mediada pela intervenção do Estado” ao mesmo tempo que “imprime a ideologia do mercado na educação” em detrimento do sucateamento das IES públicas (Novaes, 2017, p. 13), uma vez que corrobora o crescimento da educação superior privada causando desvantagem no financiamento e valorização das instituições públicas de educação superior.

Nos últimos anos, [...] houve aumento do número de universidades, localizadas principalmente no interior do país, e do número de vagas e de cursos de graduação e de pós-graduação. [...]. ‘Todo o esforço das universidades federais em prol do povo brasileiro **não encontra sustentação em orçamento minimamente adequado**. [...]. Esses recursos são *imprescindíveis para custear*, entre outras *despesas, água, luz, limpeza e vigilância*, e para garantir *bolsas e auxílios* aos discentes’, afirma a Andifes (Ohana, 2024, s./p., grifo nosso).

Isso demonstra o desafio brasileiro de ampliar a oferta na educação pública superior, o que passa por garantir mais recursos para a expansão da rede, e para que as universidades possam não só bancar os seus *custeios*, como melhorar as suas *estruturas*, como *laboratórios* e *equipamentos* (Basilio, 2024a, s./p., grifo nosso).

O direcionamento de recursos públicos ao setor privado afeta diretamente a manutenção dessas instituições e as condições de trabalho dos docentes e servidores técnicos-

administrativos, além de limitar o próprio Estado enquanto garantidor direto do direito à educação (Assis & Oliveira, 2023; Novaes, 2017; Silva Júnior & Sguissardi, 2001).

A expansão da rede pública foi impulsionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – Decreto nº. 6.096/2007 –, que promoveu a interiorização das universidades federais, a criação de mais de 100 novos *campi*; a criação de 14 universidades; a abertura de vagas e cursos, especialmente noturnos; a contratação de docentes e técnicos-administrativos e a ampliação da infraestrutura das instituições (Bertolin et al., 2024; Brasil, 2007; Martins & Pereira, 2025). Com a diversificação dos cursos e a ampliação do número de vagas, observou-se a inclusão de novos perfis estudantis na educação superior pública, como pessoas pertencentes às maiorias populares (trabalhadores, pessoas de baixa renda etc.) (Morosini et al., 2023; Saviani, 2009).

Entretanto, essa ampliação no número de matrículas e na oferta de cursos não pode ser analisada apenas sob uma perspectiva quantitativa. É essencial considerar que a expansão das universidades federais implica não apenas o aumento do acesso, mas também a necessidade de garantir qualidade acadêmica, que envolve a formação e valorização de profissionais – docentes e técnicos-administrativos –, além da criação de concursos públicos, visando garantir a qualidade do ensino.

Além disso, tem-se o SISU, que foi criado em 2010, sob a forma da Portaria Normativa nº. 002, de 26 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010a). O sistema foi criado como alternativa aos vestibulares descentralizados realizados por cada instituição pública de educação superior. Baseado no desempenho dos discentes no ENEM, o SISU permite que candidatos de todo o país concorram a vagas em universidades públicas, promovendo maior mobilidade geográfica e possibilidade de preenchimento das vagas (Nogueira et al., 2017). Entre as vantagens do sistema, destacam-se a redução dos custos institucionais com processos seletivos próprios, o aumento da participação de discentes pertencentes às maiorias populares (de baixa renda,

oriundos de escolas públicas, negros etc.) e a ampliação do acesso à educação superior pública em diferentes regiões. No entanto, há a ausência de garantias objetivas de permanência para discentes de baixa renda, uma vez que é necessário deslocar para outras cidades sem apoio financeiro imediato, o que pode comprometer sua permanência e sucesso acadêmico (Nogueira et al., 2017).

**Tabela 2**  
*Quantitativo de Matrículas de Graduação, Brasil, 1992-2022*

Ano	Número de Matrículas de Graduação		Modalidade de Ensino		
	Total	Pública	Privada	Presencial	EAD
1992	1.535.788	629.662	906.126	–	–
2002	3.479.913	1.051.655	2.428.258	–	–
2012	7.037.688	1.897.376	5.140.312	5.923.838	1.113.850
2022	9.443.597	2.076.517	7.367.080	5.112.663	4.330.934
2023	9.976.782	2.069.130	7.907.652	5.063.501	4.913.281

*Nota.* (INEP, 2002, 2014, 2015, 2018, 2019, 2020, 2021b, 2022, 2023, 2024a).

Já na Tabela 2, pode-se observar alguns elementos relevantes, como o crescimento de matrículas na rede pública e privada de educação superior, bem como a distribuição por modalidade de ensino. Ao analisar o número de matrículas no período de 1992 a 2023, percebe-se um crescimento significativo, principalmente nas IES privadas, impulsionado pela ampliação do financiamento público por meio dos programas como o FIES e o PROUNI. Outro aspecto importante é a redução no número de matrículas presenciais e o crescimento das matrículas especialmente na modalidade EaD, que foi notável nos últimos anos, com destaque para a rede privada, quando comparado ao cenário de 2012. Entre 2018 e 2024, o número de polos EaD da rede privada saltou 263%. Apesar disso, a evasão estudantil permanece alta, chegando a 38,8% nas IES privadas em 2021 (Brasil, 2024i; INEP, 2022; Mancebo, 2020; SEMESP, 2021, 2024).

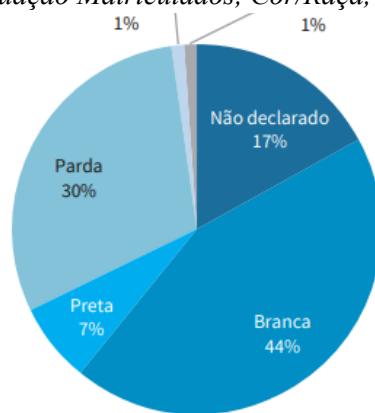
Do total de matrículas na educação superior, no ano de 2023,

[...] 20,7% são públicas e 79,3%, privadas. Detalhadamente, têm-se 13,3% de matrículas públicas federais, 6,6% de matrículas públicas estaduais, 0,8% de matrículas públicas municipais, 61,8% de matrículas privadas com fins lucrativos e 17,5% de matrículas privadas sem fins lucrativos” (INEP, 2024a, p. 23).

Neste ínterim, cabe destacar o impacto da pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021, período em que a educação precisou, forçosamente, migrar para o ensino remoto emergencial. Esse contexto de suspensão das atividades presenciais contribuiu para a disseminação de discursos favoráveis à incorporação EaD à educação superior, pressionando as universidades para a sua adoção (Duarte et al., 2020). “Muitas vezes mascara[ndo] aspectos perversos na lógica do modo de produção capitalista: a degradação real das condições de trabalho e, por conseguinte, a degradação do trabalhador” (Lara et al., 2019, p. 07), que acentua o caráter superficial da relação pedagógica entre docentes e discentes e a produção do conhecimento. Nesse cenário, cabe pontuar que “o custo social desses empreendimentos é muito alto, pois nas IES privadas o descompromisso com a qualidade do ensino e com a formação profissional é a regra” (Mancebo, 2020, p. 230).

**Figura 4**

*Percentual de Discentes de Graduação Matriculados, Cor/Raça, Brasil, 2023*



*Nota.* (INEP, 2024a, p. 46).

Quanto ao perfil estudantil, é possível observar, na Figura 4, que, apesar dos avanços recentes da diversificação do perfil, nos últimos anos, em razão de políticas de inclusão, a educação superior brasileira ainda revela as desigualdades estruturais do país, uma vez que o acesso à universidade pública e de qualidade sempre esteve associado aos privilégios raciais e de classe, de modo que a população negra, quilombolas, indígenas, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência e de baixa renda ainda enfrentam maiores barreiras de acesso e permanência (Clem et al., 2024; Da Silva, 2023).

Mormente durante os governos petistas (2003-2016), o Estado brasileiro mostrava-se sensível a um maior diálogo com a sociedade civil, especialmente com os diversos e diferentes movimentos sociais na implementação de políticas sociais de combate à pobreza e às desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, regionais, entre outras que afetam o país (Araújo et al., 2022, p. 02).

“De acordo com Ministério da Educação, em 2000 apenas 2,2% do contingente de formandos nas universidades era negro, enquanto os brancos representaram 80%” (Carneiro, 2011, p. 100). No entanto, hoje, mesmo com políticas de ações afirmativas, “percebe-se que [esse] debate ainda constitui tema tenso, complexo e polêmico”, e a estrutura de privilégios branca na educação superior permanece, predominando a hostilidade e a violência simbólica do racismo (Araújo et al., 2022, p. 04).

A mudança no perfil nas universidades brasileiras com as cotas é evidente e pela primeira vez o número de matrículas de discentes pretos e pardos nas universidades e faculdades públicas no Brasil ultrapassou pela primeira vez o de brancos em 2018, totalizando 50,3% dos discentes da educação superior da rede pública [...]. No ano seguinte, 2019, o Censo da Educação Superior, feito pelo INEP (2019), considerando as universidades públicas e privadas, apontava que brancos ainda eram maioria, 42,6%. Pardos somavam 31,1%; pretos, 7,1%; amarelos, 1,7%; e indígenas, 0,7% (Ferreira, 2023, p. 163).

Dentre as políticas públicas direcionadas promovidas pelo Estado brasileiro, as políticas de ação afirmativa têm contribuído para que discentes oriundos da rede pública, em especial grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, pessoas quilombolas, mulheres, pessoas indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas de baixa renda ou pessoas com deficiência, possam acessar espaços educacionais e profissionais antes predominantemente ocupados por indivíduos brancos (Araújo et al., 2022).

A seguir, tem-se a Tabela 3, indicando o número de concluintes de graduação por categoria administrativa.

**Tabela 3**  
*Quantitativo de Discente Concluinte de Graduação, Categoria Administrativa, Brasil, 2023*

Organização acadêmica	Total	Categoria administrativa						
		Pública			Privada			
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos
Total	<b>1.374.669</b>	<b>257.069</b>	<b>155.069</b>	<b>89.597</b>	<b>12.548</b>	<b>1.117.455</b>	<b>819.030</b>	<b>298.425</b>
Universidade	<b>754.165</b>	208.941	127.805	75.811	5.325	545.224	401.599	143.625
Centro Universitário	<b>415.478</b>	3.045	806	100	2.139	412.433	308.240	104.193
Faculdade	<b>179.871</b>	20.073	1.303	13.686	5.084	159.798	109.191	50.607
IF e Cefet	<b>22.155</b>	25.155	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

*Nota.* (INEP, 2024a, p. 34).

Aqui é possível observar a privatização da educação superior no Brasil, o que reflete as contradições do capitalismo dependente brasileiro, em que o Estado assume parte dos custos da expansão (via financiamento para discentes da educação superior e incentivos fiscais), mas transfere a oferta majoritária à iniciativa privada. Segundo Saviani (2021), a educação, sendo um direito universal, necessita ser assegurada pelo Estado como um bem público, não podendo estar sujeita às dinâmicas do mercado. Quando transformada em mercadoria, essa lógica inflige seu caráter fundamental, amplia as desigualdades sociais e compromete sua missão de proporcionar o desenvolvimento integral dos indivíduos.

**Tabela 4***Quantitativo de Docente da Educação Superior em Exercício, Brasil, 1992-2022*

Ano	Número de Docente de Graduação	Pública	% do total	Privada	% do total
	Total				
1992	134.403	72.242	53,8%	62.161	46,2%
2002	227.844	84.006	36,9%	143.838	63,1%
2012	362.732	150.338	41,5%	212.394	58,5%
2022	362.116	176.864	48,9%	185.252	51,1%
2023	368.290	181.657	49,3%	186.633	50,7%

*Nota.* (INEP, 2002, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2022, 2021b, 2023, 2024a).

Apesar do crescimento contínuo nas matrículas na educação superior brasileira, nas últimas décadas, o número de docentes também cresceu, mas de forma desproporcional ao aumento de matrículas (como pode ser observado na Tabela 4), especialmente no setor privado, onde predominam contratos precários e baixos salários. Enquanto o setor público, em que, além do ensino, os docentes acumulam atividades de pesquisa, extensão e pós-graduação, enfrentando sobrecarga e restrições orçamentárias, avançou de 72.242 para 181.657 docentes no mesmo período (Assis & Oliveira, 2023; Carvalho et al., 2022).

A precarização do trabalho docente se intensificou com o avanço das políticas austericidas, especialmente após a implementação da *PEC nº 95/2016*, que impôs teto para o uso de recursos públicos e agravou a instabilidade financeira das universidades brasileiras, reforçando uma lógica de “autonomia financeira”, em que as instituições são pressionadas a buscar recursos no mercado para sua sobrevivência. Essa dinâmica compromete não apenas as condições de trabalho, mas também a *função social e emancipadora da universidade*, subordinando-a aos *interesses imediatos do mercado*.

Outro ponto que se pode destacar nessa discussão é sobre a taxa de desemprego e a possibilidade de acesso à educação superior poder proporcionar melhores possibilidades de

entrar no mercado de trabalho. A partir da década de 1990, com a ascensão do capitalismo no Brasil e em escala mundial, o discurso de que “fazer faculdade garante o futuro” consolidou-se como uma estratégia ideológica de *responsabilização individual frente à desigualdade social*. Nesse cenário, a educação passou a ser concebida como instrumento de alívio da pobreza e promoção do desenvolvimento econômico – pela redução do desemprego –, deslocando para o indivíduo a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou fracasso. Organismos multilaterais como o BM atuaram fortemente na disseminação desse discurso, defendendo o investimento em educação, sobretudo técnica e profissional, como forma de conter possíveis tensões sociais decorrentes do desemprego estrutural, mascarando as contradições do próprio sistema que produz a desigualdade (Leher, 2018; Novaes, 2017).

O discurso meritocrático “basta querer e esforçar-se que você consegue”, amplamente difundido, ignora as *barreiras objetivas* que dificultam o acesso de discentes das maiorias populares, mascarando desigualdades e responsabilizando o indivíduo pelo sucesso ou fracasso acadêmico, ou seja, invisibiliza as condições materiais de vida historicamente desiguais de cada classe social. As oportunidades educacionais não são igualmente distribuídas. Como destaca Ferreira (2020):

Se brancos têm pais com mais anos de estudo, maior renda, acesso à educação de mais qualidade, maior acesso à cultura, livros e bibliotecas, como é possível argumentar que a igualdade de condições é uma prova de um vestibular cego às diferenças? O vestibular tradicional mede a *qualidade do sistema escolar* e das *condições sociais*, e não o mérito dos discentes (Ferreira, 2020, p. 23).

A ideia de liberdade de escolha no acesso à educação superior, muitas vezes propagada, revela-se fictícia, pois as possibilidades concretas de escolha estão determinadas pelas estruturas de classe e relações de poder historicamente construídas. “92% dos discentes das universidades públicas estão entre os 20% mais ricos da população” (Carneiro, 2011, p. 99). Sujeitos que não tiveram acesso escolar de qualidade ou não dispõem de condições sociais-

materiais poderão enfrentar limitações significativas em comparação àqueles que sempre contaram com apoio familiar, estabilidade econômica e uma trajetória educacional privilegiada desde a infância.

O discurso meritocrático mascara as formas específicas de precarização que atingem, principalmente, a classe trabalhadora que busca a educação superior. Muitos discentes trabalhadores, especialmente dos cursos noturnos e privados, precisam conciliar longas jornadas de trabalho com estudos, o que compromete o rendimento acadêmico (Mesquita et al., 2023). A precariedade das condições de vida e trabalho suprime o *tempo* e os *recursos necessários para a formação plena*. Nesse cenário, a narrativa da ascensão individual via educação superior *oculta as desigualdades estruturais e legitima o aprofundamento dessas desigualdades ao naturalizar exclusões e culpabilizar as vítimas da estrutura de classe*.

Além da ampliação das matrículas e do quadro docente já discutidos, cabe destacar que a precarização da educação superior pública se agravou durante o governo Bolsonaro (2019-2022), com alterações estruturais na gestão das universidades federais, como o Decreto nº. 9.465/2019, que modificou o funcionamento do Ministério da Educação, e a ampliação das interferências na escolha de reitores e na autonomia universitária (Assis & Oliveira, 2023).

O estrangulamento financeiro da educação superior brasileira tem ocorrido tanto pelo “escoamento de recursos para o setor financeiro e as corporações da educação superior privada” quanto pelo “cerceamento da autonomia didático-científica e administrativa” (Mancebo, 2020, p. 231). Sucessivos cortes orçamentários na Lei Orçamentária Anual (LOA) resultaram em reduções drásticas de verbas para custeio básico, como energia, segurança, limpeza, vigilância e conectividade, ameaçando o funcionamento das atividades acadêmicas (Mancebo, 2020). Políticas de assistência estudantil também foram impactadas, dificultando a permanência de discentes em situação de vulnerabilidade, especialmente durante a pandemia da Covid-19, quando muitos discentes enfrentaram barreiras adicionais no acesso à educação remota, como

adoecimentos, impacto socioeconômico, retorno para a residência de familiares, transformação do contexto de estudo, acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (Aguiar, 2023; Costa e Silva et al., 2023).

Esse cenário evidencia o aprofundamento das contradições do capitalismo dependente brasileiro, no qual o Estado atua como garantidor da reprodução do capital, deslocando recursos públicos em benefício da iniciativa privada, especialmente do setor financeiro e das corporações educacionais (Mancebo, 2020; Assis & Oliveira, 2023). Conforme afirmam os autores, a economização, financeirização, oligopolização e mercantilização da educação superior se expressam na expansão da EaD, na não valorização do aperfeiçoamento profissional, no aumento da carga horária docente, na flexibilização dos contratos de trabalho e na imposição de metas produtivistas, intensificando o ritmo e o volume de trabalho (Assis & Oliveira, 2023; Cutrim, 2018; Duarte et al., 2020). Esse modelo gerencialista e empresarial precariza o trabalho docente e esvazia sua função emancipadora (Berg & Seeber, 2013; Mancebo, 2020).

Nesse contexto, a *defesa da universidade pública, gratuita, laica e socialmente referenciada* é estratégica e urgente. Conforme propõe Fernandes (2020b), pensar a universidade exige romper com a lógica excludente e pensar criativamente no futuro, assumindo a educação como um *espaço de formação crítica e emancipadora*, orientada pelas *necessidades reais da classe trabalhadora*. Contudo, setores conservadores têm promovido discursos de corrosão da imagem da universidade pública, associando-a à ineficiência e ao desperdício de recursos (Mafra, 2023; Motta et al., 2018), visando pavimentar o caminho para sua privatização e descaracterização, negando seu papel como espaço de produção autônoma de conhecimento e construção democrática do país (Chauí, 2003). Portanto, a *luta em defesa da educação pública ultrapassa o campo educacional, constituindo-se como parte central da disputa de projetos de sociedade no Brasil*, onde a *defesa da universidade pública* significa

também a *defesa da democracia e da justiça social*. O desmonte continuado da educação pública no Brasil é uma operação intencional, expressão concreta da contradição entre os interesses do capital e as necessidades de uma sociedade democrática, que pressupõe a universalização de direitos sociais e a formação crítica e emancipadora dos sujeitos.

### ***3.2.5 Políticas de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil para a Graduação***

A trajetória educacional de um discente não é neutra, mas profundamente marcada por suas condições materiais de vida, como classe e raça, que determinam tanto o acesso quanto a permanência na educação superior e na pós-graduação. A materialidade dessas vivências, atravessada por desigualdades socioeconômicas e raciais, impõe a grupos historicamente marginalizados – como pessoas negras, quilombolas, indígenas, LGBTQIAPN+, mulheres, pessoas com deficiência ou de baixa renda – barreiras objetivas e cotidiana. Entre elas, destacam-se o acesso a escolas precarizadas, a falta de recursos, a ausência de suporte familiar para a continuidade dos estudos e o desafio de ser a primeira pessoa da família a ingressar na universidade. Esse cenário de desigualdades estruturais é intensificado pelo contínuo sucateamento da educação pública, um projeto político que reforça a “produção do fracasso escolar” e impõe a esses discentes uma carga adicional para resistir e permanecer (Patto, 2015; Spannenberg, 2023). Como exposto no texto até o momento, não se toma a educação pública como sinônimo de não-qualidade, a argumentação indica que esse processo de desmantelamento da educação pública se dá devido ao estrangulamento dos investimentos públicos no campo educacional, alinhado com uma mercantilização da educação pública designada para a classe trabalhadora, em contraposição à escolarização oferecida nas instituições privadas de ensino.

Essas vivências não são apenas reflexo de desigualdades socioeconômicas e raciais, mas também constituem processos de construção de significados que influenciam a forma

como esses indivíduos se percebem em ambientes acadêmicos e como vivenciam os desafios da educação superior e da pós-graduação. Assim, as desigualdades que esses sujeitos enfrentam impactam tanto as condições objetivas – como o acesso a recursos financeiros, infraestrutura educacional, redes de apoio social, qualidade da formação básica e políticas de assistência estudantil – quanto subjetivas – que envolvem a constituição da identidade, sentimentos de pertencimento, expectativas de futuro e os processos de mediação simbólica que constituem a consciência dos discentes (Martins et al., 2021).

Tendo em vista a desigualdade social no Brasil, faz-se importante destacar algumas políticas que visam ampliar o acesso à Educação Superior no Brasil, tais como o REUNI (Decreto nº. 6.096/2007), o PROUNI (Lei nº. 11.096/2005), o FIES (Lei nº. 10.260/2001), bem como a Lei nº. 12.711/2012 (Brasil, 2012), conhecida como as *Leis de Cotas*, recentemente atualizada na forma da Lei nº. 14.723/2023 (Brasil, 2023a).

O PROUNI e o FIES (como mencionado no item 3.2.4 desta tese) são políticas de ampliação de ingresso dos discentes na rede privada de ensino, na forma de aplicação de verba pública em instituições privadas, de modo a oferecer bolsas de estudos e possibilidade de financiamento dos cursos. O REUNI se caracteriza como uma política de ampliação de acesso à Educação Superior pública bem como a ampliação do quantitativo de docentes na rede federal de educação.

Além disso, pode-se destacar o SISU (como mencionado no item 3.2.4 desta tese), que, ao unificar a entrada na educação superior, possibilitou a candidatura dos discentes para vagas em todo o território nacional além de promover “maior inclusão de discentes pertencentes a grupos sub-representados na Educação Superior brasileira – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pretos, pardos e indígenas” (Nogueira et al., 2017, p. 63). Cabe a ressalva que, apesar de promover o acesso à educação superior, “não são garantidas as condições objetivas para sua subsistência fora do seu local de origem, o que seria

fundamental para aqueles com uma situação social menos favorável” (Nogueira et al., 2017, p. 64).

A seguir, podem-se mencionar as *Políticas de Ações Afirmativas* e as *Leis de Cotas* (Lei nº. 12.711/2012 - Brasil, 2012) e Lei nº. 14.723/2023 (Brasil, 2023a). As *Políticas de Ações Afirmativas* são mais amplas, indo para além do campo educacional, portanto possuem um sentido amplo e englobam diversas estratégias, considerando políticas – “e iniciativas que promovem benefícios do bem-estar e uma ampla gama de direitos civis, políticos e culturais” (Venturini, 2019, p. 37) – públicas e privadas. Elas são instrumentos de promoção de direitos à equiparação de oportunidades, à prevenção à discriminação presente, à promoção da justiça social, à reparação histórica “a grupos historicamente discriminados ou em situação de desigualdade em diversos setores” (Araújo et al., 2022; Brasil, 2023b, 2025b; Campos, 2022; Carvalho et al., 2022; Clem et al., 2024), ou seja, “[...] incluem participação política, acesso à educação, admissão em IES, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico” (Feres Júnior et al., 2018, p. 13).

Por exemplo, somente em 2014, é criada a política de ação afirmativa voltada para a reserva de vagas oferecidas em concursos públicos para pessoas negras, por meio da Lei nº. 12.990 (Brasil, 2014c), recentemente atualizada sob a forma da Lei nº. 15.142/2025 (Brasil, 2025d), que amplia a reserva de vagas em concursos públicos para pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas.

As *Políticas de Ações Afirmativas* e as *Leis de Cotas*, no Brasil, têm origem na longa história de resistência dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, que, desde a década de 1970, passou a desmistificar o mito da democracia racial – ideia que sustentava “que os grupos raciais brasileiros convivem em harmonia” –, a ideologia da mestiçagem – “que argumentava que as desigualdades eram decorrentes de barreiras de classe” (Venturini, 2019)

– e denunciar o racismo estrutural e institucional presentes no país (Campos, 2022; Venturini, 2019, p. 43).

Essas políticas não possuem o recorte exclusivamente étnico-racial, podendo integrar grupos sociais distintos em razão de cor, etnia, gênero, região de origem, deficiência, condição socioeconômica e outros aspectos. Há uma série de políticas de ações afirmativas, dentre as quais estão as garantias de *admissão* em *universidades*, de acesso ao *mercado de trabalho*, de *preferência na celebração de contratos públicos*, de *proteção do patrimônio cultural* (Brasil, 2023b, p. 07, grifo nosso).

Durante o regime militar, ainda que sob forte repressão, o Movimento Negro Unificado (MNU) organizou pautas de enfrentamento à desigualdade racial, o que fortaleceu a construção de uma agenda política em defesa de reparações históricas (Campos, 2022; Gomes et al., 2021). “No final da década de 1980 e na primeira metade dos anos 1990 a luta do movimento negro pelo reconhecimento do racismo como um fenômeno que estrutura as relações sociais e raciais, no Brasil, continuou muito ativa” (Gomes et al., 2021, p. 04), o debate foi ampliado e passou a ter maior visibilidade pública e acadêmica, apoiado em dados estatísticos oficiais que comprovavam as desigualdades socioeconômicas e educacionais entre brancos e negros no Brasil (Campos, 2022).

Historicamente, a implementação das *Políticas de Ações Afirmativas* e as *Leis de Cotas* contaram com marcos como: a participação do Brasil na *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*, no ano de 2001, em Durban (África do Sul); a ascensão de governos progressistas, no Brasil, a partir de 2003, que abriu espaço político para o reconhecimento dessas demandas; a implementação da Lei nº. 10.369/2003, que legisla “sobre o papel e o tratamento da participação africana e afro-brasileira na história e na cultura brasileira e mundial serem conteúdo de ensino obrigatório no Ensino Fundamental e Médio” (Brasil, 2003; Gomes et al., 2021, p. 06); a *Marcha Zumbi dos Palmares*, em 1995, que teve papel fundamental ao dar visibilidade pública à exigência de

reparações, pressionando o Estado brasileiro (Campos, 2022). Esses movimentos denunciaram a falsa neutralidade meritocrática que historicamente mascarava as profundas desigualdades materiais e simbólicas, sustentando o mito da igualdade formal de oportunidades num país profundamente desigual.

Em suma, *reparar não se resume a compensar*, mas estabelecer uma pauta dinâmica que articule entidades, academia, movimentos sociais, poder público e judiciário na formulação de uma agenda que, simultaneamente, reconheça as violações de direitos humanos praticadas no passado e busque alternativas para conter as desigualdades presentes. A perspectiva de reparação perpassa a concepção de compensação pelas perdas históricas e irreparáveis sofridas pela população negra. A reparação não estaria subsidiada somente no passado de escravização, mas também na contemporaneidade. Tratar-se-ia do reconhecimento dos excessos praticados no passado, que se refletem no tempo presente e afetam grupos socialmente racializados (Lourenço, 2023, p. 92, grifo nosso).

Cabe salientar, conforme mencionado no item 3.2.3, que já existia uma política de cotas antes de 2012, mas ela era destinada a filhos de grandes fazendeiros. Em 1968, ainda durante a ditadura empresarial-militar, foi promulgada a chamada *Lei do Boi*, a qual garantia cotas nas universidades públicas, no entanto ela não tinha caráter racial, sendo destinada especificamente a um grupo minoritário hegemônico (Ferreira, 2023).

Nos primeiros anos da década de 2000 tiveram início os programas de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros, indígenas e outros grupos sociais, que perduraram até o ano de 2012, respaldados por normas e leis estaduais (como no caso do Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e de Goiás, [...] e deliberações internas das universidades (como no caso da UnB e da Universidade do Estado da Bahia), com preponderância de critérios socioeconômicos combinados com critérios étnico-raciais (Ferreira, 2023, p. 151).

As *Leis de Cotas*, por sua vez, são uma das modalidades específicas dentro das *Políticas de Ações Afirmativas*. Hoje, as cotas operam como um mecanismo de reserva de vagas em

concursos, IES e serviços públicos, destinadas às maiorias populares, funcionando como uma medida concreta de inclusão (Silvério, 2002).

Em 2012, foi sancionada a Lei nº. 12.711/2012, conhecida também como *Lei de Cotas*, pela presidente Dilma Rousseff. Tal lei dispõe sobre o ingresso nas universidades e institutos federais de ensino técnico de nível médio e superior (Brasil, 2012).

Conforme o texto da Lei, 50% das vagas passam a ser preenchidas, por curso e turno, por discentes oriundos de escola pública; autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à representação dos grupos na população da unidade da federação em que a instituição se encontra situada (IBGE, 2019); candidatos com renda *per capita* menor ou igual a um salário-mínimo e meio. Em 2016, a Lei nº. 13.409 altera a *Lei de Cotas*, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de educação superior (IFES) (Gomes et al., 2021, pp. 06-07).

É importante destacar que a maior parte das IES no Brasil – aproximadamente 87,8% – pertence à rede privada (Brasil, 2024), enquanto a *Lei de Cotas* é aplicada apenas às instituições públicas federais. No âmbito das instituições privadas, ainda são escassos os parâmetros normativos e os mecanismos de avaliação e acompanhamento sistemático das ações afirmativas implementadas (Ribeiro et al., 2024).

No caso da Lei nº. 12.711/2012, houve a unificação de critérios raciais e socioeconômicos, determinando que, nas IFES, 50% das vagas fossem destinadas a discentes oriundos de escolas públicas, considerando também critérios de renda, cor/raça e deficiência (Brasil, 2012). Essa política marca a materialização de uma histórica luta antirracista, articulando justiça redistributiva, de reparação e de reconhecimento (Araújo, 2020).

[A *Lei de Cotas*,] de acordo com Daflon, Fere Júnior e Campos (2013), caracterizou-se pela unificação da pauta social e racial, como forma de solucionar as desigualdades sociais, a partir do atendimento à população desfavorecida economicamente, compreendendo que assim

discentes negros (pretos e pardos) estariam contemplados devido a sua concentração nesse segmento social (Buiatti & Jeffrey, 2022, p. 15).

Conforme mencionado por Buiatti e Jeffrey (2022), há teóricos que compreendem a unificação das pautas sociais e raciais como uma forma de contemplar, de maneira mais ampla, os discentes que compõem o público-alvo das políticas de ações afirmativas. No entanto, ainda que essa leitura de unificação possa ter efeitos práticos positivos, é necessário destacar que as cotas raciais não devem ser condicionadas a critérios socioeconômicos. Trata-se de uma reparação histórica frente a um processo de exclusão estruturado e contínuo, com raízes no racismo institucional que marca a sociedade brasileira. As cotas raciais devem existir como um reconhecimento da especificidade das violências e desigualdades enfrentadas pela população negra, que não se esgotam na dimensão da pobreza ou da renda.

É fundamental compreender as intersecções entre raça, classe e gênero, pois elas não operam isoladamente, mas entrelaçam-se na experiência concreta dos sujeitos. Conforme destaca Angela Davis (2011, s./p.), “classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida” (Davis, 2011, s./p.). Essa perspectiva interseccional revela que as opressões se sobrepõem e articulam-se de forma complexa, exigindo políticas públicas que considerem tais entrecruzamentos.

Reducir o debate das cotas apenas à dimensão econômica é uma armadilha conceitual que, em última instância, naturaliza a associação entre população negra e pobreza, como se a experiência do racismo estivesse exclusivamente vinculada à carência de recursos financeiros. Essa concepção invisibiliza o fato de que o racismo estrutural opera em múltiplas dimensões – política, simbólica, cultural e institucional – afetando inclusive pessoas negras que pertencem a camadas médias ou altas da sociedade (Araújo, 2020).

Dessa forma, ao reconhecer a especificidade do racismo como fenômeno histórico e estrutural, entende-se que mesmo pessoas negras de classes sociais mais altas continuam sujeitas ao racismo, à exclusão simbólica, à desqualificação de suas competências e à sub-representação em espaços de poder e decisão. Portanto, políticas de cotas raciais não apenas visam corrigir desigualdades materiais, mas também buscar a reparação histórica e a promoção da representatividade e da justiça social em sentido amplo.

A reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativas não desqualifica o grupo negro. Ao contrário, representa sua confirmação como sujeito de direitos, consciente de sua confirmação como sujeito de direitos, consciente de sua condição de credor social de um país que promoveu acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição e permanece lhe negando integração social por meio de múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais o não acesso à educação é uma das mais perversas (Carneiro, 2011, p. 102).

As *Leis de Cotas* ampliam o acesso a espaços de formação, antes negados às maiorias populares – população negra, população indígena, pessoas com deficiência e pessoas de baixa renda –, permitindo a busca por uma formação plena, com um horizonte de romper com o ciclo histórico de exclusão e precarização (Araújo, 2020; Araújo et al., 2022). Ao ocupar as universidades, esses discentes também transformam as próprias instituições, tensionando saberes, currículos e práticas pedagógicas ainda marcadas por epistemologias eurocêntricas e racistas (Araújo et al., 2022), cumprindo, assim, um papel fundamental na democratização real da educação superior brasileira.

A implementação do SISU, articulado às *Leis de Cotas*, representa um importante avanço na democratização do acesso à educação superior pública no Brasil, ao ampliar a equidade, possibilitando que discentes de diferentes regiões e contextos sociais concorram a vagas em universidades públicas de todo o país. As *Leis de Cotas*, ao reservar vagas para discentes oriundos da escola pública, pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas com

deficiência e de baixa renda, buscam reparar desigualdades históricas e promover uma competição mais justa. No entanto, como observam Nogueira et al. (2017), ainda que essas políticas ampliem formalmente as oportunidades de ingresso, elas não eliminam os efeitos cumulativos das desigualdades sociais e escolares que marcam as experiências dos sujeitos ao longo de suas vidas. Assim, embora o SISU e as *Leis de Cotas* configurem mecanismos importantes de justiça social, sua efetividade está condicionada a políticas mais amplas que enfrentem, de forma estrutural, as desigualdades na educação básica e nas condições objetivas de permanência dos discentes na educação superior (Tateo, 2019a).

Além disso, pode-se mencionar a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010b), e a Lei nº. 14.914, de 3 de julho de 2024 (Brasil, 2024h). A PNAES tem como objetivo ampliar e garantir as condições de permanência e êxito dos discentes matriculados em IFES e profissional, com foco especial nos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dando autonomia para as instituições implementarem ações específicas que atendam às realidades locais.

Visando garantir a permanência de estudantes no ensino superior, o PNAES estrutura-se em um conjunto de ações para superar as diversas barreiras enfrentadas por eles. Conforme o artigo 4º do decreto, esses programas abrangem áreas essenciais como bolsa permanência, moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Brasil, 2024h, artigo 4). Um exemplo de sua aplicação é o Programa de Assistência Estudantil, que se destina a discentes de cursos presenciais em IFES que se enquadrem em determinados perfis socioeconômicos, como baixa renda ou por terem cursado o ensino médio em escola pública.

Nesse sentido, essas políticas refletem o compromisso do governo brasileiro com a democratização do acesso à educação superior pública e com a permanência nela, representando um avanço para a inclusão social e a equidade educacional, especialmente para

discentes negros, quilombolas, mulheres, indígenas, LGBTQIAPN+, pessoas de baixa renda e pessoas com deficiência, contribuindo para a construção de um campo educacional mais justo e acessível.

Com a discussão trazida até aqui, reafirma-se que as *Leis de Cotas*, por mais que representem um avanço concreto na ampliação do acesso à educação superior e na reparação de desigualdades históricas, *por si só são insuficientes*, pois não atuam diretamente sobre a estrutura societal que sustenta e reproduz o racismo estrutural. Elas operam no plano *normativo*, como instrumentos legais de regulação de acesso, *mas não desconstroem as bases econômicas, culturais e políticas que perpetuam as hierarquias raciais, de classe, de gênero e de capacidade* no interior da sociedade capitalista dependente brasileira (Buiatti & Jeffrey, 2022). Conforme pontuam Carvalho et al. (2020), essas políticas de reparação são instrumentos democráticos urgentes, mas ainda insuficientes frente à complexidade das desigualdades históricas brasileiras, exigindo um projeto mais amplo de justiça social.

Por isso, reafirma-se a necessidade permanente de práticas pedagógicas críticas; de uma atuação política contínua na universidade – políticas de permanência, assistência estudantil –; do combate às diversas formas de discriminação que ainda se manifestam no cotidiano acadêmico, nas *formas sutis e explícitas de exclusão, silenciamento e epistemicídio* que atravessam os sujeitos de grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, pessoas quilombolas, mulheres, pessoas indígenas, pessoas LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência; da luta para além do direito de acesso à universidade; bem como da necessidade de engajamento consciente da comunidade acadêmica para transformar a realidade. Trata-se de um movimento consciente de transformação da realidade, de produção de sujeitos críticos, de promoção de uma educação emancipada, antirracista e socialmente referenciada. Afinal, conforme pontua Gomes et al. (2021, p. 03, grifo nosso), “no Brasil, a democracia sem a pauta

racial é politicamente frágil. Ou seja, *sem democracia não há igualdade racial e sem igualdade racial não há democracia*".

Somente a partir da *compreensão de que o marcador raça atravessa todas as dimensões da vida social* – e isso não seria diferente na sociedade brasileira – e *de que o racismo estrutura e é estruturado no cotidiano, apresentando-se em múltiplas faces*: institucional, territorial, religiosa, recreativa, *acadêmica*, entre outras, *será possível que o Brasil avance em seu processo civilizatório* (Lourenço, 2023, p. 93, grifo nosso).

Portanto, a consolidação de uma verdadeira democracia requer não apenas políticas compensatórias pontuais, mas uma modificação profunda das bases materiais e simbólicas da sociedade brasileira, em que “estejam no cerne dos debates e da implementação de medidas concretas que envolvam as três esferas de governo, os agentes institucionais e os movimentos em defesa da igualdade racial” (Lourenço, 2023, p. 94).

## 4 O Cenário da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil

Com o intuito de aprofundar a análise sobre o funcionamento da pós-graduação *stricto sensu* a nível internacional, depois aprofundar-se na realidade do Brasil, este capítulo propõe um percurso reflexivo acerca dos principais marcos históricos, estruturais e discursivos que configuram esse nível de formação. Tal abordagem é fundamental para contextualizar as vivências dos discentes, uma vez que suas experiências estão profundamente atravessadas pelas dinâmicas institucionais, pelas políticas públicas e pelas práticas cotidianas no espaço acadêmico. Para isso, este capítulo está organizado em quatro partes: 1) Contextualização da Pós-Graduação no Brasil; 2) O Discurso da Meritocracia e da Excelência na Pós-Graduação; 3) A Pós-Graduação *Stricto Sensu* Hoje; e 4) Os Perfis do Corpo Discente da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

### 4.1 Contextualização da Pós-Graduação no Brasil

Embora, desde a época de 1930, já houvesse alguns cursos de especialização antes da regulamentação do *Estatuto das Universidades Brasileiras*, eles eram insuficientes para atender à demanda crescente de formação da população, levando muitos a buscar formação em universidades europeias ou norte-americanas (Pinheiro, 2019; Vergara & Chaves, 2018). Nesse contexto, o ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, por meio do *Estatuto*, propôs a implantação da pós-graduação nos moldes europeus, o que foi efetivado no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro e na Universidade de São Paulo (USP) (Cury, 2020; Santos, 2003). O modelo adotado, nesse sentido, reflete uma influência de padrões externos. O que indica que a proposta, ao mesmo tempo que visava “modernizar” a educação, reproduzia uma dependência intelectual em relação aos centros de conhecimento estrangeiros. Em 1931, com a promulgação do *Estatuto da Universidade Brasileira*, a “diplomação de doutor” apareceu pela primeira vez em

um documento oficial (Brasil, 1931). No entanto, a criação de cursos de pós-graduação ainda não ocorria de forma coordenada. As iniciativas eram isoladas e vinculadas à vocação de cada instituição. “Embora as pesquisas científicas no Brasil tenham sido desenvolvidas inicialmente em institutos próprios, [...] a expansão desta atividade se deu a partir da sua incorporação como uma atividade essencial nas universidades públicas” (Ribeiro et al., 2020, p. 549).

A pesquisa acadêmica no Brasil teve início com a fundação da USP, em 1934, marcada pela contratação de docentes europeus vindos da Itália, França e Alemanha. Esse movimento representou um marco na consolidação da pesquisa universitária no país. Já no final da década de 1940, o Brasil contava com uma comunidade científica expressiva, o que possibilitou a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948. No entanto, o sistema de cursos de pós-graduação só foi criado, na década de 1970, em decorrência da *Reforma Universitária de 1968* (Schwartzman, 2022).

Na década de 1950, foram realizadas parcerias com instituições norte-americanas, promovendo intercâmbios de discentes, pesquisadores e docentes, com o objetivo de formar docentes em nível de mestrado e doutorado. Apesar desses esforços, não havia uma política nacional articulada ou um plano estruturado que conectasse as diferentes iniciativas existentes (Santos, 2003; Vergara & Chaves, 2018). É importante destacar que essas parcerias com instituições norte-americanas inseriram o Brasil em um modelo de dependência acadêmica, exportando talentos e reproduzindo padrões de conhecimento e de financiamento estrangeiros, sem uma adaptação às necessidades nacionais.

Até meados da década de 1950, a ausência de cursos de pós-graduação no Brasil fazia com que muitos brasileiros buscassem formação acadêmica em universidades estrangeiras (CAPES, 2024a). Um marco para a pós-graduação no Brasil foi a criação da CAPES, a partir do Decreto nº. 29.741 em 1951. Tal órgão contou com o protagonismo de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. Posteriormente, Anísio Teixeira assumiu a direção do Instituto Nacional de

Estudos Pedagógicos (INEP), desempenhando papel fundamental na reconstrução educacional brasileira. Naquele contexto, a erradicação de docentes sem titulação que atuavam na educação superior era considerada uma prioridade. A CAPES impulsionou a consolidação da pós-graduação e a qualificação do corpo docente da educação superior (Cury, 2020; Ferreira, 2023; Machado & Bianchetti, 2011; Ribeiro et al., 2020; Silva & Soares, 2021; Venâncio Filho, 2005).

Outro marco relevante ocorrido em 1951 foi a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o objetivo de incentivar a pesquisa científica no Brasil. Em seus primeiros anos de funcionamento, o órgão teve como foco principal o desenvolvimento da energia nuclear. No entanto, nas décadas seguintes, o CNPq atuou com recursos financeiros limitados, o que comprometeu sua capacidade de fortalecer a ciência no país (Ribeiro et al., 2020).

Durante o primeiro decênio da CAPES (1951-1961), dois programas implementados na instituição foram fundamentais para a pesquisa científica e tecnológica no Brasil: o Programa Universitário (PgU) e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC). O PgU auxiliava o desenvolvimento das universidades e dos institutos de educação superior com base em projetos dos Centros Universitários e dos Núcleos Universitários, atendendo a demandas da comunidade acadêmico científica para consolidar a pesquisa nas universidades. O PQTC realizava o levantamento de necessidades, cujas ações eram essenciais ao pleno funcionamento do PgU, por sinalizar deficiências e avanços da pesquisa científica no país. Além desses dois programas, o Serviço de Bolsas de Estudo também foi relevante para o aperfeiçoamento e a especialização dos quadros nacionais (Borges et al., 2023, p. 16).

A criação dos primeiros PPGs, entre as décadas de 1960 e 1970, marcou um momento decisivo para o Brasil na consolidação de um sistema educacional e científico (CAPES, 2024a). No entanto, é importante mencionar que esse período ainda era instável para a manutenção dos PPGs sob os aspectos institucionais, administrativos e financeiros, devido à inexistência de

garantias, à fragilidade dos vínculos entre os cursos e suas instituições e à perspectiva de redução ou corte de verbas (Ferreira, 2017).

Os primeiros cursos de pós-graduação eram quase todos de mestrado, porque no Brasil quase não havia, nas décadas de 1960 e 1970, instituições capazes de criar e manter cursos de doutorado de alto nível, e esses cursos se davam também, predominantemente, em áreas profissionais, como as de engenharia e de saúde (Schwartzman, 2022, p. 235).

É essencial lembrar que, em 1964, o Brasil sofreu o golpe da ditadura empresarial-militar, que teve um impacto profundo na vida da população. Esse regime promoveu um desenvolvimento econômico a partir de uma centralização do poder – coercitiva –, priorizando a industrialização nos centros urbanos e a modernização dos processos produtivos no setor agrícola, considerando o caráter de produção agrária do Brasil (Silva et al., 2023; Vergara & Chaves, 2018). A educação superior e a pós-graduação foram profundamente influenciadas por um modelo tecnicista, voltado para atender as demandas do regime autoritário e da industrialização. Nesse período, a educação foi tratada como um bem produtivo, e as universidades passaram por um processo de reformulação com o objetivo de alinhar-se às necessidades do desenvolvimento econômico, especialmente na geração de tecnologias voltadas para a expansão da produção agrícola e industrial. Essa orientação pedagógica tecnicista era guiada pela ideia de que o conhecimento científico deveria servir ao progresso econômico, moldando a gênese da pós-graduação no Brasil (Silva et al., 2023).

Em seguida, em 1965, a pós-graduação é inserida em um quadro mais amplo da educação, por meio do Parecer nº. 977, de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação, conhecido como Parecer Newton Sucupira (Brasil, 1965; Ferreira, 2023; Schwartzman, 2022). Neste parecer é definido o modelo organizacional da pós-graduação em mestrado e doutorado e a “a distinção entre cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, que até hoje é usada”, em que “a especialização, geralmente, tem sentido eminentemente prático-profissional” e a *stricto sensu* “é de natureza acadêmica e de pesquisa” (Schwartzman, 2022,

p. 235). A partir desse Parecer, pode-se observar uma adoção do modelo norte-americano de pós-graduação, que priorizava a produção científica voltada para o progresso econômico e tecnológico, “acompanhada em sua qualidade por mecanismos de avaliação e controle, e pelo incentivo à organização de núcleos de pesquisa que gerassem resultados” (Vergara & Chaves, 2018, p. 62). Conforme aponta Ferreira (2023), a leitura do Parecer nº. 977/1965 indica uma dependência do modelo de universidade norte-americana, que

[...] reproduz, no âmbito acadêmico de produção e divulgação do conhecimento, o desenho centro-periferia, no qual os países do capitalismo central produzem e os países periféricos consomem e copiam sua produção como verdade absoluta, seguindo essa mesma lógica, internamente, em relação ao desenvolvimento e ao apoio à pós-graduação (Ferreira, 2023, p. 121).

A configuração atual da pós-graduação no Brasil foi profundamente moldada pela Reforma Universitária de 1968, implementada durante a ditadura empresarial-militar. Essa reforma, embora postulasse a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, integrou a educação ao plano de industrialização do país, alinhando as universidades aos interesses econômicos do regime e estruturando o modelo de pós-graduação sob forte controle e repressão política (Assis & Oliveira, 2023; Mafra, 2023; Schwartzman, 2008). Foi nesse contexto que se consolidou a distinção entre a pós-graduação lato sensu, voltada à formação profissional, e a stricto sensu, dedicada ao campo acadêmico, que historicamente se tornou o lócus para o desenvolvimento de pesquisas e a formação de docentes (Speroni, 2018).

Contudo, nas décadas seguintes, a concepção sobre o trabalho intelectual e a formação científica foi redefinida pela implementação de ferramentas de gerenciamento e avaliação. A criação da Plataforma Sucupira, por exemplo, intensificou a cultura da produção quantitativa, estimulando o ranqueamento nacional e internacional (Speroni, 2018). Essa lógica desconsidera a premissa de que a pesquisa de qualidade não depende apenas da competência individual, mas também dos recursos e das colaborações que os pesquisadores conseguem

mobilizar (Schwartzman, 2022), reduzindo o fazer científico ao cumprimento de metas em detrimento da sua relevância social.

O produtivismo acadêmico tem origem nos Estados Unidos, na década de 1950, tendo sua máxima na expressão “*publish or perish*”, que marcava a forte presença das exigências de mercado na academia, o controle dos órgãos financiadores e a entrada da perspectiva capitalista de trabalho no campo acadêmico, no qual o alto nível de produção passou a ser imprescindível para a manutenção da carreira, em uma espécie de mercantilização do conhecimento. No Brasil, este fenômeno surge nos anos 1970, sendo institucionalizado como uma política de avaliação nos anos 1990, com a construção de metodologias quantitativas pela CAPES (Maurente, 2019, p. 02).

Entre 1950 e 1985, o CNPq concentrou-se na construção da educação superior e na consolidação da pós-graduação no Brasil (Kato & Silva Júnior, 2017). Tanto a CAPES quanto o CNPq foram designados com o compromisso de promover a “formação de pesquisadores e docentes de alto nível. A primeira mediante um apoio às instituições e aos PPGs. O segundo, por meio de um apoio e fomento ao pesquisador e às linhas de pesquisa nas instituições” (Cury, 2020, p. 49). Desde então, a CAPES “se transformou na principal agência de coordenação da pós-graduação brasileira, avaliando os programas e administrando um amplo sistema de bolsas de estudo para seus discentes, tanto no Brasil quanto no exterior” (Schwartzman, 2022, p. 229).

Somente no final da década de 1970, o CNPq passou por uma reestruturação significativa, tendo em vista sua transferência para o Ministério do Planejamento, ampliando sua atuação no fomento e na coordenação da política científica e tecnológica brasileira. À época, foram estabelecidos a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), em 1967, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), em 1969, responsáveis pela administração do CNPq, voltados ao “apoio financeiro aos programas e aos projetos prioritários do estado nacional-desenvolvimentista” (Borges et al., 2023, p. 22; Morosini, 2009; Pinheiro, 2019; Schwartzman, 2022). “Neste mesmo período, o CNPq recebeu recursos, não só do

orçamento federal, mas também teve acesso a empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento, do BM e de acordos de cooperação internacional, como o MEC-Usaid” (Pinheiro, 2019, p. 17). Em 1970, a CAPES também

[...] teve sua autonomia financeira assegurada, por intermédio do Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e passou a ser órgão autônomo do MEC, em articulação com o Departamento de Assuntos Universitários e o Conselho Nacional de Pesquisas (atual CNPq) (Borges et al., 2023, pp. 16-17).

Aqui, menciona-se algumas legislações que impactaram diretamente na constituição da pós-graduação brasileira: “a pós-graduação no Brasil teve sua criação específica com a UnB, por meio da Lei nº. 3.998, de 15 de dezembro de 1961” (Silva, 2014, p. 29). Em 1961, foi promulgada a LDBEN, Lei nº. 4.024/1961, a qual institucionalizou os cursos de pós-graduação no Brasil, ao autorizar a oferta de cursos destinados a “candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma” (Brasil, 1961, artigo 69). Pode-se mencionar também o Decreto-Lei nº. 465/1969, que estabeleceu novos critérios para a carreira docente nas universidades federais, exigindo o título de mestre para docentes assistentes e o título de doutor para docentes adjuntos (Schwartzman, 2022).

“Diante do exposto, percebe-se que a avaliação não foi atribuída à CAPES como função institucional em 1951. Depreende-se que os processos avaliativos se impuseram como meio para o cumprimento de suas funções de apoio e de fomento à pós-graduação” (Borges et al., 2023, p. 17). A partir da década de 1970, ainda sob o regime empresarial-militar, ocorreu a introdução de mecanismos de avaliação dos PPGs brasileiros, na intenção de aferir a “qualidade” deles. Esses mecanismos de avaliação funcionam para dar elementos para a consolidação de um sistema nacional de pós-graduação (CAPES, 2024a). “Após as primeiras avaliações, ensaiadas entre 1976 e 1979, [...] externou a preocupação de ‘melhorar os instrumentos de avaliação dos bolsistas e ex-bolsistas’” (Borges et al., 2023, p. 17). “As iniciativas dos anos 1970 faziam parte de um esforço mais amplo de impulsionar o

desenvolvimento do país com fortes investimentos na infraestrutura industrial, assim como na busca de autossuficiência nos campos da C&T” (Schwartzman, 2008, p. 30).

Durante a ditadura empresarial-militar, a pesquisa científica passou a ser vista como um instrumento estratégico para a aceleração do desenvolvimento econômico, uma visão consolidada no Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) implementado entre 1968 e 1970. Alinhado a um modelo econômico baseado na exportação de matérias-primas e na atração de capital estrangeiro, o regime instaurou uma série de políticas de investimento em infraestrutura e pesquisa (CGEE, 2023; Ferreira, 2023). Para materializar esse projeto, foram criados órgãos fundamentais, como o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPG) em 1974, e o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) e o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), ambos em 1975, resultando na ampliação da oferta de bolsas e financiamentos, incentivando o crescimento da produção acadêmica e a formação de uma massa crítica de docentes e pesquisadores qualificados para atender aos interesses do Estado.

Em [...] 1974, [...] o Decreto nº. 74.299 reformula a CAPES [...], classificando-a como órgão central superior, com autonomia financeira e administrativa. Neste mesmo documento, entre as finalidades elencadas, foi atribuído ao órgão a responsabilidade de *participar da elaboração do PNPG*, mediante a identificação das necessidades de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior e demais condições de funcionamento das IES relativas ao ensino de pós-graduação e consequente fortalecimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (BRASIL, 1974).

Mais tarde, em 1981, a CAPES se torna *responsável pela elaboração do PNPG*, atribuição que permanece até os dias atuais (Pinheiro, 2019, p. 17).

O I PNPG (1975-1979) teve um papel crucial na estruturação da pós-graduação no Brasil, permitindo um crescimento significativo na formação de recursos humanos qualificados (Ferreira, 2023; Machado & Bianchetti, 2011; Nazareno & Herbetta, 2019; Speroni, 2018). Bianchetti (2008) destaca que houve uma mudança de paradigma na condução da educação nos PPGs, passando do treinamento de docentes para o treinamento de pesquisadores. Conforme

aponta Speroni (2018, p. 67), havia o “endosso ao argumento de que há dois perfis de pós-graduandos: os que provêm de cursos de graduação e docentes ou profissionais já formados há algum tempo”.

Embora possam ser observados avanços técnicos e científicos, é importante indicar o alinhamento a um projeto tecnocrático e autoritário, que priorizava a eficiência produtiva e o crescimento econômico sobre o desenvolvimento de uma ciência autônoma e socialmente comprometida (Pinheiro, 2019; Santana, 2014; Vergara & Chaves, 2018).

Em 1981, a partir do Decreto nº. 86.791, de 28 de dezembro de 1981, definiu-se que a CAPES seria a principal instituição encarregada da formulação e do acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), atuando em parceria com o SNPG. Desde então, essa colaboração permanece vigente, orientando a definição de metas e estratégias para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, visando à consolidação de políticas públicas que fortaleçam a formação de pesquisadores e contribuam para um modelo de *desenvolvimento nacional sustentável por meio da educação e da produção científica* (Ferreira, 2023; Nazareno & Herbetta, 2019).

A partir de 1985, com a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), a gestão do CNPq foi transferida para essa nova pasta. Com a mudança, o foco da instituição passou a ser o agenciamento estratégico do planejamento de atividades científicas e tecnológicas, promovendo um “novo modelo de fazer ciência” no país. Esse novo direcionamento alterou sua política de financiamento e priorizou a indução<sup>31</sup> de práticas científicas voltadas para o desenvolvimento tecnológico e inovação – por meio de editais específicos: de apoio à editoração, apoio à publicação de artigo, apoio a eventos científicos, bem como designação de

---

<sup>31</sup> “A política de indução é aquela em que projetos são submetidos em respostas a editais, sejam eles para formação, capacitação [...] de recursos humanos, fomento à pesquisa científica ou de eventos”. Ou seja, “instrumentos que não possibilitam ao pesquisador autonomia científica”, incluindo uma série de estratégias como: temas pré-definidos para o edital; prazos definidos para submissão de proposta e para tempo de execução do projeto; análise de mérito; peso por área do conhecimento (Kato & Silva Júnior, 2017, p. 227).

número de pesquisadores contemplados com bolsas de produtividade em pesquisa –, alinhando-se às demandas econômicas e ao cenário global da época, que exigia maior articulação entre ciência e mercado (Kato & Silva Júnior, 2017).

A ênfase no “novo fazer científico” sugere uma reorientação da ciência para finalidades pragmáticas, o que pode limitar a diversidade de pesquisas em áreas fundamentais, mas não necessariamente lucrativas para o desenvolvimento integral do país. Ao priorizar investimentos em ciência aplicada, inovação e desenvolvimento tecnológico com valor de mercado, observa-se uma inflexão na concepção de ciência como bem público, voltando-se cada vez mais à lógica da produtividade, atrelando a produção científica aos interesses do capital e à lógica de mercado. Tal movimento, embora promova o avanço em áreas tecnológicas e industriais, também implica sérios riscos para o campo acadêmico, especialmente no que diz respeito ao esvaziamento de áreas do conhecimento consideradas “não lucrativas”, como as ciências humanas, sociais, artes e filosofia, uma vez que o produtivismo acadêmico é adotado como critério decisivo para o financiamento de pesquisas no país, o que contribui para uma hierarquização das ciências, comprometendo a capacidade crítica da universidade (Conceição et al., 2020; Duarte et al., 2020). Essa lógica reduz o valor das pesquisas (do conhecimento) à sua capacidade de gerar valor de troca. No entanto, “questões como proteção ambiental, mudança climática, segurança, cuidados de saúde preventiva, pobreza, geração de empregos, equidade social, educação geral, decadência urbana e violência dependem de conhecimento avançado para serem adequadamente compreendidas e traduzidas em práticas políticas efetivas” (Schwartzman, 2008, p. 19).

O *II PNPG (1982-1985)* buscou consolidar o sistema de pós-graduação, tendo como foco central o desempenho, a qualidade e a descentralização da pós-graduação (dirimir as disparidades regionais), promovendo maior representatividade na distribuição regional da produção científica. Além disso, priorizou a melhoria da qualidade dos cursos, o incentivo à

pesquisa científica articulada com as necessidades nacionais e o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação (Ferreira, 2023; Nazareno & Herbetta, 2019; Speroni, 2018; Vergara & Chaves, 2018). “Um dos aspectos mais destacados no II PNPG esteve relacionado à instabilidade quanto aos recursos destinados, sobretudo à pesquisa na pós-graduação” (Nazareno & Herbetta, 2019, p. 106).

O caráter elitista da pós-graduação no Brasil se manifesta, primeiramente, em sua profunda assimetria regional. Historicamente, as universidades e os programas de mestrado e doutorado foram concentrados em cidades centrais para a circulação do capital, o que resultou em um investimento estatal focado em poucos “centros de excelência” localizados em polos de poder político e econômico (Ferreira, 2023). Essa disparidade não é acidental; ela reflete um projeto que, desde o início, excluiu a maior parte da população brasileira do acesso à formação stricto sensu. Para justificar e aprofundar essa desigualdade, o sistema de avaliação da pós-graduação foi institucionalizado com o objetivo de “induzir” o desempenho, operando sob o princípio de “estímulo do bom e do promissor” (Vergara & Chaves, 2018, p. 67). Nesse sentido, o discurso da meritocracia ocupa um papel central, servindo como fundamento ideológico para a distribuição desigual de incentivos e reconhecimento, o que, na prática, reforça as hierarquias já existentes e perpetua a exclusão.

O *III PNPG (1986-1989)* foi implementado em um cenário de profunda transição política e institucional no Brasil. Conforme aponta Ferreira (2023), seu desenvolvimento coincidiu com o processo de redemocratização do país, marcado pela luta por eleições diretas, pela Constituinte de 1986 e pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Embora o III PNPG tenha mantido o compromisso com a expansão da pós-graduação e a melhoria da qualidade dos programas, o plano enfrentou desafios significativos, especialmente com relação ao financiamento público e à consolidação da pesquisa científica em um cenário de instabilidade econômica (Nazareno & Herbetta, 2019). Destaca-se também uma preocupação

com a *articulação do desenvolvimento da pós-graduação ao setor produtivo*, formando cientistas em quantidade e qualidade para atender ao país (Ferreira, 2023; Speroni, 2018).

Com o III PNPG (1986-1989), vinculado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República e à sua meta de conquista de autonomia nacional em ciência e tecnologia, a centralidade da docência, presente nos planos anteriores, é deslocada para a pesquisa e, consequentemente, para a produção de conhecimento (Yamamoto et al., 2012, p. 730).

Entre 1995 e 1999, o CNPq passou por uma transição importante, deixando de ser um órgão vinculado diretamente à Presidência da República e de caráter mais amplo no amparo à Ciência e Tecnologia (C&T) para se tornar uma agência executiva subordinada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) (Kato & Silva Júnior, 2017).

A Constituição Federal de 1988 dispôs aos estados a vinculação orçamentária para o setor de C&T, promovendo, dessa forma, atividades de *fomento à pesquisa científica e tecnológica* por parte dos governos. Assim, o meio utilizado no país para desenvolver e apoiar esta *descentralização* deu-se a partir do sistema de *Fundações de Amparo à Pesquisa* (FAPs) (Silva & Soares, 2021, p. 02).

As FAPs são estruturadas por legislações estaduais e financiadas com recursos públicos provenientes dos governos estaduais, além de acordos com agências nacionais, como o CNPq, CAPES e FINEP. Elas operam como agências estratégicas de apoio ao Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), por meio do financiamento de projetos, concessão de bolsas de iniciação científica e tecnológica, de mestrado e doutorado, auxílios financeiros e apoio à infraestrutura laboratorial, desempenhando papel essencial na formulação e implementação de políticas regionais de incentivo à produção científica. Sua atuação contribui para reduzir desigualdades regionais, fortalecer as capacidades locais e ampliar o impacto social da ciência produzida no país.

A primeira FAP criada no Brasil foi a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), instituída em 1960, enquanto a mais recente é a Fundação de Amparo à

Pesquisa do Acre (FAPAC), instituída em 2012, evidenciando um intervalo de 52 anos entre a criação da primeira e da última FAP estadual (Silva & Soares, 2021). E, até o momento, “somente o estado de Roraima ainda não implementou sua FAP” (Silva & Soares, 2021, p. 13). Considerando que as FAPs dependem dos orçamentos estaduais, é importante destacar que “a desigualdade entre os estados e as regiões do país reflete nos investimentos em CT&I, comprovada pela ampla variação no orçamento das FAPs” (Silva & Soares, 2021, p. 10). Nesse sentido, as FAPs são fundamentais para reduzir desigualdades locais, mas a dependência do orçamento estadual e a desigual distribuição de recursos entre estados comprometem sua atuação.

Sob a gestão do CNPq, foram implementadas diversas medidas orientadas por essa nova política de financiamento. Entre elas, destacam-se: a criação, gestão e manutenção da Plataforma Lattes, criada em 1999, que unificou o currículo acadêmico dos pesquisadores; a Plataforma Integrada Carlos Chagas, que auxilia no gerenciamento de projetos e bolsas das IES; e o Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil, que mapeia e organiza os grupos de pesquisa no país. Além disso, o CNPq atuou na “ampliação de modalidades de bolsas científicas, tecnológicas e empresariais” (Kato & Silva Júnior, 2017, p. 231).

A criação da Plataforma Lattes, ao disponibilizar os currículos dos pesquisadores em âmbito nacional, transformou significativamente a sociabilidade científica existente até então, passando a funcionar como “um sistema de indicadores que busca a aferição e publicização dos ‘méritos’<sup>32</sup> acadêmicos” daqueles que transitam no espaço acadêmico (Kato & Silva Júnior, 2017, p. 232). Com isso, os pesquisadores passaram a ser avaliados com base em sua produção

---

<sup>32</sup> No texto de Kato e Silva Júnior (2017), o conceito de mérito acadêmico não é diretamente problematizado, pois não é o foco central da obra. Contudo, ao abordar a criação e implementação do Currículo Lattes, percebe-se que o mérito é implicitamente associado à aferição numérica da produção acadêmica disponível na plataforma. Essa concepção de mérito, no entanto, merece ser questionada. Reduzi-lo a uma simples contagem de publicações reforça uma lógica produtivista, que beneficia aqueles que se ajustam às exigências de alta produção em larga escala, frequentemente, em detrimento da qualidade das pesquisas. Aqui, também se faz pertinente questionar o que entendemos por qualidade do conhecimento produzido. No entanto, essa discussão não será abordada em profundidade nesta tese.

acadêmica e trajetória profissional. No entanto, essa visibilidade também trouxe novos desafios, como a intensificação da competitividade e a pressão por produtividade. Esses fatores já vinham sendo gradualmente incorporados nas políticas educacionais, tanto no Brasil quanto em outros países, como parte de um movimento global de alinhamento da produção de conhecimento às demandas do mercado. Essa lógica mercadológica, cada vez mais presente nas universidades, que enfatiza métricas de produção – o chamado produtivismo acadêmico, foca em resultados imediatos, priorizando a quantidade de publicações em detrimento da qualidade das pesquisas.

O *IV PNPG (1996-1999)* foi formulado em um contexto de forte influência do capitalismo, durante a década de 1990, em meio à crise econômica do final dos anos 1990, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse cenário, a pós-graduação, no Brasil, passou a operar sob os preceitos da eficiência, avaliação de desempenho de cunho produtivista, internacionalização e competitividade, adotando recomendações de organismos multilaterais como o BM, aprofundando desigualdades entre instituições e regiões (Borges et al., 2023; Ferreira, 2023; Nazareno & Herbetta, 2019, Santana, 2014). Diversos fatores, como limitações no orçamento e a falta de interlocução entre as agências de fomento em âmbito nacional, levaram à não publicação do *IV PNPG* (Ferreira, 2017; Nazareno & Herbetta, 2019; Speroni, 2018), o qual foi implementado em partes pela CAPES.

Em 1996, foi promulgada a LDBEN (Lei nº. 9.394/1996), estabelecendo que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996a, artigo 66), estabelecendo critérios de financiamento atrelados ao número de discentes, à produção acadêmica e ao nível de internacionalização dos programas, o que aprofundou as desigualdades regionais e institucionais no sistema nacional de pós-graduação (Ferreira, 2023; Morosini, 2009). A LDBEN também promove a ampliação da educação superior, a privatização, a

diversificação tanto das instituições quanto dos currículos, a separação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão, bem como a flexibilização das formas de oferta da educação superior, com destaque para a EaD (Morosini, 2009).

Além disso, o período foi marcado por uma série de medidas que comprometeram a estrutura da pós-graduação, como a redução do valor, da duração e da oferta de bolsas de estudo, o encurtamento dos prazos para conclusão dos cursos de mestrado e doutorado etc. “Antigamente as dissertações e teses eram concluídas em cinco ou até dez anos” (Alves et al., 2012, p. 140). Nesse contexto, as IES passaram a ser cobradas por metas rigorosas, como a aceleração da formação discente e a submissão a sistemas de avaliação que introduziram mecanismos de controle e sanção (Ferreira, 2023; Machado & Bianchetti, 2011; Nazareno & Herbetta, 2019).

Outro marco relevante foi a introdução de novos critérios de avaliação para os cursos de pós-graduação, denominados por alguns autores de “modelo CAPES de avaliação”. Em 1997, o Ministério de Estado da Educação e do Desporto (hoje denominado de Ministério da Educação [MEC]), por meio da Portaria nº. 2.264/1997 (Brasil, 1997), e, em 1998, por meio da Portaria nº. 1.418/1998 (Brasil, 1998a), estabeleceu a necessidade avaliar trienalmente os relatórios de avaliação e ranquear os PPGs, segundo o padrão de “qualidade” que possuem, baseado em critérios produtivistas, avaliação esta conduzida pela CAPES (Ferreira, 2017; Nazareno & Herbetta, 2019).

Desde 2001, observa-se que, enquanto há um crescente incentivo ao financiamento de pesquisas “induzidas” por editais, com foco em áreas consideradas estratégicas pelo setor produtivo – indicando uma tendência de hierarquização entre as áreas do conhecimento – (Kato & Silva Júnior, 2017; Silva et al., 2023), observa-se, simultaneamente, um enfraquecimento das pesquisas originadas por demanda espontânea (Silva et al., 2023). Essa mudança de foco implica que

[...] o reordenamento e a reorganização da CAPES e do CNPq permitiram que ambas as agências orientassem a pesquisa e a produção do conhecimento para a valorização do capital, priorizando projetos de inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias que agregassem valor aos produtos e processos e beneficiassem desta maneira os interesses econômicos privados. Por outro lado, por meio de processo de certificação em massa, na educação superior, procura-se formar o novo trabalhador (Silva Júnior & Sguissardi, 2001, p. 128).

Essa situação reflete uma tendência preocupante, na qual as pesquisas e a formação acadêmica são cada vez mais moldadas por interesses mercadológicos, comprometendo a autonomia do conhecimento científico.

O *V PNPG (2005-2010)* foi elaborado em um contexto de retomada de investimentos públicos em educação e ciência, iniciados em 2003, durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Esse esforço visava reparar os danos acumulados por políticas neoliberais anteriores, buscando restabelecer o papel estratégico da pós-graduação na promoção do desenvolvimento nacional. Nesse período, foi externada a preocupação com a cooperação internacional e a redução das assimetrias regionais, além da intenção de formar quadros técnicos por meio da expansão dos cursos de mestrado profissional e do incentivo à modalidade de EaD (Borges et al., 2023). No entanto, o plano ainda operava sob a lógica da racionalidade gerencial, marcada por mecanismos de avaliação baseados na eficiência, desempenho, meritocracia, competitividade e concorrência (Ferreira, 2023; Nazareno & Herbetta, 2019; Santana, 2014; Vergara & Chaves, 2018). O documento tinha “como diretrizes a *indução estratégica*, o *combate às assimetrias* [regionais] e a preocupação com o *impacto da pós-graduação no setor produtivo e na sociedade*” (Ferreira, 2023, p. 126).

“A CAPES emerge como uma instituição estatal de controle e incentivo da qualidade e da excelência, deixando mais claras as ações e mecanismos de indução do tipo de ciência a ser produzida no país” (Vergara & Chaves, 2018, p. 69). Percebe-se a valorização dos resultados, que são dispostos em forma de ranqueamento, colocando ênfase na competição e a busca pelo

resultado como finalidade. “Se não se estabelece teto não existe limite para essa produção” (Vergara & Chaves, 2018, p. 71). Essa lógica induz grupos e pesquisadores a organizarem suas pesquisas em função do que é mais bem pontuado, estimulando o produtivismo acadêmico.

Por sua vez, o *VI PNPG (2011-2020)* teve como diferencial o foco na interdisciplinaridade, inovação e responsabilidade social, mas também enfrentou cortes e contingenciamentos orçamentários, sobretudo a partir da EC nº. 95/2016, ilustrando o avanço das políticas austericidas e da desvalorização da ciência e da educação pública no cenário político nacional (Ferreira, 2023; Nazareno & Herbetta, 2019). O sistema de avaliação do *VI PNPG* “atrela financiamento de pesquisas ao desempenho dos PPGs, privilegiando aqueles que apresentam melhores resultados na avaliação, e estes possuem melhores condições de captar recursos financeiros” (Vergara & Chaves, 2018, p. 71).

Em 2013, já se observavam mudanças nas políticas do CNPq, com destaque para a ênfase na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de inovações tecnológicas com potencial de aplicação imediata no mercado. Essas mudanças foram acompanhadas por processos de avaliação acadêmica cada vez mais rígidos e voltados para resultados de curto prazo, impondo prazos pré-definidos para a conclusão de projetos no momento de sua contratação. Além disso, a hierarquia entre as áreas do conhecimento tornou-se mais evidente, refletida nos tipos de editais publicados, que favoreciam determinadas disciplinas em detrimento de outras (Kato & Silva Júnior, 2017). O incentivo à pesquisa aplicada, ou seja, ao desenvolvimento de pesquisas – à produção de conhecimento – com aplicação imediata voltada para o desenvolvimento de C&T reflete uma das premissas centrais do capitalismo: a criação de mecanismos que assegurem sua própria reprodução e expansão (Vergara & Chaves, 2018). Esse estímulo também aponta para um enfraquecimento do espaço dedicado à pesquisa básica, que, embora menos imediata em termos de retorno econômico, é essencial para avanços científicos de longo prazo e para a construção de conhecimento fundamental.

Outra legislação que pode ser mencionada é a Lei nº. 13.005/2014, conhecida como PNE, que estabelece metas e estratégias para a educação brasileira no decênio 2014-2024 (Brasil, 2024a). Entre essas, destaca-se a Meta 14, que tem como objetivo ampliar gradualmente as matrículas na pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, essa meta não apresenta indicadores claros sobre o crescimento esperado para o setor, o que gera críticas quanto à sua efetividade. Além disso, algumas de suas estratégias, como o financiamento de instituições privadas com recursos públicos (estratégia 14.3), são vistas como direcionadoras da produção científica para áreas de interesse mercadológico e financeiro em detrimento de uma agenda de pesquisa orientada pelas necessidades sociais e pela formação crítica (Ferreira, 2017).

Apesar de a formação de mestres e doutores não se restringir à docência na educação superior, existe uma conexão direta entre a ampliação da pós-graduação (Meta 14) e as Metas 12 e 13 do PNE, que tratam do aumento das matrículas e da qualificação do corpo docente na educação superior. Essa articulação demonstra a interdependência entre a expansão da educação superior e a necessidade de fortalecer a pós-graduação para formar profissionais capacitados. Assim, para garantir qualidade à ampliação quantitativa, é imprescindível uma estratégia integrada que inclua oferta de vagas, formação docente e investimento sustentável no sistema de pós-graduação.

Por outro lado, algumas estratégias da Meta 14 evidenciam um direcionamento da produção acadêmica à lógica da inovação tecnológica e da competitividade, como a ampliação da pesquisa aplicada (14.15) e da formação de doutores (14.12) (Brasil, 2014). Esse foco em resultados práticos e parcerias com o setor produtivo, embora importante para o desenvolvimento econômico, pode comprometer áreas de conhecimento com menor apelo mercadológico, como as ciências humanas e sociais. Dessa forma, o PNE expressa uma contradição: ao mesmo tempo que propõe avanços na democratização e no fortalecimento da

pós-graduação, opera sob as restrições de um modelo de financiamento orientado por critérios de austeridade fiscal conformado às exigências do capital. O próprio contexto de aprovação da EC nº. 95/2016, que impôs um teto para o uso de recursos públicos, limita a implementação efetiva dessas metas.

Em 2016, foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff a Lei nº. 13.243, em 11 de janeiro de 2016, conhecida como novo marco legal da CT&I (Brasil, 2016ab). Esta legislação demonstrou uma “nova agenda ao permitir a integração entre agentes públicos e privados que integram o sistema de CT&I”, de modo que facilitava “a cooperação entre a comunidade científica e o setor empresarial” (Kato & Silva Júnior, 2017, p. 222). O discurso da presidente Dilma Rousseff promoveu uma ideia de agilidade no setor da ciência, destacando a necessidade de flexibilidade e redução da burocracia, respaldando a orientação do seu governo em direção a políticas neoliberais, que priorizam a eficiência e a modernização das instituições científicas (Kato & Silva Júnior, 2017; Santana, 2014). É importante destacar, também, que esse marco regulatório da ciência no Brasil pode ser considerado uma

[...] atualização de um projeto nacional que vem institucionalizando, desde a década de 1990, o processo de mercantilização da educação superior, caracterizado pela penetração de mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento em nossas universidades. Tudo isso pautado pelo discurso da democratização, da igualdade de oportunidades e da transformação social (Kato & Silva Júnior, 2017, p. 224).

Ainda em 2016, têm-se dois outros marcos que podem ser destacados, o golpe de Estado que removeu a presidente Dilma Rousseff do poder (conforme mencionado no item 3.1 desta tese) e a aprovação da EC nº. 95/2016 - *Teto de Gastos* (Brasil, 2016b). Esta EC impôs um congelamento do orçamento público para despesas primárias do Governo Federal, por um período de 20 anos, abrangendo despesas essenciais para o funcionamento do Estado, como saúde, educação, infraestrutura e previdência social. Essa limitação orçamentária gerou preocupações sobre a manutenção de serviços essenciais à população (Leher, 2018). O

processo de aprovação da EC nº. 95/2016 começou com a proposta enviada pelo governo de Michel Temer, como parte de um pacote de “reformas” econômicas, e enfrentou intensos debates no Congresso. Embora tenha sido defendida como uma medida necessária para o ajuste fiscal e a recuperação econômica, a EC encontrou forte resistência de setores da sociedade, que argumentaram sobre seus potenciais efeitos negativos.

Dentre os desdobramentos da EC nº. 95/2016, destacam-se a “asfixia das verbas para a universidade e para a grande área da CT&I; o fim da universalidade do Sistema Único de Saúde (SUS) [...]”; a devastadora ‘reforma’ da previdência, as privatizações de empresas públicas [...]” (Leher, 2018, pp. 12-13). Nesse sentido, é possível apontar que o congelamento dos recursos orçamentários pode comprometer não apenas a qualidade dos serviços públicos, mas também o desenvolvimento social e econômico do país.

Ao longo do processo de expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil, até maio de 2025, já foram implementados seis Planos Nacionais de Pós-Graduação, como pode ser observado na Figura 5.

**Figura 5**  
*Planos Nacionais de Pós-Graduação, Brasil*



*Nota.* (Brasil, 2024g, p. 10).

Por fim, o *VII PNPG (2024-2028)*, aprovado em maio de 2025, surge em um cenário marcado pela tentativa de reconstrução das políticas públicas de ciência e educação, após anos de desmonte institucional, cortes orçamentários, desvalorização da pesquisa, tentando articular expansão, qualidade e inclusão (Ferreira, 2023; Trevisol et al., 2025; Viana, 2008).

O *desmonte da educação superior gratuita* e o atendimento à política de enxugamento do Estado por meio dos seguintes pontos: congelamento de salário de docentes e funcionários; estímulo à aposentadoria precoce por conta de uma política que atinge os direitos trabalhistas;

ampliação da carga horária didática do docente em detrimento da pesquisa mediante a implantação da Gratificação de Estímulo à Docência; restrição a concursos para docentes, com a manutenção de um alto percentual de docentes substitutos; criação de cursos e serviços pagos, de atividades lucrativas que hoje sustentam muitas das universidades públicas, embora com o controle do Estado; corte de verbas para a pesquisa e bolsas de estudo (Viana, 2008, p. 95).

Neste PNPG, há a permanência de critérios avaliativos centrados em métricas produtivistas e internacionais que tendem a reforçar desigualdades entre programas e regiões, bem como a continuidade da dependência orçamentária de fontes instáveis (Trevisol et al., 2025). O documento sinaliza avanços importantes no discurso e no planejamento da pós-graduação no país.

Todos os PNPGs possuem um eixo comum: o impulsionamento da pesquisa e da extensão por meio do fortalecimento da pós-graduação. Para isso, priorizam estratégias como a formação e qualificação docente, a elevação da qualidade dos programas, a articulação da universidade com o setor produtivo e a promoção da internacionalização. Atuando como instrumento de planejamento e gestão, buscam racionalizar o crescimento da pós-graduação de maneira coordenada, articulando a formação acadêmica às transformações da sociedade. No entanto, ao direcionar a pós-graduação para responder às demandas econômicas e sociais, acabam por submeter a lógica da produção científica às exigências do mercado, evidenciando um direcionamento utilitarista do conhecimento (Chauí, 2003; Ferreira, 2023).

A avaliação da pós-graduação no Brasil, coordenada pela CAPES, é reconhecida por ter impulsionado a qualidade do ensino e da pesquisa científica no país. A pós-graduação brasileira é um destaque na América Latina por estabelecer parâmetros avaliativos. Esse êxito ocorre em detrimento da utilização sistemática de indicadores de produtividade acadêmica, e a realização de avaliação por pares e a transparência do processo (Schwartzman, 2008, 2022).

Para a realização da avaliação, utiliza-se como principal instrumento a atribuição de notas em uma escala de 1 a 7. PPGs com notas 6 e 7 são considerados de excelência, indicando

seu alto padrão de qualidade e relevância. Já as notas de 3 a 5 indicam sua continuidade e seu reconhecimento, enquanto notas 1 e 2 podem resultar em desativação, pois não atingiram os padrões mínimos exigidos para a continuidade do programa (Brasil, 2025c). No entanto, apesar da relevância dessa métrica, há críticas quanto à padronização dos critérios entre diferentes áreas do conhecimento e à aplicação uniforme do conceito de “padrão internacional” (Schwartzman, 2008, 2022). Outra problemática acerca da avaliação é que, geralmente,

[...] atrelam os maiores conceitos aos programas de pós-graduação com a produção bibliográfica do corpo docente. Resumir a lógica do produtivismo à quantidade de produções efetivamente publicadas seria desconsiderar todos os processos anteriores de pesquisa e análises, o que inclui a produção acadêmica e a submissão de trabalhos que não são aprovados para publicações em periódicos e eventos, [...] organização de eventos, composição de bancas, relatorias, comitês e comissões diversas, pareceres *ad hoc*, entre outras (Lara et al., 2019, p. 12).

A avaliação, atualmente, atualizada pela Portaria nº. 109, de 25 de abril de 2025 (Brasil, 2025c), analisa três quesitos: a estrutura do programa, a formação discente, pesquisa e produção intelectual e o impacto e inovação.

§1º No quesito da **estrutura do programa** serão analisados aspectos como:

I - proposta geral; II - planejamento estratégico; III - autoavaliação; IV - condições oferecidas em termos de recursos humanos e materiais, infraestrutura, atividades previstas e o contexto dentro da área de atuação dos programas; V - envolvimento do corpo docente nas atividades do programa; e VI - políticas de ações afirmativas e de promoção de equidade.

§2º No quesito da **formação** será analisado o processo formativo dos **discentes** de mestrado e doutorado, considerando aspectos como qualidade de:

I - teses e dissertações; II - produção intelectual; III - pesquisa; e IV - produtos gerados.

§3º No quesito do **impacto e inovação**, os PPGs serão avaliados considerando-se os seguintes aspectos: I - resultados e compartilhamentos percebidos pela sociedade a partir dos processos, atividades e produtos do PPG; II - alcance dos resultados, que engloba a abrangência local,

regional, nacional ou internacional; e III - visibilidade do programa (Brasil, 2025c, p. s./p., grifo nosso).

É imprescindível problematizar os critérios que regem a avaliação da pós-graduação no Brasil, questionando se eles de fato aferem “qualidade”. A análise crítica desse sistema, incluindo seus objetivos e parâmetros, revela que a produção de conhecimento acadêmico tem sido progressivamente reduzida a uma prática tecnicista, orientada por tarefas e metas estipuladas por agências centralizadoras, reguladoras e, sobretudo, avaliadoras. Em vez de fomentar o exercício crítico e a problematização das próprias bases do conhecimento produzido, assim o sistema de avaliação reproduz a lógica da produção de mercadorias, deslocando a centralidade da formação crítica e da relevância social da pesquisa para o cumprimento de metas (Vergara & Chaves, 2018).

A partir dos anos 2000, observa-se um movimento crescente de padronização e quantificação da produção acadêmica, impulsionado por pressões de agências de fomento, competição institucional e valorização excessiva por meio de indicadores e métricas, colocando a produção do conhecimento como critério para classificação e credenciamento dos PPGs de pós-graduação. Essa lógica, conforme aponta Maurente (2019), ao mesmo tempo que permite maior transparência na alocação de recursos públicos e monitoramento da qualidade dos programas, também pode gerar efeitos colaterais negativos, como a intensificação do controle sobre docentes e discentes, o produtivismo acadêmico e a uniformização das formas de fazer ciência.

Em um cenário cada vez mais pautado pela lógica capitalista, a avaliação dos PPGs, no Brasil, tem implicações diretas sobre a sua própria sobrevivência. A pressão por metas de produtividade, implicando o aumento no número de publicações, exigência de publicação em periódicos com alto fator de impacto, intensificação de carga horária docente e a redução do prazo de titulação de mestrado e doutorado, acaba por transformar a educação em uma

mercadoria, desconsiderando seu caráter público, crítico e formativo. Nesse contexto, os docentes se veem forçados a direcionar suas escolhas teóricas e metodológicas para aquilo que é mais “valorizado” nos critérios avaliativos, o que tende a excluir abordagens qualitativas e interpretativas menos compatíveis com o modelo gerencial dominante da produção do conhecimento (Chauí, 2003; Conceição et al., 2020).

Os resultados da avaliação subsidiam a formulação de políticas públicas para as áreas de ciência, tecnologia, inovação, cultura e educação, orientando a distribuição de recursos e o desenvolvimento de ações voltadas para temas identificados como estratégicos para o país (Brasil, 2025f, p. 06).

Encerrando a contextualização da pós-graduação no Brasil, é imprescindível reconhecer que os avanços, nas últimas décadas, foram acompanhados por tensões. A crescente adoção da lógica produtivista e da acumulação flexível do capital se manifesta na segmentação do trabalho acadêmico e na intensificação da pressão por resultados mensuráveis. A pós-graduação, nesse cenário, torna-se espaço de reprodução das contradições do sistema capitalista, em que o tempo, a subjetividade e a produção intelectual de docentes e discentes são capturados por uma lógica de constante competitividade, individualismo e meritocracia, traduzindo o esvaziamento do sentido formativo da educação e o adoecimento daqueles que nela atuam, uma vez que desestimula a reflexão crítica e coloca em risco a função social da universidade. Pensar a pós-graduação hoje exige um movimento de resistência à lógica neoliberal que a atravessa, propondo alternativas que valorizem o conhecimento como bem comum, incentivem práticas acadêmicas comprometidas com a transformação social e reconheçam a centralidade do sujeito – em sua complexidade e historicidade – no processo educativo.

#### **4.2 O Discurso da Meritocracia e da Excelência na Pós-Graduação**

Nesta tese, problematiza-se o discurso da meritocracia que é disseminado no âmbito educacional brasileiro, da Educação Básica à pós-graduação. Comumente, a meritocracia é apresentada como um sistema justo de avaliação baseado no esforço e no talento individual, desconsiderando as condições de partida e o contexto histórico e social dos sujeitos. No entanto, essa noção de “mérito” está atrelada a códigos culturais e a um capital simbólico que são privilégio de grupos minoritários hegemônicos, e não um atributo universal (Bento, 2022; Patto, 2022; Souza, 2017; Venturini, 2019). A ideologia meritocrática funciona, assim, como um poderoso instrumento de manutenção das desigualdades, pois oculta as barreiras estruturais enfrentadas por grupos historicamente marginalizados e, ao mesmo tempo, justifica o sucesso dos grupos minoritários hegemônicos como um resultado natural de sua suposta superioridade.

Conforme analisa Maria Helena Souza Patto (2021), em sua crítica à produção do fracasso escolar, a escola, ao operar sob essa ideologia, acaba por culpar a vítima, atribuindo as dificuldades de aprendizagem dos discentes das maiorias populares a uma suposta “carência cultural” ou “desajuste” individual. Essa mesma lógica se reproduz na educação superior, em que a pressão por produtividade e a competição acirrada são apresentadas como um campo neutro de disputa de méritos. Na prática, esse sistema desconsidera as desigualdades de classe, raça e gênero e transforma o sofrimento e a exclusão não em problemas institucionais e políticos, mas em evidências da “falta de mérito” daqueles que não se adéquam ao modelo hegemônico, sendo historicamente utilizado como instrumento de manutenção das desigualdades sociais.

A ideologia da meritocracia, no Brasil, tem sido historicamente utilizada como um instrumento de manutenção das desigualdades sociais, sendo amplamente mobilizada pelos grupos minoritários hegemônicos para justificar a concentração de privilégios (Bento, 2022; Venturini, 2019). Esse discurso se intensifica como reação a políticas de bem-estar social e de

ampliação do acesso à educação, como as ações afirmativas, que representam uma ameaça à hegemonia dos grupos dominantes. A partir de uma análise crítica, percebe-se que a noção de “mérito” é usada para racionalizar as desigualdades raciais e de classe: a representação excessiva de pessoas brancas em espaços de poder é justificada como “merecimento”, enquanto a sub-representação de pessoas negras é atribuída a uma suposta “falta de preparo” individual (Patto, 2022). Essa narrativa oculta o racismo estrutural e a herança colonial que continuam a limitar o acesso a oportunidades (Costa & Mendes, 2020). Nesse movimento, o mérito tem-se constituído como o principal argumento retórico para deslegitimar políticas de inclusão e para justificar a perpetuação de uma ordem social excludente. Nesse movimento, “o mérito tem se constituído em um eufemismo para os privilégios instituídos pelas clivagens raciais persistentes na sociedade” (Carneiro, 2011, p. 102).

O discurso da meritocracia, ao desconsiderar as condições estruturais que tangenciam o acesso à educação e à qualificação, funciona como um poderoso mecanismo ideológico que oculta desigualdades históricas e reforça a exclusão social. Essa construção ideológica, reforçada pela mídia e por instituições educacionais, mascara as barreiras impostas pela desigualdade de classe e raça, promovendo a falsa ideia de que o sucesso é resultado exclusivo do esforço pessoal, e não das condições materiais de existência. “Não somos iguais, não desfrutamos das mesmas condições de moradia, de alimentação, de saúde, de transporte e de oportunidades” (Ferreira, 2023, p. 143). O discurso da meritocracia

[...] procura incessantemente camuflar, não obstante, diz respeito à origem de nascimento e da renda de cada indivíduo - ou seja, que esses são fatores que poderão determinar os caminhos de cada qual. É certo que os indivíduos podem ter mérito por suas conquistas. Todavia, enquanto uns conseguem “**subir na vida pelo elevador**”, outros só o fazem por meio de “**escadas carregando sacolas**” (por vezes **muito pesadas**). E isso no final da subida poderá nos dizer muito sobre cada processo em particular (Silva, 2023, p. 39, grifo nosso).

Sob a lógica neoliberal, a meritocracia torna-se, então, um dispositivo que legitima a retirada do Estado de sua responsabilidade na provisão de direitos sociais, deslocando o peso do sucesso ou do fracasso exclusivamente para o indivíduo. Em última instância, esse mecanismo serve para atender às necessidades de reprodução e ampliação do capital, o que resulta na manutenção das estruturas de poder e dominação existentes (Silva, 2023; Wayne & Cabral, 2021).

A preservação da meritocracia em uma sociedade que oferece processos de escolarização diferenciados para a elite, para as classes médias e para as camadas mais pobres da população só pode se sustentar como forma de reproduzir a desigualdade social, explorando os pobres e mantendo a elite de 1% que domina todo o resto (Wayne & Cabral, 2021, p. 16).

A educação desempenha um papel central na reprodução da cultura dos grupos dominantes, funcionando como um instrumento de manutenção da hegemonia de um grupo minoritário, “mas é também nas práticas educacionais que podemos promover uma compreensão crítica da realidade, de consciência de classe e consciência das atividades hegemônicas estruturais do capital” (Wayne & Cabral, 2021, p. 17).

Outro ponto que pode ser levantado em questão é a ideia de “excepcionalidade” dentro da universidade, e como isso vem atrelado às raízes de colonização do saber (branco, europeu, ocidental<sup>33</sup>) (Carine, 2025; Feres Júnior, 2018). O discurso de excepcionalidade, segundo Carine (2025, p. 140), tem suas bases nas histórias contadas de modo linear e de feitos geniais que são realizados por ícones históricos, porém essas narrativas “pouco levam em consideração os coletivos que participaram da produção” daquele saber. A autora indica que a narrativa de heróis expropriadores de saber e do trabalho alheio se localiza bem dentro da cosmopercepção ocidental. E isso reflete no modelo que hoje ainda existe dentro da universidade, em que há

---

<sup>33</sup> Como aponta Cida Bento (2022), o processo de expansão colonial em que houve o povoamento de pessoas provenientes da Europa foi alicerçado por discursos ideológicos. Entre um dos discursos disseminados, há a afirmação do europeu enquanto “homem universal”. “O olhar europeu transformou os não europeus em um diferente e, muitas vezes, ameaçador” (Bento, 2022, p. 28). Nesse movimento, relega-se ao “outro” uma espécie de identidade clandestina.

uma exigência de excepcionalidade dos sujeitos, contribuindo para a manutenção de uma performance, de um personagem que superestima a vida universitária, colocando-se como uma exigência inalcançável ou lesiva para muitos.

Venturini (2019) propõe uma ressignificação do conceito de meritocracia, sugerindo que ele pode ser avaliado não apenas pelos resultados, mas pelo esforço despendido pelo sujeito para alcançar suas conquistas. Sob essa ótica, que considera o ponto de partida e a trajetória educacional dos discentes, a meritocracia se tornaria compatível com as Políticas de Ações Afirmativas.

Pensando em uma educação superior democrática, não basta apenas abrir vagas, mas são necessárias políticas de permanência, apoio financeiro, assistência estudantil, combate ao racismo institucional e revisão crítica da lógica meritocrática dominante ou desse perfil de excelência esperado, que, muitas vezes, ignora o ponto de partida desigual das maiorias populares.

#### **4.3 A Pós-Graduação *Stricto Sensu* Hoje**

A pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, hoje, é regulamentada pela CAPES e estruturada em dois níveis: mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado (acadêmico e profissional) (Brasil, 1965, 2024d). Esses cursos estão distribuídos entre instituições públicas e privadas. Nesta tese, o foco são os cursos de pós-graduação oferecidos por IES públicas.

Para ingressar na pós-graduação, o discente deve ter concluído a Educação Básica – etapa obrigatória no país – e ser habilitado em algum curso de graduação, que, em geral, tem duração de quatro a cinco anos (Rigue & Nuñez, 2022). Após a conclusão do curso de graduação, o indivíduo pode candidatar-se a processos seletivos para programas de mestrado e, posteriormente, de doutorado. No entanto, a realização do mestrado não é obrigatoriamente um pré-requisito para o ingresso no doutorado, sendo possível a entrada direta neste nível,

desde que o candidato atenda aos critérios estabelecidos pelo programa (Brasil, 1965, 2024d).

A pós-graduação *stricto sensu* corresponde a uma etapa educacional que sucede a graduação, estruturada de maneira sistemática, com a finalidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos científicos e culturais adquiridos ao longo da formação universitária (Morosini, 2009).

O mestrado, no Brasil, possui duração regulamentar de até 24 meses, com prazo mínimo de 12 meses, enquanto o doutorado apresenta duração padrão de 48 meses, podendo ser concluído em 24 meses, desde que haja o cumprimento dos requisitos acadêmicos mínimos estabelecidos pelo programa (Brasil, 2024d). Ambos os cursos preveem a possibilidade de prorrogação do prazo para a qualificação ou defesa da dissertação/tese, especialmente em casos como licença-maternidade, afastamento médico ou outras justificativas devidamente fundamentadas e aprovadas pelo programa.

No Brasil, o processo seletivo para a pós-graduação *stricto sensu* apresenta elementos comuns nacionalmente, como a exigência de proficiência em idioma estrangeiro, entretanto há variações significativas entre os programas, uma vez que cada um possui autonomia para definir os critérios específicos de seleção, o regulamento do curso e suas exigências acadêmicas (Magalhães et al., 2024; Nóbrega, 2018; Venturini, 2019; Zanella, 2003). Essa autonomia permite que os programas adaptem suas exigências às suas áreas de conhecimento e às diretrizes institucionais. Cabe destacar, conforme trabalhado anteriormente nesta tese, que nem todos os discentes, especialmente os oriundos de escolas públicas ou de contextos de vulnerabilidade social, tiveram acesso a uma formação que os prepare para enfrentar etapas como provas escritas, entrevistas, análise de currículo e, sobretudo, a exigência de proficiência em idiomas estrangeiros, considerando a estreita relação entre a desigualdade social e educacional que há no país.

Em termos acadêmicos, os PPGs de mestrado e doutorado exigem uma série de requisitos obrigatórios. 1) *no mestrado*: cumprimento de um número mínimo de créditos em

disciplinas, ser aprovado na qualificação (caso o programa não ofereça curso de doutorado), desenvolver e defender uma dissertação, além de participar de atividades acadêmicas, como congressos, seminários e publicações (resumos, artigos, capítulos). Pode haver também a realização do estágio docência em alguns casos, conforme regulamento do curso e regulação da CAPES (CAPES, 2010b; Colombo, 2023; Nóbrega, 2018; Zanella, 2003); 2) *no doutorado*: cumprimento de um número mínimo de créditos em disciplinas, ser aprovado na qualificação, desenvolvimento e defesa de uma tese inédita, participação em atividades acadêmicas similares às do mestrado, além das especificidades do estágio docência (CAPES, 2010b; Colombo, 2023; Nóbrega, 2018; Zanella, 2003). “I – para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado; II – para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio docência será transferida para o mestrado” (CAPES, 2010b, artigo 18).

Desde o início do curso, cada discente é vinculado a um docente-orientador, responsável por acompanhar e supervisionar sua trajetória acadêmica e o desenvolvimento da pesquisa (Nóbrega, 2018). Quanto ao papel da orientação, longe de pretender esgotar a produção acadêmica sobre o tema, reconhece-se que essa prática se baseia em uma relação intencional e dialógica, que se transforma ao longo do tempo, pautada pelo compromisso ético-político com a formação integral do sujeito e o seu processo de desenvolvimento.

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que o papel do orientador ultrapassa o acompanhamento técnico, trata-se de um mediador do processo formativo, cujas práticas pedagógicas visam promover o desenvolvimento humano, o qual é entendido como um processo histórico e social (em uma sociedade capitalista), não linear, permeado por contradições, rupturas e transformações. A mediação pedagógica, nesse contexto, visa à formação de funções psicológicas superiores – como o pensamento teórico, a autonomia

intelectual e a consciência crítica e política – orientadas à transformação da realidade social (Andrade, 2006; Duarte et al., 2020; Pessoa & Leonardo, 2024; Soares et al., 2022).

De igual importância, cabe a discussão sobre a organização do ambiente acadêmico marcado por papéis sociais que se organizam sob uma hierarquia. A discussão sobre essa lógica e sobre o papel do docente-orientador implica reconhecer que o ambiente acadêmico está fortemente marcado por relações de poder. Andrada (2006) aponta que, muitas vezes, “inconscientemente”, essas normas são repassadas pelos docentes, dando continuidade a essa cultura do autoritarismo. Mas, apesar de reconhecer a presença dessa cultura acadêmica, pode-se perceber que entre docentes e discentes podem-se estabelecer relações sociais que não subjugam, que não silenciam (Andrade, 2006). Nesse sentido, questionar práticas hegemônicas que são reproduzidas no ambiente acadêmico, que naturaliza o medo, a humilhação, o assédio, entre tantos outros aspectos, é parte do fazer docente e do corpo discente.

As práticas pedagógicas do orientador, portanto, não se restringem à transmissão do saber acumulado historicamente, mas envolvem atuação intencional, dialógica e ética, que reconhecem o educando como sujeito ativo, histórico e inacabado. Nesse processo, o orientador também se constitui e transforma-se enquanto sujeito, pois a atividade conjunta entre docente e discente possibilita a formação mútua em permanente contato com a realidade concreta (Andrade, 2006; Nascimento & Santos, 2022). O conhecimento, assim, não é apenas transmitido, mas construído coletivamente em um movimento formativo que articula teoria e prática, subjetividade e objetividade, indivíduo e sociedade, nesse sentido, o processo de orientação é, portanto, singular e dialético, desenvolvendo-se a partir das dinâmicas estabelecidas, as quais “se somam a responsabilidades acadêmicas que carecem de cumprimento” (Andrade, 2006; Nascimento & Santos, 2022, p. 14).

É importante destacar que a construção da autonomia discente não se dá pela ausência de acompanhamento, mas pela presença de uma orientação ativa e dialógica. Em muitos casos,

observa-se a crença de que deixar o discente “sozinho” favoreceria sua autonomia, quando, na verdade, esse afastamento pode gerar insegurança, angústia e até evasão (Alves et al., 2012; Nascimento & Santos, 2022).

A autonomia, no contexto da pós-graduação, deve ser compreendida como resultado de um processo formativo intencional e orientado, em que o orientador atua como parceiro na formação crítica e ética do pesquisador. Portanto, reconhecer as condições concretas e subjetivas que atravessam a trajetória dos discentes é fundamental para garantir uma orientação comprometida com o desenvolvimento humano (Andrade, 2006; Nascimento & Santos, 2022).

Além da relação formativa estabelecida com o orientador, o processo educativo na pós-graduação envolve também a inserção ativa do discente nas estruturas coletivas da instituição, considerando que a formação humana se dá por meio da apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos e pela participação ativa nos processos sociais, exercendo sua voz, sua consciência crítica e participando das decisões que afetam diretamente suas condições de formação.

Tendo em vista que esta tese busca compreender a participação estudantil no âmbito da pós-graduação, inicia-se o debate a partir do lugar institucionalizado da Representação Discente (RD) nos PPGs, enquanto, no capítulo seguinte, serão exploradas outras formas de participação. Um ponto fundamental para refletir sobre a pós-graduação é o reconhecimento do papel da RD como expressão concreta da participação estudantil na gestão democrática da universidade. Trata-se de um espaço de disputa, mediação e resistência, que pode contribuir para a transformação das relações institucionais e das condições de formação na pós-graduação. Em um contexto histórico marcado por diversos mecanismos de repressão nas universidades brasileiras (como discutido no item 3.2.2 – AI-5), as mobilizações estudantis foram fundamentais para a organização de forças em busca de novas perspectivas possíveis (Rosso, 2023).

Conforme apontam Rigue e Nuñez (2022), a RD ganha força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a gestão democrática da educação pública e reconhece o direito da sociedade civil de participar ativamente dos processos decisórios das IES. A LDBEN de 1996 reforça isto ao estabelecer que “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão transparente e democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, dos quais participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (Brasil, 1996, artigo 56). Essas legislações criaram condições para que os discentes de pós-graduação também pudessem ocupar espaços institucionais de representação, contribuindo para o fortalecimento da democracia interna nas universidades públicas.

A RD na pós-graduação constitui uma instância prevista nos regulamentos de diversos PPGs, possibilitando a participação ativa dos discentes de mestrado e doutorado nos processos decisórios acadêmicos. Sua relevância reside na promoção e na defesa dos direitos e deveres do corpo discente, por meio da mediação de demandas, interesses e necessidades junto às instâncias institucionais. A atuação da RD inclui a participação com direito a voz e voto em Comissões, Colegiado e reuniões deliberativas, além da organização de assembleias e eventos que ampliam o diálogo horizontal entre discentes e docentes. Trata-se de uma prática política e pedagógica que exige envolvimento contínuo e constante (re)invenção, vivificada pelos embates que marcam a vida universitária e pelas disputas por espaços mais democráticos e equitativos no interior da pós-graduação (APG-UFSC, s./d.; Rigue & Nuñez, 2022).

Por vezes, a RD “é convidada a compor com discursos homogêneos, reprodutores e culturalmente aceitos nas instâncias que habitam o universo de representação” (Rigue & Nuñez, 2022, p. 433). Isso significa que o exercício da representação nem sempre ocorre em condições de plena autonomia. As autoras destacam a existência de uma cultura acadêmica que antecede a inserção da RD como organização social e que tende, por vezes, a reproduzir lógicas

hierárquicas e discursos hegemônicos em detrimento da diversidade de vozes e experiências que a presença discente pode trazer para o espaço institucional (Rigue & Nuñez, 2022). Nesse contexto, a atuação da RD consiste em realizar a mediação entre os interesses e necessidades dos discentes e as instâncias decisórias dos programas, propondo e construindo estratégias para enfrentar os desafios concretos vividos na pós-graduação.

Ainda que haja avanços normativos e um discurso crescente de valorização da gestão democrática, a efetivação da participação estudantil na pós-graduação enfrenta fragilidades. Muitos discentes desconhecem a existência da RD em seus programas, e os espaços de escuta ativa e de influência real sobre as decisões institucionais seguem sendo restritos. A cultura acadêmica hierarquizada, individualizante e orientada por lógicas produtivistas impõe obstáculos à atuação da RD, exigindo constantes tensionamentos e resistências. Além disso, a parca existência de políticas estruturadas de permanência, somada à sobrecarga acadêmica e às dificuldades materiais vivenciadas por parte significativa dos discentes, enfraquece a mobilização coletiva, dificulta a adesão à RD e compromete sua capacidade de incidir politicamente de forma mais ampla nos rumos da pós-graduação. A RD, portanto, assume um lugar estratégico que se encontra em disputa dentro de um campo institucional permeado por desigualdades e contradições.

Em nível institucional, algumas universidades contam com Associações de Pós-Graduandos (APGs), que agregam os discentes de diferentes programas e articulam suas demandas coletivamente. Nacionalmente, a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) representa o corpo discente da pós-graduação, sendo a principal entidade que luta por direitos, financiamento, políticas de permanência e participação estudantil em instâncias decisórias que impactam ou irão impactar diretamente a consolidação da educação superior brasileira. Esses espaços organizativos são fundamentais para garantir que os interesses dos discentes sejam

levados em consideração nas definições que afetam diretamente sua formação e permanência na universidade pública.

Nesta tese, busca-se, para além de reconhecer a RD como instância formal de representação dos discentes, apreender outras formas de manifestação e participação estudantil no contexto da pós-graduação. Parte-se do entendimento de que o discente não é um sujeito passivo ou meramente receptor das estruturas e diretrizes institucionais, mas sim um agente ativo, que participa da produção e transformação do espaço acadêmico.

Para finalizar esse subtópico, destaca-se que a educação superior e, em especial, a pós-graduação, no Brasil, têm passado por mudanças significativas nos últimos anos. Entre as principais transformações, como dispostas no Quadro 1:

#### **Quadro 1**

*Mudanças na Pós-Graduação Brasileira, 2023-2025*

<b>Transformações na Pós-Graduação Brasileira</b>
1) A criação do Censo da Pós-Graduação (BRASIL, 2024b).
2) O reajuste dos valores das bolsas de estudos de pós-graduação (ANPG, 2024d).
3) A autorização do acúmulo de bolsas de estudos de pós-graduação com atividade remunerada ou outros rendimentos (CAPES, 2023d).
4) A alteração da classificação dos artigos científicos produzidos no país – em que há a “manutenção dos artigos acadêmicos como indicador da qualidade da produção intelectual dos discentes e egressos dos programas – desconsiderando a igual importância dos demais tipos de publicações/produtos” (ANPED, 2024, s./p.).
5) A publicação do Parecer CNS n.º. 331/2024 – “propondo mudança na caracterização das universidades, que passariam a ser hierarquizadas em instituições consolidadas e não consolidadas” em que “universidades consolidadas são aquelas que, além de comprovada contribuição científica qualificada e com cursos e programas de impacto regional, nacional e internacional, possuam, no mínimo, 10 PPGs com conceitos 6 ou 7” –, no entanto “as mudanças propostas aumentam as desigualdades regionais, uma vez que os programas considerados ‘consolidados’ estão concentrados nas regiões Sudeste e Sul do país” (ANDES, 2024, s./p.).
6) A publicação da Portaria CAPES n.º. 291/2024, sobre a integração da graduação à pós-graduação (ANPED, 2024).
7) A nova proposta da Ficha de Avaliação para o quadriênio 2025-2028, que considera a “inclusão de Processos Híbridos de Ensino-Aprendizagem (PHEA) como indicador de qualidade dos programas” (Brasil, 2024d, 2025e; Martins, 2025).

*Nota.* Elaborado pela autora.

Cabe, contudo, analisar essas mudanças à luz das contradições estruturais do modo de produção capitalista que permeiam o sistema educacional brasileiro. Sob essa perspectiva, tais transformações não devem ser entendidas como neutras ou isoladas, mas como respostas às

determinações históricas, políticas e econômicas que tensionam a universidade a alinhar-se a uma lógica produtivista e mercantil.

Após sinalizar esse conjunto de alterações recentes, é importante destacar que esta tese não pretende aprofundar todos esses aspectos, mas sim indicar os movimentos que vêm desenhando-se no campo da educação superior. Tais mudanças impactam diretamente a organização, os sentidos e a função social da universidade pública no Brasil. Diante desse cenário, o foco principal desta pesquisa é identificar e analisar os aspectos históricos, sociais e culturais que estruturam o funcionamento da pós-graduação nas universidades públicas brasileiras, buscando compreender as condições concretas que atravessam as vivências e a participação dos discentes nesse nível de formação.

#### **4.4 Os Perfis dos Discentes da Pós-Graduação *Stricto Sensu***

Refletir sobre o perfil discente da pós-graduação no Brasil é uma tarefa fundamental para compreender os desafios, avanços e contradições no processo de democratização da educação superior no país. A ampliação do acesso à graduação, impulsionada por políticas públicas como o REUNI, o SISU e a *Lei de Cotas*, contribuiu para modificar, ainda que lentamente, os perfis dos discentes que chegam à pós-graduação. No entanto, apesar de avanços importantes, o espaço da pós-graduação ainda é marcado por desigualdades históricas, sociais, raciais e de gênero.

##### **4.4.1 Dados Atuais**

Os dados mais recentes, divulgados pela Plataforma Sucupira (2025), revelam que, em 2024, o Brasil contava com 4.770 PPGs ativos, abrangendo cursos de mestrado e doutorado. Esses PPGs estão distribuídos nacionalmente, compondo um panorama diversificado da pós-graduação *stricto sensu* no país. A Figura 6 ilustra essa distribuição.

**Figura 6***Programas e Cursos de Pós-Graduação por Região, Brasil, 2024*

*Nota.* (Plataforma Sucupira, 2025).

A partir da análise dos dados apresentados, na Figura 6, observa-se uma concentração de PPGs na região Sudeste do Brasil (com 2.013 PPGs e 3.340 cursos). Em seguida, destaca-se a região Nordeste (com 1.010 PPGs e 1.513 cursos) e a região Sul (com 979 PPGs e 1.604 cursos). Posteriormente, as regiões Centro-Oeste (com 421 PPGs e 651 cursos) e Norte (com 347 PPGs e 483 cursos). Essa distribuição evidencia assimetrias regionais, historicamente relacionadas à concentração de investimentos, infraestrutura e desenvolvimento econômico nas regiões Sul e Sudeste. Conforme já apontado, no *VI PNPG (2011-2020)* e no *PNE 2014-2024*, a superação dessas desigualdades é um dos desafios da pós-graduação no Brasil. Nesse sentido, têm sido propostas estratégias voltadas à interiorização e desconcentração dos PPGs, com vistas à democratização do acesso à formação científica e ao fortalecimento da produção de conhecimento em todas as regiões do país (Brasil, 2024g, 2025a).

A análise da oferta de PPGs no Brasil, no período de 2013 a 2022, evidencia um crescimento progressivo ao longo dos anos. No entanto, observa-se uma inflexão, nos anos de 2020, 2021 e 2022 (verificar Tabela 5), período fortemente impactado pela pandemia da Covid-19, que comprometeu o funcionamento das instituições educacionais em todo o país (Brasil, 2024g). As medidas de distanciamento social, a suspensão das atividades presenciais e a adaptação ao ensino remoto emergencial, entre outros aspectos, provocaram oscilações tanto

no número de ingressantes quanto na regularidade dos prazos de conclusão dos cursos (Brasil, 2024g).

**Tabela 5**

*Quantitativo de PPG Stricto Sensu por Modalidade, Brasil, 2013-2022*

PPGs	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Taxa de cresc. 2013-2022
<b>MA</b>	976	1.091	1.178	1.298	1.367	1.320	1.333	1.282	1.391	1.226	26%
<b>DA</b>	55	58	64	76	82	83	80	78	88	86	56%
<b>MA/DA</b>	2.050	2.062	2.088	2.107	2.144	2.195	2.330	2.356	2.417	2.566	25%
<b>MP</b>	487	554	616	705	753	763	802	800	850	807	66%
<b>DP</b>						1	1	2	4	4	300%
<b>MP/DP</b>					1	1	24	41	55	88	8700%
<b>Total</b>											34%

Nota. MA: Mestrado Acadêmico; DA: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional. (Brasil, 2024g, p. 24).

No que diz respeito à vinculação administrativa dos cursos de pós-graduação, os dados de 2019 indicam que 82% dos cursos eram ofertados por instituições públicas: 24% na esfera estadual e 58% na esfera federal, conforme pode ser observado na Tabela 6 (CAPES, 2021, p. 18). Embora esses dados não detalhem a distribuição entre os níveis de mestrado e doutorado, reforçam o papel central das IFES na consolidação da pós-graduação brasileira, o que evidencia a centralidade dessas instituições na formação profissional e na produção científica no país, ainda que subordinadas às contradições de financiamento, políticas públicas e interesses do capital.

**Tabela 6**

*Número Total de Cursos por Dependência Administrativa, Brasil, 2011-2019*

Dependência Administrativa	2011	2019	Crescimento (%)	Participação	
				2011	2019
Estadual	1.192	1.663	40%	25%	24%
Federal	2.867	4.018	50%	57%	58%
Municipal	29	42	45%	1%	1%
Particular	783	1.201	53%	17%	17%
<b>Total</b>	4.691	6.924	48%	100%	100%

Nota. (CAPES, 2021, p. 47).

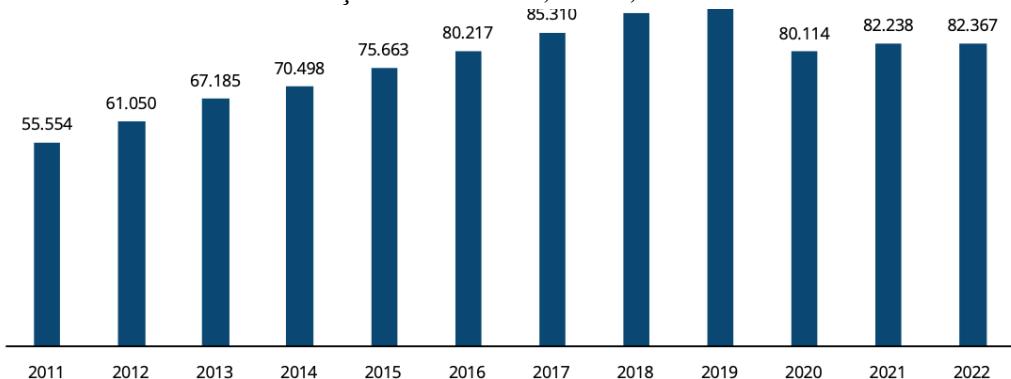
Aproximadamente 90% de toda a produção científica, no Brasil, conta com a participação de pós-graduandos, evidenciando o papel central da pós-graduação no

desenvolvimento científico nacional (ANPG, 2024; Ribeiro et al., 2020). Nesse mesmo sentido, Schwartzman (2008) destaca que a maior parte da produção científica brasileira está concentrada nos PPGs ofertados pelas IES públicas.

A expansão significativa do número de PPGs, nas últimas décadas, reflete, por um lado, o esforço das políticas públicas voltadas à democratização do acesso à formação acadêmica e, por outro, os desafios relacionados à garantia de qualidade, equidade e financiamento para a pós-graduação. De acordo com dados do GEOCAPES, em 2001, havia 100.443 discentes matriculados em PPGs, enquanto, em 2021, esse número aumentou para 325.189 discentes (CAPES, 2023b), indicando um crescimento de 223,75% em 20 anos (Cirani et al., 2015).

**Figura 7**

*Número de Titulados na Pós-Graduação Stricto Sensu, Brasil, 2011-2022*



*Nota.* (Brasil, 2024g, p. 51).

Com relação ao número de titulados por ano, em 2022, foram titulados 82.367 pós-graduandos no país (Brasil, 2024d), em contraste com os 94.503 titulados em 2019, como pode ser observado na Figura 7. Essa redução pode ser interpretada como uma das consequências provocadas pela pandemia da Covid-19, que afetou diretamente o andamento das pesquisas, os prazos de defesa e as condições de permanência na educação superior.

Ao se realizar uma análise comparativa entre o número de matrículas na graduação e na pós-graduação, no Brasil, observam-se discrepâncias significativas que revelam dinâmicas distintas nos dois níveis de formação. Conforme indicado na Tabela 7, destaca-se, em primeiro

lugar, o expressivo crescimento das matrículas na graduação, entre 2021 e 2022, com um acréscimo de 457.043 novos discentes. Esse aumento ocorreu em um contexto ainda marcado pelos efeitos da pandemia da Covid-19 e pela intensificação dos discursos mercadológicos que legitimam a EaD, que passou a ser amplamente promovida como alternativa viável e flexível. A expansão dessa modalidade pode ser visualizada na Tabela 2 intitulada “*Quantitativo de Matrículas de Graduação, Brasil, 1992-2022*”, que evidencia o avanço da EaD em detrimento da presencialidade, sobretudo, no setor privado.

**Tabela 7**

*Número de Matrículas de Graduação e Pós-Graduação, Brasil, 2019-2022*

Ano	Total de Matrículas Graduação	Total de Matrículas Pós-Graduação
2019	8.603.824	293.112
2020	8.680.354	305.974
2021	8.986.554	323.233
2022	9.443.597	325.609
2023	9.976.782	360.648

*Nota.* (Brasil, 2024g, p. 50).

No mesmo intervalo de tempo, no entanto, o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* foi de apenas 2.376. Esses dados revelam não apenas a menor expansão relativa da pós-graduação, mas também apontam para barreiras estruturais que dificultam o acesso a esse nível de ensino. Em 2023, a CAPES reportou um total superior a 360 mil matrículas nos programas de mestrado e doutorado, sinalizando uma retomada gradual no âmbito da pós-graduação após os abalos provocados pela crise sanitária em decorrência da Covid-19 (Brasil, 2024i).

Outro ponto que merece atenção é a desproporcionalidade entre o número de matrículas na graduação e na pós-graduação. Em 2023, os discentes matriculados na pós-graduação representaram apenas 3,62% do total de matrículas na graduação. Essa disparidade pode ser atribuída a múltiplos fatores de ordem estrutural, econômica, institucional e cultural. As desigualdades socioeconômicas, aliadas à ausência de políticas públicas consistentes de permanência e ao processo histórico de elitização da pós-graduação, tornam a continuidade dos estudos um desafio significativo – sobretudo, para os sujeitos historicamente excluídos dos espaços de formação acadêmica (Ferreira, 2023; Dias, 2024). Soma-se a isso a necessidade de inserção imediata no mercado de trabalho como estratégia de sobrevivência, o que torna a permanência na pós-graduação inviável para muitos. A escassez de bolsas de estudos, as condições precarizadas para o desenvolvimento da pesquisa e a pressão por produtividade agravam ainda mais o cenário, tornando a pós-graduação um espaço de acesso restrito e com permanência excludente (Bosi, 2018; Mancebo, 2018).

Além disso, o contexto pandêmico acentuou os desafios já existentes. Com a emergência sanitária provocada pela Covid-19, as atividades da pós-graduação precisaram ser reorganizadas em regime remoto, como forma de preservar os calendários acadêmicos e reduzir os impactos da crise (Brasil, 2024g; Corrêa, 2022; Costa e Silva et al., 2023). A adoção do ensino remoto emergencial, embora necessária no contexto de distanciamento social, evidenciou uma série de limitações e desigualdades. Em muitos casos, a modalidade virtual não atendeu às demandas formativas, sobretudo para cursos com exigências de atividades práticas, coleta de dados de campo e laboratórios. Entre os anos de 2021 e 2022, as IES foram retornando gradualmente às aulas presenciais. Com o fim da Emergência de Saúde Pública da pandemia, decretado em 5 de maio de 2023 (OPAS, 2023), muitas IES já haviam retornado às atividades presenciais. Apesar de que “a implementação do modelo [do ensino remoto emergencial] se mostrou inadequada, servindo mais como uma oportunidade para a

desregulamentação da educação superior pelo Governo Federal do que como uma ferramenta de redução de desigualdade” (Peinado et al., 2022, p. 04).

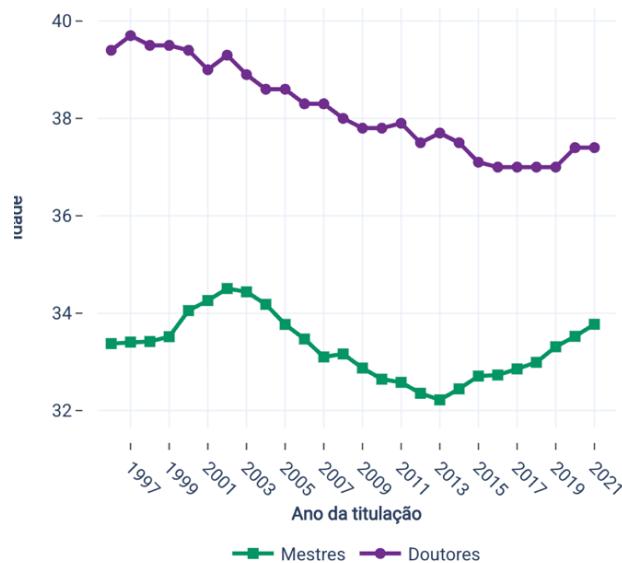
É importante destacar que, segundo a regulamentação vigente da CAPES, os cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* não podem ser ofertados exclusivamente na modalidade EaD, o que abre espaço para a organização de cursos híbridos (Brasil, 2024j). A legislação brasileira exige que parte das atividades deve ocorrer de forma presencial, vedando explicitamente “o emprego de atividades remotas assíncronas para o cômputo de carga horária didática; a oferta de disciplina de forma completamente remota; e o percurso formativo de forma completamente remota” (Brasil, 2024j, artigo 3º). Tais diretrizes reafirmam, em alguma medida, o caráter formativo, científico e relacional da pós-graduação, cujo processo de formação pressupõe o convívio acadêmico, a troca intelectual e o diálogo entre pares como dimensões fundamentais para a produção do conhecimento crítico e socialmente referenciado. No entanto, mesmo reconhecendo essa dimensão formativa, é preciso atentar para os riscos de que a flexibilização das modalidades EaD seja apropriada por uma lógica gerencial e mercadológica, voltada à expansão da pós-graduação orientada pelo capital.

A imposição de metas de desempenho, aliada à crescente digitalização e precarização do trabalho docente, pode comprometer a qualidade da formação, ao privilegiar formatos tecnicistas e descontextualizados (Santana, 2014). Em paralelo, a carência de informações públicas e sistematizadas sobre o corpo docente da pós-graduação, como a quantidade de docentes efetivos vinculados aos PPGs, dificulta análises mais profundas sobre a estrutura e funcionamento das IES. Espera-se que, com a implementação do *Censo da Pós-Graduação* (Portaria CAPES nº. 99/2024), esse tipo de dado seja disponibilizado com maior transparência, permitindo diagnósticos mais robustos sobre a composição, condições de trabalho e perfil dos docentes vinculados à formação de mestres e doutores no país.

A análise da faixa etária dos discentes de pós-graduação, no Brasil, evidencia mudanças significativas no perfil desse público. De acordo com a pesquisa conduzida por Corrêa et al. (2022), 50,33% dos discentes têm entre 18 e 30 anos, 32,5% entre 31 e 40 anos, 12,1% entre 41 e 50 anos, 4,5% entre 51 e 60 anos e apenas 0,8% têm mais de 60 anos.

Na Figura 8, é possível observar a variação da idade média de titulação nos níveis de mestrado e doutorado, no Brasil, entre 1996 e 2021. Em relação aos doutores, verifica-se uma tendência de queda na idade média, até meados de 2015, seguida por um período de estabilidade até 2019. A partir de então, observa-se um aumento nessa média, o que pode estar relacionado aos impactos da pandemia da Covid-19, que gerou prorrogações de prazos e alterações nos cronogramas acadêmicos, afetando diretamente o tempo de formação dos discentes.

**Figura 8**  
*Mestres e Doutores: Idade Média na Titulação, Brasil, 1996-2021*



Nota. (CGEE, 2024, s./p.).

A respeito da idade média de titulação de mestres, observa-se que vinha diminuindo, desde os anos 2000, mas começou a aumentar novamente a partir de 2013. E o aumento, entre 2013-2016, reflete uma combinação de trajetórias profissionais prolongadas, impactos da crise econômica e efeitos da pandemia.

Historicamente, como aponta Speroni (2018), no contexto do I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979), havia a predominância de dois perfis principais de pós-graduandos: jovens egressos da graduação e profissionais ou docentes que ingressavam na pós-graduação já inseridos no mundo do trabalho. Naquele período, por exemplo, o ingresso em cargos como docente assistente exigia apenas o diploma de mestrado, o que tornava comum a formação de docentes já atuantes que buscavam posteriormente a titulação acadêmica. Essa lógica, aliada à escassez de doutores no país, até meados dos anos 2000, contribuiu para a constituição de uma pirâmide etária invertida, com presença expressiva de discentes em faixas etárias mais elevadas nos PPGs.

A crescente tendência de adiar o ingresso na pós-graduação pode ser compreendida como um reflexo das atuais condições do mercado de trabalho. Uma vez que o diploma de graduação já não representa uma vantagem significativa para a inserção profissional (Silva & Bardagi, 2015), muitos egressos são levados a priorizar a busca por um emprego antes de darem continuidade à sua formação acadêmica. Assim, a compreensão da faixa etária como marcador do perfil discente da pós-graduação é fundamental para a formulação de políticas institucionais que reconheçam as especificidades dos diferentes ciclos de vida e trajetórias formativas.

#### 4.4.1.1 Gênero

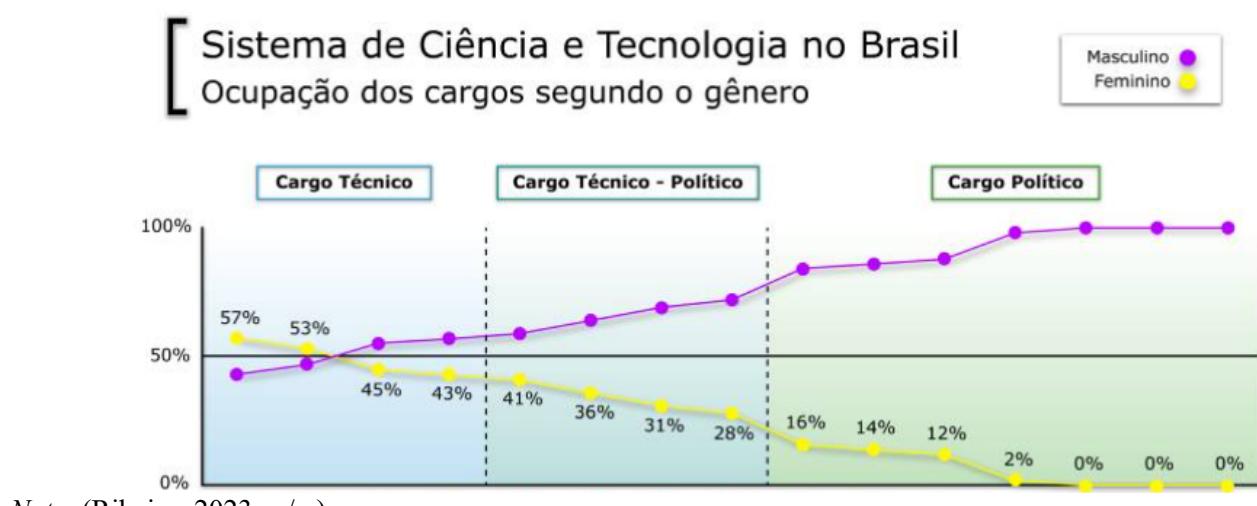
Uma pesquisa publicada, em 2022, pela Fiocruz (Corrêa et al., 2022), realizada com 5.985 discentes brasileiros de pós-graduação, revelou dados relevantes sobre o perfil sociodemográfico desses discentes. Do total de participantes, 70,1% se identificaram com o sexo feminino e 29,4% com o sexo masculino, indicando uma predominância significativa de mulheres nesse universo. Já de acordo com dados mais recentes, de 2023, disponibilizados pelo *Observatório da Pós-Graduação*, o Brasil contava com 319.973 discentes matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Desses, 54,54% eram mulheres e 45,46% homens

(Plataforma Sucupira, 2025), o que reafirma a tendência de maior presença feminina, embora em proporções menos acentuadas do que na pesquisa da Fiocruz. Esses dados evidenciam uma mudança no perfil discente da pós-graduação, historicamente marcado por uma predominância masculina.

Embora as mulheres tenham deixado de ser minoria nos índices de matrícula e titulação na pós-graduação, isso não implicou uma “redução das diferenças de remuneração entre homens e mulheres mestres ou doutores empregados” (CGEE, 2024, s./p.), restringindo os efeitos da paridade ao campo educacional (Ribeiro, 2023). Assim, a conquista numérica na pós-graduação não garante igualdade no mercado de trabalho. Estudos indicam que, apesar de serem maioria entre os discentes desse nível de ensino, as mulheres continuam recebendo salários inferiores aos dos homens com igual nível de escolaridade (Basílio, 2024b; Carneiro, 2011; Ribeiro, 2023; Rodrigues & Moraes, 2021; Silva & Silva, 2023; Souza, 2014), revelando a permanência de desigualdades estruturais de gênero.

**Figura 9**

*Sistema C&T - Ocupação de Cargos Segundo Gênero, Brasil, 2020*



Além da disparidade salarial, observa-se uma inversão na representatividade entre mulheres e homens quando se trata da ocupação de cargos de liderança acadêmica, como ilustrado na Figura 9. Embora as mulheres sejam maioria entre os discentes da pós-graduação,

os homens ainda predominam em posições de poder institucional, em carreiras docentes consolidadas e no acesso a financiamentos de pesquisa. Essa discrepância é frequentemente explicada por fenômenos como o “*efeito tesoura*” (*scissor effect*) e o chamado “*teto de vidro*” (*glass ceiling*), que impedem a ascensão das mulheres a cargos de maior prestígio e decisão, mesmo quando possuem igual ou superior qualificação (Lourenço, 2023; Pereda et al., 2022; Ribeiro, 2023). Tais padrões refletem estruturas históricas marcadas por uma cultura patriarcal, escravocrata e colonialista ainda presente no Brasil (Passos, 2018). De acordo com Oliveira (2022b, p. 113), “o fim do período colonialista não foi sinônimo de encerramento à colonialidade, pois ainda é perceptível, como interiorizado por cada pessoa, bem como nas relações e estruturas sociais, o que se [estende] à produção de conhecimento”.

Nesse contexto, dois elementos podem ser destacados nesse processo de exclusão: (1) o impacto estrutural de uma sociedade patriarcal, que impõe papéis de gênero rígidos e naturaliza desigualdades; e (2) a lógica acadêmica meritocrática e produtivista, que avalia o desempenho com base em critérios de produtividade descontextualizados, desconsiderando as barreiras reais enfrentadas por mulheres – como a parentalidade, o racismo, o assédio e a responsabilidade desproporcional pelos cuidados (Carine, 2025; Lourenço, 2023; Passos, 2018; Ribeiro, 2023).

Segundo pesquisadora, “os efeitos da maternidade afetam [mais] as mulheres”, e acrescenta: “a sobrecarga de trabalho sobre as mulheres é cultural” (Ribeiro, 2023, s./p.). “O fato é que as conquistas femininas frente ao acesso à educação e ao mercado de trabalho levaram à manutenção simultânea de duas frentes, uma voltada para o lar e outra para a rua” (Barros & Mourão, 2018, p. 08).

A base econômica do patriarcado não constitui apenas a intensa discriminação salarial das trabalhadoras, a sua segregação ocupacional e a sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas, também, o controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva (Souza, 2014, p. 43).

Mesmo com o avanço da inserção das mulheres no mercado de trabalho e seu crescente acesso à educação superior, as responsabilidades relacionadas ao cuidado dentro dos arranjos familiares seguem majoritariamente “designado como função e atribuição feminina”. Tal processo se intensifica quando considerado em articulação com marcadores como raça/etnia, classe social e identidade sexual, revelando desigualdades ainda mais profundas e múltiplas formas de opressão e exclusão (Cabo, 2017; Lourenço, 2023; Passos, 2018, p. 191; Sampaio, 2022).

Entre as docentes do gênero feminino, menos de 5% são negras, segundo o levantamento *Open Box* da Ciência, divulgado pelo Instituto Serrapilheira em 2020. A distribuição de bolsas também é desigual: só 2,6% são negras. As brancas ainda são maioria, 12,3%. Os dados do *Parent in Science* também apontam para um recorte racial dentro da desigualdade de gênero: cientistas negras e mães foram o grupo mais impactado pela queda de produtividade durante o isolamento na pandemia (Ribeiro, 2023, s./p.).

No contexto educacional, o racismo pode manifestar-se na pouca representatividade de pessoas negras compondo o corpo docente e as listas de referências bibliográficas (Araújo, 2020; Carine, 2015; Ribeiro et al., 2024). Com relação à pós-graduação, “a presença de pessoas negras é ainda menor, e este nível de ensino ainda não conta com uma sistematização oficial das informações sobre seus discentes, docentes e instituições” (Ribeiro et al., 2024, p. 75).

#### 4.4.1.2 Parentalidade

Em um contexto em que a permanência na pós-graduação está fortemente condicionada a critérios métricos de produtividade acadêmica – como publicações, participação em eventos, prazos rígidos para qualificação e defesa –, pessoas que assumem responsabilidades de cuidado, especialmente mães, enfrentam desvantagens significativas. O tempo dedicado ao cuidado de filhos, familiares e à manutenção da vida cotidiana é intensamente consumido por demandas não reconhecidas institucionalmente como parte legítima da trajetória acadêmica.

Isso evidencia a invisibilização do trabalho reprodutivo, tradicionalmente atribuído às mulheres, dentro de uma lógica que valoriza exclusivamente a produção acadêmica mensurável e contínua de resultados (Passos, 2018; Lourenço, 2023).

Apesar do crescimento expressivo da presença feminina na pós-graduação brasileira, nas últimas décadas (como discutido no item anterior), com dados apontando que as mulheres já representam a maioria entre os discentes de mestrado e doutorado, até o ano de 2024, não havia, em âmbito nacional, uma política consolidada e obrigatória que assegurasse a dilação de prazo por motivo de maternidade ou adoção. Essa lacuna evidencia a contradição entre o perfil majoritariamente feminino dos programas e a ausência de garantias institucionais compatíveis com as demandas específicas das mulheres, especialmente aquelas que vivenciam a maternidade durante a formação.

O modelo atual de avaliação da pós-graduação tende a ignorar as desigualdades de gênero, classe social e raça que atravessam as experiências dos discentes, sobretudo no que se refere à vivência da parentalidade. Tal modelo, historicamente associado à figura masculina, branca e com dedicação exclusiva, acaba por perpetuar um ciclo de *exclusões silenciosas*. Ao não reconhecer a diversidade de trajetórias e condições reais de vida, o sistema falha em garantir permanência com equidade, desconsiderando as múltiplas demandas que incidem sobre os discentes que acumulam responsabilidades de cuidado (Araújo et al., 2022; Battistelli, 2022; Carine, 2025).

Nesse contexto, é importante destacar que essas exclusões não operam isoladamente. Como apontam Araújo et al. (2022, p. 14), “nesse contexto, o *racismo* [continua] arraigado na sociedade, disseminado por meio de práticas e atitudes racistas, *embora seja crime inafiançável previsto na lei, por isso quase nunca verbalizado*”, atravessa também o ambiente acadêmico, dificultando ainda mais o percurso de discentes negros e negras. A ausência de políticas

sensíveis às interseccionalidades acaba por invisibilizar realidades específicas, como as de mulheres negras, mães, discentes de baixa renda, entre outras.

Em resposta a essas lacunas, foi aprovada, em 2024, a Lei nº. 14.925 (Brasil, 2024c), que estabelece a prorrogação mínima de 180 dias para a conclusão de cursos para discentes da educação superior nos casos de parto, nascimento de filho, adoção ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção. Essa medida representa um avanço em relação à legislação anterior (Lei nº. 13.536/2017), que previa prorrogação apenas para a vigência de bolsas de estudos concedidas por agências de fomento e limitava-se à maternidade ou adoção (Brasil, 2017b).

A Lei nº. 14.925/2024 representa um avanço na garantia de direitos dos discentes da educação superior ao incluir, entre as hipóteses de prorrogação de prazos acadêmicos, a “internação hospitalar de filho” (Brasil, 2024c, artigo 3). Essa ampliação do escopo legal aponta para uma sensível, ainda que tardia, consideração das múltiplas realidades que atravessam a vida acadêmica dos discentes, especialmente daqueles que acumulam responsabilidades parentais. Contudo, vale destacar que, mesmo antes da vigência dessa legislação, já existiam normativas que contemplavam parcialmente essas demandas. Um exemplo é a Portaria CAPES nº. 248, de 19 de dezembro de 2011, que previa o direito à prorrogação de até quatro meses para bolsistas do sexo feminino em razão da maternidade (Brasil, 2011).

Ao analisar essas mudanças, evidencia-se a morosidade histórica na construção de políticas que assegurem a conciliação entre vida acadêmica e responsabilidades familiares. Mais grave ainda é o fato de que o direito à prorrogação para pais do sexo masculino ou para arranjos familiares que não se enquadram no modelo cis heteronormativo tenha sido contemplado ainda mais tarde. Até então, não havia nenhuma normativa que resguardasse a prorrogação de prazos em razão da parentalidade, como se outros indivíduos,

que não a “mãe”, não desempenhassem papel algum no cuidado com o filho nos primeiros momentos de adaptação à nova dinâmica familiar.

Esse cenário reflete um modelo de sociedade que impõe à mulher a responsabilidade prioritária pelos cuidados infantis, naturalizando a ausência paterna ou de outros indivíduos no processo de criação dos filhos. No contexto da pós-graduação, essa realidade se traduz na falta de políticas que incentivam a corresponsabilidade parental, reforçando desigualdades de gênero na trajetória acadêmica.

No Brasil, as mulheres são as principais responsáveis pelas tarefas domésticas e o cuidado de pessoas, dedicando o dobro de tempo semanal que os homens reservam para essas mesmas funções. Tal demanda de tempo reduz a disponibilidade das mulheres para outras tarefas, gera cansaço e estresse e, logo, prejudica sua saúde física e mental. Ademais, sabe-se que a jornada de trabalho acadêmico-científico, frequentemente, ultrapassa o tempo de trabalho regular, demandando horas extras para escrita e revisão de artigos, leituras e estudos, orientação de discentes etc. – horas que, muitas vezes, não estão disponíveis na rotina das mulheres que conciliam esse trabalho com o cuidado da casa e dos filhos (Carpes et al., 2022, p. 02).

É importante destacar que, se a maternidade já impõe impactos significativos à trajetória acadêmica e profissional das mulheres, esses efeitos tornam-se ainda mais severos quando interseccionados com marcadores sociais como raça/cor da pele, sexualidade e condição de deficiência (Carpes et al., 2022).

Em alguns países, sobretudo da Europa, a legislação tem se adequado às novas configurações familiares e apoiado a igualdade de gênero – por exemplo, a licença maternidade tem sido substituída pela licença parental, ofertada para ambos os pais e que pode ser usufruída de maneira compartilhada entre eles (Kamerman, 2003). A legislação brasileira, entretanto, ainda oferece poucas possibilidades aos homens de se comprometerem com a paternidade responsável (Farah, 2004) (Barros & Mourão, 2018, p. 08).

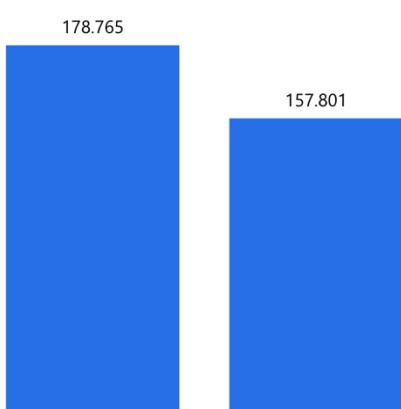
Essa realidade evidencia não apenas a sub-representação de determinados grupos nos espaços de poder e decisão acadêmica, como também denuncia a reprodução de uma estrutura institucional ainda marcada por traços coloniais, racistas e patriarcais. Nesse cenário, pensar políticas públicas de permanência e equidade na pós-graduação exige considerar a complexidade das interseccionalidades que atravessam a experiência discente, promovendo ações que rompam com as lógicas excludentes historicamente naturalizadas no campo científico.

#### 4.4.1.3 Desigualdades Étnico-Raciais

Em relação à etnicidade, os dados da pesquisa realizada por Corrêa et al. (2022), sobre o perfil do estudante de pós-graduação e o contexto pandêmico, revelam que 61,37% dos participantes se autodeclararam brancos (*European-derived*, conforme a nomenclatura utilizada na pesquisa original), 27,6% se identificaram como pardos (Marrom-*African-derived*\*) e 9,1% como pretos (*African-derived*\*) (Corrêa et al., 2022).

Por outro lado, ao analisar os dados de raça/cor disponibilizados na Plataforma Sucupira (2025), observa-se uma lacuna significativa: 178.765 discentes não informaram esse dado, conforme demonstra a Figura 10. Em seguida, têm-se 157.801 pessoas brancas, 63.591 pardas, 24.243 pretas, 2.660 amarelas e 1.538 indígenas. Essa ausência de informação compromete a transparência dos dados e dificulta o monitoramento das políticas de ações afirmativas na pós-graduação, além de escamotear processos de exclusão racial, que continuam operando de forma estrutural no interior das IES.

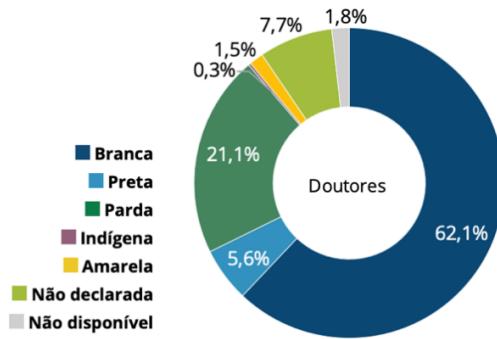
**Figura 10**  
*Dados dos Pós-Graduandos - Cor/Raça, Brasil, 2025*



Nota. (Plataforma Sucupira, 2025, 03 de julho).

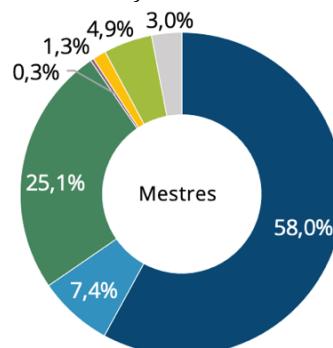
A própria CAPES reconhece que a Plataforma Sucupira ainda não dispõe de dados com grau de confiança suficiente sobre o perfil étnico-racial dos discentes: “no tocante ao pertencimento étnico-racial, destaca-se que a Plataforma Sucupira, principal fonte de informações sobre os programas de pós-graduação, ainda não dispõe de dados com grau de confiança suficiente sobre o perfil dos discentes” (Brasil, 2024g, p. 62).

**Figura 11 - Distribuição de Doutores Titulados, Raça/Cor, Brasil, 2021**



Nota. (Brasil, 2024g, p. 62).

**Figura 12 - Distribuição de Mestres Titulados, Raça/Cor, Brasil, 2021**



*Nota.* (Brasil, 2024g, p. 62).

Conforme dados da CAPES (Brasil, 2024g), entre os titulados, em 2021, 62,1% dos doutores e 58% dos mestres se autodeclararam brancos (ver Figuras 11 e 12). Já os pardos representaram 21,1% entre os doutores e 25,1% entre os mestres, enquanto os pretos somaram 5,6% e 7,4%, respectivamente. O predomínio de pessoas brancas na titulação da pós-graduação, mesmo após 13 anos da implementação da *Lei de Cotas* na graduação, revela a persistência da elitização desse nível de ensino, marcada por barreiras estruturais que limitam o acesso de grupos historicamente excluídos.

A ausência, até recentemente, de políticas públicas obrigatórias voltadas à inclusão e à permanência na pós-graduação – como a ampliação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e da *Lei de Cotas* para o nível de pós-graduação –, aliada ao processo de sucateamento da educação pública, à expansão de instituições privadas com fins lucrativos e à escassez de políticas efetivas de permanência, contribui para a reprodução das desigualdades raciais, sociais e econômicas nesse espaço. Portanto, conhecer o perfil discente da pós-graduação é essencial não apenas para diagnosticar essas desigualdades, mas também para orientar políticas que promovam transformações concretas no acesso, na permanência e na democratização do conhecimento científico no Brasil.

A persistência das desigualdades étnico-raciais na pós-graduação evidencia que este nível de formação ainda está longe de refletir a diversidade da população brasileira. Historicamente frequentada por minorias hegemônicas, a pós-graduação mantém traços elitizados que limitam o acesso e a permanência de discentes negros, quilombolas, mulheres, indígenas, LGBTQIAPN+, de baixa renda e discentes com deficiência (Araújo et al., 2022; Dias, 2024; Silva et al., 2025; Venturini, 2019). A análise do perfil discente também exige a consideração de outros marcadores sociais, como identidade de gênero, sexualidade e deficiência. Como indicam os dados, há uma queda significativa na presença de pretos e pardos

da graduação para a pós-graduação, o que revela a necessidade urgente de políticas públicas interseccionais, que articulem ações de acesso, permanência e enfrentamento ao racismo estrutural e às desigualdades sociais.

Em muitos casos, a adoção de ação afirmativa pouco alterou o processo de avaliação. Os beneficiários de cotas e candidatos regulares são submetidos às mesmas etapas no processo de seleção. ‘É comum candidatos de grupos minoritários serem eliminados nos estágios iniciais por conta da exigência de proficiência em línguas estrangeiras, por exemplo’, diz Jocélio dos Santos, da UFBA.

Ele cita o caso da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, quando da criação de sua pós-graduação em direitos humanos. ‘O edital estabelecia o exame de proficiência em língua estrangeira como eliminatório na primeira etapa do processo seletivo, de modo que, dos 61 discentes que se candidataram às vagas reservadas, apenas 4 passaram no exame de idioma’ (Andrade, 2022, s./p.).

Como apontado, determinados critérios de acesso – como a exigência de proficiência em um ou dois idiomas estrangeiros, que pode ser a segunda ou terceira língua de discentes indígenas e quilombolas – funcionam como barreiras simbólicas e institucionais, reproduzindo lógicas meritocráticas e homogêneas de seleção (Bernardino-Costa et al., 2024; Feres Júnior, 2018; Magalhães et al., 2024; Venturini, 2019). Anterior a isso, ainda é importante considerar o contexto da educação pública brasileira, marcado por desigualdades estruturais e sucessivos desmontes. Em 2023, apenas “32,4% dos discentes [do ensino médio] alcançaram aprendizagem adequada em língua portuguesa e 5,2% em matemática” (Tokarnia, 2025), refletindo efeitos de políticas educacionais pautadas pela lógica neoliberal (como discutido no item 3.1 desta tese).

A ausência de ações afirmativas obrigatórias, até recentemente, a escassez de políticas de permanência, o sucateamento da educação pública e a predominância de modelos de avaliação produtivistas agravam esse cenário. Não basta ampliar o número de vagas: é

necessário transformar as condições materiais e epistêmicas que estruturam o cotidiano da pós-graduação. Isso implica reconhecer que a diversidade não pode limitar-se a dados estatísticos, mas deve-se traduzir em práticas pedagógicas, curriculares e institucionais comprometidas com a justiça social, a equidade e o direito à produção e circulação de múltiplos saberes.

#### *4.4.1.4 Desigualdades Sociais*

As condições socioeconômicas dos discentes da pós-graduação, no Brasil, revelam desigualdades estruturais que impactam diretamente o acesso, a permanência e o desempenho acadêmico nesse nível de formação. Ainda que a pós-graduação tenha passado por um processo de expansão, nas últimas décadas, ela permanece marcada por uma lógica seletiva e excluente (Corrêa, 2022; Schwartzman, 2022). Muitos discentes enfrentam desafios financeiros significativos, especialmente aqueles que não contam com bolsas de pesquisa ou outras formas de assistência institucional, sendo obrigados a conciliar estudos com trabalho, o que compromete o tempo dedicado à formação acadêmica (Silva & Bardagi, 2015).

Além das questões materiais, o cenário da pós-graduação também apresenta disparidades simbólicas e institucionais. As políticas públicas voltadas à permanência estudantil, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a *Lei de Cotas*, somente em 2024 incluiu, formalmente, os discentes da pós-graduação como parte do público-alvo das políticas, antes restritas apenas à graduação. Assim, o suporte institucional para esses discentes segue frágil, desconsiderando as diferentes realidades sociais que compõem o corpo discente.

Outro aspecto relevante para a compreensão das condições socioeconômicas na pós-graduação refere-se ao modo como o acesso ao conhecimento historicamente foi restrito a grupos minoritários hegemônicos da população. Desde a formação da República, no Brasil, o saber acadêmico esteve associado à elite econômica e política, sendo a formação universitária,

especialmente em áreas como Medicina e Direito, o que era considerado um símbolo de distinção social e de acesso a cargos de prestígio e poder. Esse processo contribuiu para a naturalização da ideia de que a universidade, e especialmente a pós-graduação, seriam espaços reservados a um grupo seletivo, perpetuando uma lógica de exclusão que se atualiza em novas formas. Embora políticas de democratização da educação tenham ampliado o acesso à universidade, ainda persiste uma distância significativa entre os índices gerais de escolarização da população e a representatividade na pós-graduação *stricto sensu* (Speroni, 2018).

Diante disso, é fundamental que o debate sobre as condições socioeconômicas na pós-graduação seja ampliado e incorporado às políticas de avaliação e financiamento da pesquisa no Brasil. A democratização do acesso ao conhecimento científico exige não apenas a ampliação de vagas, mas o fortalecimento de políticas de permanência que garantam condições materiais e subjetivas para a continuidade dos estudos.

Em uma revisão integrativa que realizei com colegas, observou-se que uma das dificuldades relatadas, nos artigos sobre a saúde mental de discentes de pós-graduação, é a conciliação entre a pós-graduação, outro trabalho, a vida pessoal e os prazos impostos pelos cursos (Vinal et al., 2022). No entanto, ao se analisar essa questão enquanto um fenômeno social e histórico, verifica-se que sua origem está nas relações de produção fundamentadas na lógica capitalista, nas quais a intensificação do trabalho é constantemente refinada, submetendo os trabalhadores – inclusive os discentes – a uma sobrecarga contínua (Silva, 2022; Viapiana et al., 2018). O desempenho do discente, medido por sua produtividade (publicação de artigos, participação em congressos, resumos submetidos, entre outros), vai-se consolidando como critério central para o acesso a bolsas de estudos, para a permanência nos programas e, posteriormente, para a inserção no doutorado ou no mercado de trabalho acadêmico. Abdicar desse funcionamento exigido pela lógica produtivista – deixando de acompanhar o ritmo da produção acadêmica – pode resultar na perda de financiamentos, em atrasos que comprometem

a conclusão do curso e na estigmatização do discente como “inadequado” ou “fracassado”, o que reforça um ciclo de precarização, no qual o tempo da formação é subordinado ao tempo do capital, inviabilizando processos de formação mais críticos, humanos e integrados à realidade social.

No contexto de acumulação flexível do capital, o trabalho acadêmico se expande para além dos limites da universidade, absorvendo outras dimensões da vida cotidiana, como o lazer e descanso. Praticamente todo o tempo de vida se torna extensão do trabalho, conforme evidenciado nos relatos de pós-graduandos que se culpabilizam por não estarem “produzindo algo” a cada momento de descanso. Com o avanço das TDICs, ocorre uma “desterritorialização” do trabalho, fazendo com que as tarefas do trabalho acadêmico invadam a esfera doméstica e prolonguem a jornada. Esse modo de funcionamento exige que os trabalhadores estejam constantemente “conectados” e “produzindo”, o que amplia o desgaste físico e emocional, além de reduzir o tempo de recuperação necessário da força de trabalho. Diante disso, cabe discutir até que ponto essa situação poderia ser caracterizada como uma “*dificuldade de conciliar a pós-graduação com a vida pessoal e o trabalho*” – a nível individualizado – ou trata-se, na verdade, de um excesso de *exigências que são normatizadas e impostas* no ambiente acadêmico [que também se configura como um trabalho], podendo resultar em impactos negativos à saúde e ao bem-estar dos discentes.

#### 4.4.1.5 Censo da Pós-Graduação

A criação do *Censo da Pós-Graduação Stricto Sensu* brasileira, formalizada por meio da Portaria CAPES nº. 99/2024, representa um marco histórico na tentativa de enfrentar as desigualdades que ainda atravessam o SNPG. A ausência, até então, de um levantamento sistemático de dados sobre o perfil discente dificultava o diagnóstico preciso das desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e territoriais que permeiam o acesso e a permanência nesse

nível de ensino. Sem dados consolidados, permanecia invisível quem de fato ocupa os espaços da pós-graduação no país.

A Portaria nº. 99/2024 estabelece como partes integrantes do Censo os dados demográficos e os relacionados às condições socioeconômicas, culturais, étnico-raciais, de gênero e da educação especial, além de informações relacionadas às atuações por área do conhecimento (Ribeiro et al., 2024, p. 75).

Como destacam autores como Da Silva (2023) e Dias (2024), esse apagamento estatístico escamoteia os mecanismos de exclusão que operam no interior das universidades e naturaliza um modelo de formação acadêmica que atende prioritariamente a um perfil hegemônico: branco, de classe média, com tempo livre e acesso privilegiado à cultura letrada e aos recursos de permanência (Silva et al., 2025; Venturini, 2019). O novo *Censo*, ao abranger informações demográficas, socioeconômicas, étnico-raciais e de educação especial de discentes e docentes, poderá subsidiar Políticas Públicas de Ações Afirmativas mais justas e com base em dados concretos e atualizados (CAPES, 2024a).

A lentidão na institucionalização do *Censo da Pós-Graduação Stricto Sensu*, no Brasil, escancara não apenas a negligência histórica com relação ao monitoramento desse nível de ensino, mas também revela como certos processos de exclusão foram, por muito tempo, invisibilizados pelas estatísticas oficiais. Mesmo com o expressivo crescimento da titulação de mestres e doutores, nas últimas décadas – como apontado por Ferreira (2023), em que o número de títulos de mestrado e doutorado mais do que quintuplicou entre 1998 e 2018 –, o Estado brasileiro não se preocupou em acompanhar quem eram essas pessoas, de onde vinham, suas condições sociais, econômicas e raciais. A ausência desses dados dificultou o reconhecimento e o enfrentamento das desigualdades estruturais no acesso e permanência na pós-graduação, impedindo a elaboração de políticas públicas mais precisas e inclusivas.

Esse apagamento estatístico pode ser compreendido, também, como parte de uma lógica de manutenção do privilégio e da branquitude no espaço acadêmico. Como ironicamente sugere

Ferreira (2023), talvez a não divulgação de dados sobre cor/raça não tenha sido um simples lapso técnico, mas uma escolha política. Ao não produzir nem divulgar tais informações, perpetua-se uma narrativa de neutralidade e universalidade do conhecimento que, na prática, reforça exclusões históricas. A institucionalização tardia do Censo, em comparação com outras etapas da educação, expõe a resistência histórica do Estado em reconhecer as assimetrias estruturais que atravessam a pós-graduação brasileira.

#### *4.4.1.6 Políticas de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil para a Pós-Graduação*

Em estreita relação com os temas discutidos, ao longo deste capítulo, cabe agora abordar as Políticas de Ações Afirmativas e as Políticas de Assistência Estudantil voltadas à pós-graduação, considerando as *recentes transformações no perfil discente*. É importante destacar que as Políticas de Ações Afirmativas, instituídas pela *Lei de Cotas*, em 2012 (Lei nº. 12.711/2012 - Brasil, 2012), bem como a PNAES, em 2010 (Decreto nº. 7.234/2010b - Brasil, 2010b), inicialmente não contemplavam a pós-graduação *stricto sensu*.

“A implementação de ação afirmativa na pós-graduação brasileira, embora a primeira iniciativa date do ano de 2002, é uma ação ainda em fase inicial, que vem se ampliando de forma expressiva a partir do ano de 2017” (Araújo et al., 2022, p. 04). Somente a partir de 2024, com a promulgação da Lei nº. 14.723/2023 (Brasil, 2023a) – que atualizou a *Lei de Cotas* – e da Lei nº. 14.914/2024 (Brasil, 2024h), referente à ampliação da PNAES, é que a inclusão formal da pós-graduação nas políticas passou a ser exigida nas universidades públicas brasileiras (Magalhães et al., 2024). Até então, a adoção de ações afirmativas e políticas de permanência na pós-graduação era facultativa, ficando a critério de cada IES decidir sobre sua implementação. Essa autonomia institucional resultou em avanços localizados e desiguais, sem a consolidação de uma política nacional obrigatória (Ferreira, 2023).

As transformações no perfil discente da pós-graduação decorrem de uma série de fatores estruturais, como a consolidação da Educação Básica como direito obrigatório assegurado pelo Estado e a ampliação do acesso à educação superior ao longo das últimas décadas – impulsionada por políticas como o REUNI, o SISU, o FIES, o PROUNI e, especialmente, pela *Lei de Cotas* para a graduação. Essas iniciativas contribuíram para a entrada de discentes oriundos de grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, pessoas quilombolas, mulheres, pessoas indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas de baixa renda e pessoas com deficiência, nas universidades, alterando gradativamente a composição do corpo discente. Apesar da ampliação do ingresso na graduação, as Políticas de Ações Afirmativas na pós-graduação não acompanharam o mesmo ritmo de expansão.

Conforme ilustrado na Figura 4 “*Percentual de Discentes de Graduação Matriculados, Cor/Raça, Brasil, 2023*”, a presença desses grupos ainda não reflete proporcionalmente a diversidade da população brasileira, revelando a persistência de um perfil elitizado na educação superior (Dias, 2024; Silva et al., 2025; Venturini, 2019). Como indica a Figura 9 “*Dados dos Pós-Graduandos - Cor/Raça, Brasil, 2025*”, os programas de mestrado e doutorado também permanecem com um perfil predominantemente branco. Um dos desafios centrais está na manutenção de critérios tradicionais de seleção nos programas de pós-graduação, que podem comprometer a efetividade das ações afirmativas.

A manutenção dos critérios tradicionais de seleção pode comprometer a efetividade de estratégias originalmente pensadas para ampliar o acesso de grupos vulneráveis à pós-graduação. Adriano Senkevics completa: ‘A pós-graduação no Brasil está tendo de *se preparar para receber um público diferente daquele com o qual estava acostumada* e precisa ter em mente que **as barreiras enfrentadas por indivíduos de baixa renda, pretos, pardos e indígenas não são removidas apenas com a criação de cotas**’ (Andrade, 2022, s./p., grifo nosso).

Seguindo o raciocínio do pesquisador acima, o qual indica que as barreiras vivenciadas não são removidas apenas com a criação de cotas, é necessário reconhecer que as ações afirmativas implementadas na graduação não podem ser compreendidas como um “nivelador” que resolveria automaticamente as desigualdades no ingresso e na trajetória dos discentes na pós-graduação, pois as violências manifestas por meio do racismo, preconceito e discriminação continuam sendo perpetradas. Cabe lembrar que a “educação superior continua associada à origem social e à trajetória escolar dos e das discentes, é importante que se tenha estratégias para a graduação e, também, para a pós-graduação” (Ferreira, 2023, p. 135).

Quanto à PNAES, uma preocupação importante refere-se ao seu caráter de condicionalidade à disponibilidade orçamentária: “§ 2º *Se houver* disponibilidade de recursos orçamentários, a PNAES poderá atender ainda: I - discentes matriculados em programas presenciais de *mestrado* e de doutorado das instituições referidas no § 1º deste artigo” (Brasil, 2024h, artigo 1). Ainda que a inclusão de discentes da pós-graduação como público-alvo represente um avanço recente e significativo, tal mudança não assegura, de fato, que esses discentes serão contemplados pela política, sobretudo, em um contexto de políticas austericidas.

A ampliação da PNAES reconhece que o ingresso na pós-graduação não garante, por si só, a permanência no curso, especialmente para aqueles que enfrentam desigualdades cotidianamente. Esse movimento é muito relevante no contexto da ampliação das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. No entanto, a permanência de discentes negros, quilombolas, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas de baixa renda e pessoas com deficiência, na pós-graduação, exige mais do que acesso: requer suporte institucional efetivo diante das desigualdades (Da Silva, 2023; Dias, 2024). O caráter “embranquecido” da pós-graduação e a hegemonia de epistemologias eurocentradas revelam que barreiras simbólicas e materiais são reproduzidas, inclusive para aqueles que “superaram”

/ “enfrentaram” a etapa da graduação. Sem políticas específicas de permanência – como bolsas, moradia, alimentação, transporte, saúde mental e apoio à parentalidade – corre-se o risco de que a pós-graduação aprofunde ainda mais as desigualdades educacionais no país (Colombo, 2018; Battistelli, 2022).

Dessa forma, a realidade da expansão da educação superior, no Brasil, evidencia a urgência de elaboração de políticas públicas que não apenas garantam o acesso, mas também promovam condições de permanência, sucesso acadêmico, continuidade de formação de discentes historicamente marginalizados, nos espaços de produção de conhecimento, bem como atuem no enfrentamento das desigualdades. Mesmo diante do avanço de ações afirmativas na graduação, desde a *Lei de Cotas* de 2012, a pós-graduação permaneceu, por anos, à margem desse debate, reproduzindo, assim, desigualdades históricas e epistemológicas. Além disso, conforme observa Ferreira (2023), o crescimento do número de mestres e doutores não foi acompanhado pela divulgação de dados desagregados por cor/raça, o que levanta suspeitas sobre uma possível omissão estratégica diante do evidente desequilíbrio racial. Nesse sentido, o *Censo da Pós-Graduação Stricto Sensu* surge não apenas como uma ferramenta técnica, mas como um instrumento político essencial para democratizar o conhecimento e garantir que a produção científica nacional reflita, de fato, a diversidade do povo brasileiro.

#### *4.4.1.7 Bolsas de Estudos e Auxílios Financeiros para Discentes de Pós-Graduação*

O sistema de concessão de bolsas para discentes de pós-graduação, no Brasil, está diretamente vinculado à política de fomento à CT&I, consolidada a partir da criação de agências como a CAPES e do CNPq em 1951 (Como mencionado no item 3.3.1). Essas instituições desempenham papel central na estruturação do SNPG, com a oferta de bolsas de mestrado e doutorado como incentivo à formação de quadros qualificados para a docência e a pesquisa.

“Em 1952, a CAPES iniciou oficialmente seus trabalhos, avaliando pedidos de auxílios e bolsas. Em 1953 foram concedidas 54 bolsas e em 1954, 194” (CAPES, 2024b). Um dos primeiros documentos sobre a concessão de bolsas é a Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº. 1/2010, que define critérios para concessão, manutenção e cancelamento das bolsas acadêmicas. Já em relação à assistência estudantil, o Decreto nº. 7.234/2010 instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), voltado inicialmente para a graduação, mas que, com a Lei nº 14.925/2024, passou a incluir também os discentes de pós-graduação em sua abrangência (Brasil, 2010, 2024).

Geralmente as bolsas de estudos são concedidas por tempo determinado, sendo 24 meses para mestrado e 48 meses para doutorado. Atualmente, as principais formas de financiamento para discentes de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, são as dispostas no Quadro 2:

**Quadro 2 - Tipos de Auxílio Financeiro para Discente de Pós-Graduação**

<b>Tipo de Auxílio Financeiro para Discente de Pós-Graduação</b>	
<b>1) Bolsas da CAPES</b>	<p><i>a) Demanda Social (DS):</i> Portaria CAPES nº. 76/2010 - Bolsas regulares oferecidas para cursos de mestrado e doutorado reconhecidos;</p> <p><i>b) Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE):</i> apoio financeiro para parte da pesquisa realizada em instituições estrangeiras (CAPES, 2017);</p> <p><i>c) PROEX:</i> bolsas, auxílios para taxas escolares, custeio de produção e apoio à estrutura de programas com notas 6 e 7;</p> <p><i>d) PROSUP e PROSUC:</i> direcionados a IES privadas e comunitárias, com bolsas e auxílios para mestrado e doutorado; e</p> <p><i>e) Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP):</i> Portaria CAPES nº. 64/2010 e Portaria nº. 156/2014 - Verba de custeio para programas de demanda social.</p>
<b>2) Bolsas e auxílios do CNPq</b>	Apoio financeiro no país ou no exterior, como bolsas de mestrado, doutorado pleno, doutorado-sanduíche, pós-doutorado júnior e sênior.
<b>3) Fundações estaduais (FAPs)</b>	Cada Estado fica responsável pelo financiamento de bolsas e auxílios para mestrado, doutorado e pós-doutorado, via editais próprios, podendo ter variação no valor da bolsa entre os Estados do país.
<b>4) FINEP e outros órgãos</b>	Financiamento à pesquisa e inovação, incluindo bolsas e apoio para laboratórios, projetos de desenvolvimento tecnológico.
<b>5) Emenda parlamentar</b>	Os fundos podem ser destinados a diversas frentes, como o fomento à pesquisa e à formação, por meio da concessão de bolsas para estudantes de graduação e pós-graduação. Também é possível custear a participação em congressos e seminários, apoiar ações de integração entre ensino, serviço e comunidade, e desenvolver projetos institucionais de interesse do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

<b>6) Bolsas de estudos</b> (projetos de pesquisa e extensão)	Bolsas vinculadas a projetos de pesquisa e extensão de docentes-orientadores da instituição.
<b>7) Institucionais</b>	Programas internos como auxílio à participação em eventos, moradia, alimentação etc., recursos que dependem do orçamento da própria instituição.

*Nota.* Elaborado pela autora.

Sobre as ações financiadas por emenda parlamentar, cabe destacar que, embora elas possam contribuir com recursos pontuais, sua natureza eventual está sujeita a interesses políticos locais. Por serem valores flutuantes e imprevisíveis, não é possível realizar um planejamento a longo prazo, o que dificulta a garantia da continuidade de políticas estruturais ou programas permanentes voltados à pesquisa e à formação de pesquisadores.

As bolsas de estudos vinculadas a projetos de pesquisa e extensão representam uma importante estratégia de fomento à formação acadêmica na pós-graduação. Essas bolsas geralmente estão atreladas a projetos coordenados por docentes-orientadores da própria instituição, sendo concedidas a discentes que atuam diretamente no desenvolvimento das atividades propostas. No entanto, esse tipo de apoio financeiro apresenta limitações. Sua vigência está condicionada à duração e à continuidade do projeto, bem como à permanência do discente sob orientação do docente responsável. Assim, situações como a troca de orientador por situações não-amistosas ou o encerramento prematuro do projeto podem resultar na suspensão da bolsa, mesmo que o discente permaneça regularmente matriculado no programa.

A partir da tipificação das bolsas de estudos de pós-graduação, é possível observar que bolsas e auxílios voltados à pós-graduação, no Brasil – como as da CAPES, CNPq, FAPs e IES –, compartilham alguns elementos comuns como disposto no Quadro 3:

### Quadro 3

*Aspectos Comuns entre os Auxílios Financeiros para Discente de Pós-Graduação, 2025*

<b>Aspectos Comuns entre os Auxílios Financeiros para Discente de Pós-Graduação</b>
1) A finalidade de apoiar a formação de pesquisadores, visando garantir condições mínimas de subsistência e/ou desenvolvimento de pesquisa aos discentes (CAPES, 2025).
2) O seu caráter acadêmico e não remuneratório.
3) A partir de 2023, houve a <i>autorização</i> do acúmulo de bolsa com atividade remunerada ou outros rendimentos, por <i>parte da CAPES, com anuência do PPG</i> . Os PPGs têm autonomia para incorporar ou não nos seus regulamentos.

4) Não conseguem atender todos os discentes, tendo em vista que a quantidade de bolsas é limitada (Corrêa et al., 2022), o que gera um cenário de alta competitividade e exclusão.

5) Estão sujeitas a regras institucionais e avaliação, podendo oscilar a quantidade de bolsa ofertada de um ano/quadríênio para o outro.

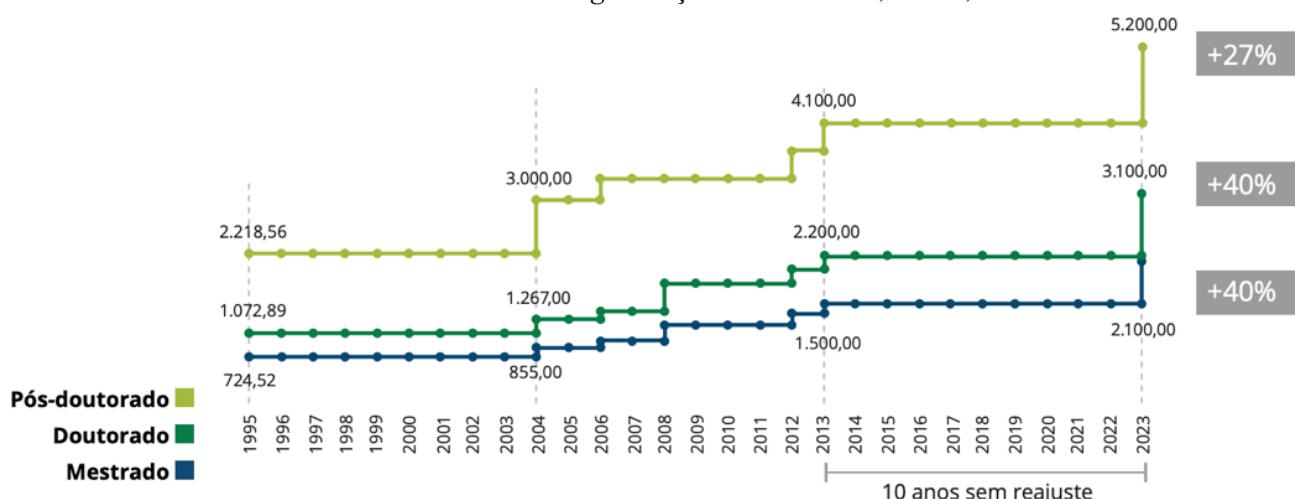
Nota. Elaborado pela autora.

Diante dos aspectos comuns entre os diferentes auxílios e bolsas, é importante destacar que, embora esses recursos possuam caráter acadêmico e sejam direcionados ao apoio da formação dos discentes, é amplamente reconhecido que a dedicação à pós-graduação é exigente em relação ao trabalho a ser desempenhado. A verba da bolsa não configura, do ponto de vista legal, vínculo empregatício, o que reforça sua condição de auxílio e não de remuneração pelo trabalho intelectual e científico realizado pelos discentes.

É possível, assim, reconhecer algumas limitações dessas políticas. Por um lado, elas visam garantir suporte financeiro aos discentes, reconhecendo o grau de envolvimento requerido pelas atividades acadêmicas. Por outro, esse reconhecimento não é suficiente para consolidar a pós-graduação como espaço de trabalho, pois a atuação do discente segue sendo desvalorizada do ponto de vista jurídico e econômico. Soma-se a isso o fato de que o valor das bolsas, mesmo após reajustes recentes (como pode ser observado na Figura 13), ainda se mostra insuficiente diante do custo de vida nas diferentes regiões do país (ANPG, 2020).

**Figura 13**

*Valor de Bolsas de Estudos da CAPES na Pós-graduação Stricto Sensu, Brasil, 1995-2023*



Nota. (Brasil, 2024g, p. 57).

Historicamente, a concessão de bolsas de estudos de pós-graduação exigia dedicação integral do discente, proibindo a manutenção de qualquer vínculo empregatício formal, exceto em alguns casos, conforme Portaria CAPES nº. 76/2010, artigo 8 (CAPES, 2010b). Essa exigência colocava o discente diante de dois caminhos igualmente desafiadores: 1) cursar a pós-graduação com bolsa, mas sem poder exercer atividade remunerada formal para complementar sua renda; ou 2) realizar o curso sem bolsa, precisando manter um vínculo empregatício para se sustentar, o que implica conciliar jornadas exaustivas de trabalho e estudo. Esse dilema se agrava no contexto brasileiro, marcado pela insuficiência de bolsas disponíveis e pelas condições socioeconômicas adversas enfrentadas por grande parte dos discentes.

Outro aspecto relevante diz respeito aos horários dos cursos de pós-graduação, que variam entre períodos matutinos, vespertinos, noturnos ou em tempo integral. Essa diversidade de turnos, embora possa parecer uma boa alternativa, muitas vezes, não leva em consideração a necessidade concreta de discentes que trabalham e que não conseguem adaptar-se à grade horária do curso.

**O valor das bolsas é pequeno**, comparado com a renda familiar dos discentes – cerca de 1.500 reais por mês para os discentes de mestrado, e 2.200 reais para os de doutorado [antes do reajuste] – e os dados da Pnad confirmam que 93% dos discentes de mestrado, e 98% dos de doutorado, trabalham. Isso significa que a bolsa **não funciona, predominantemente, como um apoio** para permitir que o discente se dedique integralmente a seus estudos, mas **como uma complementação salarial** (Schwartzman, 2022, p. 246, grifo nosso).

Como indicado por Schwartzman (2022), é delicado ter que se apoiar a um recurso [que mesmo após o reajuste continua sendo insuficiente] que dificilmente é capaz de cobrir as despesas mensais dos discentes. Cabe pontuar que o caráter branco e elitista historicamente predominante na pós-graduação era sustentado por práticas que beneficiavam majoritariamente discentes provenientes de grupos minoritários hegemônicos. Com o avanço, ainda que em proporção limitada, de políticas de ações afirmativas, observa-se uma lenta transformação no

perfil discente da pós-graduação. Contudo, essa mudança traz à tona a urgência de repensar as políticas de permanência e financiamento, considerando a realidade material dos novos sujeitos que hoje acessam esse nível de ensino, marcados por trajetórias sociais diversas e pela necessidade de conciliar trabalho e formação acadêmica.

Nesse novo cenário, para parte dos discentes, a pós-graduação passou a representar uma extensão da trajetória educacional iniciada na graduação, viabilizada, muitas vezes, por bolsas de estudos. No entanto, é preciso destacar que esse percurso ainda não é acessível a todos. Muitos egressos dos cursos de graduação, especialmente aqueles pertencentes às maiorias populares, seguem direcionados para uma inserção imediata no mercado de trabalho, como forma de garantir sua subsistência.

Sobre a recente autorização do acúmulo de bolsas de estudo de pós-graduação com atividade remunerada ou outros rendimentos, essa concessão representa uma mudança significativa na política de fomento à formação científica no Brasil. De acordo com Colombo (2023, s./p.), “a medida reconhece a difícil realidade dos discentes e a insuficiência do valor das bolsas concedidas pelo governo federal”. Até então, o regime de dedicação exclusiva<sup>34</sup> exigia que os discentes não possuíssem outras fontes formais de renda, o que, por um lado, pressionava o Estado a garantir bolsas em valores que fossem minimamente compatíveis com as demandas de subsistência dos discentes. No entanto, ao permitir esse acúmulo, transfere-se para os próprios discentes a responsabilidade por garantir sua sustentabilidade financeira, abrindo margem para a desresponsabilização estatal.

Essa medida, apesar de aparentemente beneficiar os discentes ao ampliar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, contribui para a naturalização da

---

<sup>34</sup> O regime de dedicação exclusiva foi abrandado com as recentes modificações promovidas pela CAPES, permitindo, em determinadas condições, o acúmulo da bolsa de estudos com vínculos empregatícios. No entanto, é importante destacar que essa mudança não possui caráter obrigatório e que cada instituição de ensino superior mantém autonomia para decidir se irá aderir e como irá incorporar tal flexibilização em seus programas de pós-graduação.

precariedade, uma vez que a bolsa – já historicamente desvalorizada e desvinculada de mecanismos de reajustes periódicos ou reposição inflacionária – passa a ser tratada como complemento e não como política estruturante de formação acadêmica. Com isso, o Estado se exime da obrigação de prover um financiamento adequado e contínuo à formação em nível de pós-graduação, transferindo a responsabilidade para os discentes, na tarefa de compatibilizar múltiplas jornadas de trabalho, pesquisa e estudo, com todas as consequências subjetivas, materiais e institucionais que essa sobrecarga pode acarretar.

Portanto, os discentes são submetidos a um conjunto de ações estratégicas e biopolíticas para participar desse sistema, ou seja, as regras para discentes bolsistas prescrevem modos de ser e agir com base no que se entende como ciência e pesquisa científica no período em que se desenvolve esta pesquisa (Speroni, 2018, pp. 80-81).

Outro ponto frequentemente denunciado pelos discentes é o fato de que muitas bolsas são atreladas diretamente à figura do orientador. Essa relação de dependência pode gerar situações de vulnerabilidade, já que, em casos de conflitos na orientação ou desligamentos por incompatibilidade, o discente pode perder imediatamente sua bolsa, comprometendo sua permanência no curso. Isso revela a fragilidade estrutural do sistema de fomento e a ausência de garantias básicas para quem desenvolve atividades de pesquisa.

Cabe destacar, mais uma vez, que não existe, até o momento, um sistema nacionalmente estruturado de auxílios complementares – como moradia, alimentação, transporte, saúde mental, entre outros – voltado especificamente para discentes da pós-graduação. A recente integração da pós-graduação ao PNAES, em 2024 (Brasil, 2024h), representa um avanço importante no reconhecimento das necessidades materiais desses discentes. No entanto, essa inclusão se deu em caráter de *condicionalidade*, o que pode limitar o seu alcance e efetividade prática. Na ausência de regulamentações e de seguridades, a permanência estudantil nesse nível de ensino ainda depende, majoritariamente, da capacidade individual dos discentes de arcar com seus próprios custos, se levar em consideração que não há bolsas de estudos suficientes.

Considerando a diversidade de fontes de financiamento disponíveis para a pós-graduação, nesta tese, opta-se por concentrar as análises em dois aspectos específicos: as bolsas de estudos concedidas pela CAPES e a política institucional de auxílio financeiro adotado pelo Decanato de Pós-Graduação (DPG), na Universidade de Brasília (UnB), quanto à concessão de auxílios financeiros a discentes de pós-graduação. A escolha por esses dois focos justifica-se pela relevância que ambos assumem na experiência dos discentes, influenciando diretamente em sua permanência e nas condições de formação acadêmica nesse nível de ensino.

#### *Bolsas de Estudo de Pós-Graduação da CAPES*

Sobre os critérios de seleção de bolsistas, observa-se, em geral, a predominância de parâmetros meritocráticos e uma baixa sensibilidade às dimensões sociais (Venturini, 2019). A concessão das bolsas costuma seguir a ordem de classificação no processo seletivo de ingresso ou critérios de produtividade acadêmica, desconsiderando, em grande medida, fatores como desigualdades sociais, raciais/étnicas, de gênero etc. A formação anterior dos discentes é atravessada por desigualdades de acesso à educação, condições materiais e outros marcadores sociais que influenciam diretamente seu desempenho nos processos seletivos.

Cabe destacar que nem toda IES e PPGs adotam políticas de reserva de vagas de bolsas na pós-graduação para discentes ingressantes por meio das *Leis de Cotas*. Do ponto de vista legal, essa legislação passou a ser obrigatória, apenas a partir de 2023, para os cursos de graduação, não havendo, até o momento, a obrigatoriedade de sua extensão para os processos de concessão de bolsa na pós-graduação, o que pode ser problemático.

Partindo do princípio de que cada PPG tem autonomia para desenhar seu processo seletivo de bolsas de estudos para discentes, pode haver grandes diferenças sobre os critérios de distribuição dentro de uma mesma instituição. Quanto ao critério de flexibilização do

acúmulo de bolsa com atividade remunerada ou outros rendimentos, problematiza-se alguns aspectos.

Até 2023, os valores das bolsas de estudo para a pós-graduação estavam congelados desde 2013, o que gerou um processo de desvalorização progressiva. Embora o reajuste realizado em 2023 tenha sido uma conquista importante, ele ainda não recompõe plenamente as perdas acumuladas ao longo da década, especialmente se considerado o índice inflacionário do período. “Por não possuir seu valor atrelado a algum mecanismo de reajuste anual as bolsas de estudo vêm acumulando uma desvalorização histórica frente a um aumento brutal dos preços de alimentos, moradia e transporte” (ANPG, 2020, p. 04).

Com expressiva mobilização da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e de todo movimento de pós-graduação brasileiro, o reajuste do valor das bolsas de estudos na pós-graduação foi efetivado em 2023, “as bolsas ainda sofrem com a perda significativa de seu poder de compra, tornando difícil a sobrevivência dos pesquisadores, especialmente nas grandes cidades” (ANPG, 2024, s./p.).

**Tabela 8**

*Número de Bolsas de Estudo da CAPES na Pós-Graduação Stricto Sensu em Relação ao Número de Matrícula, Brasil, 2002-2023*

Ano	Total de Matrículas Pós-Graduação	Quantidade de <i>Bolsas de Estudos</i>
2002	106.068	23.234
2012	203.717	71.180
2019	293.112	87.559
2020	305.974	89.602
2021	323.233	89.145
2022	325.609	94.718
2023	360.648	100.083

*Nota.* Dados extraídos da plataforma GEOCAPES (CAPES, 2023b).

Tabela elaborada dia 28 de junho de 2025.

Segundo dados da CAPES, em 2023, havia cerca de 360 mil discentes matriculados na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (Plataforma Sucupira, 2025). No entanto, o número de bolsas de estudo disponível não ultrapassou 101 mil, somadas para mestrado e doutorado (ver Tabela 8). Ou seja, menos de 28% dos discentes matriculados contam com algum tipo de bolsa da CAPES, sem considerar que há ainda outras agências com pequena participação, como CNPq ou FAPs estaduais, cuja cobertura também é limitada. Essa discrepância revela que a maioria dos discentes da pós-graduação precisa buscar outras fontes de renda ou conciliar os estudos com outro trabalho, o que desafia diretamente o ideal de dedicação exclusiva ainda presente nas normas de concessão de bolsas.

Outro aspecto relevante a ser problematizado diz respeito à contradição presente no tratamento dado às bolsas de pós-graduação pelas agências de fomento. Embora a “dedicação integral” exigida aos discentes bolsistas se assemelhe, na prática, a uma relação de trabalho – com produção acadêmica, cumprimento de prazos, metas e dedicação exclusiva –, a bolsa não é reconhecida legalmente como salário, nem a atividade como vínculo empregatício, assim como a pós-graduação não é reconhecida socialmente como um trabalho. No entanto, a CAPES, por exemplo, estabelece, em seu regulamento, que:

Parágrafo único. A **não conclusão do curso** acarretará a **obrigação de restituir os valores** despendidos com a bolsa, salvo se motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à sua vontade ou doença grave devidamente comprovada. A avaliação dessas situações fica condicionada à aprovação pela Coordenação de Monitoramento [...] (Brasil, 2010, artigo 13, grifo nosso).

Esse dispositivo gera uma assimetria: se por um lado o discente assume deveres comparáveis aos de um trabalhador, por outro não usufrui dos mesmos direitos. Caso a bolsa fosse juridicamente reconhecida como salário – e, portanto, a atividade fosse formalizada como trabalho –, não haveria respaldo legal para exigir a devolução dos valores recebidos em caso de desligamento voluntário, como ocorre em contratos de trabalho.

Nessa lógica, a restituição compulsória em caso de abandono do curso reforça o caráter coercitivo da política de bolsas e evidencia o quanto os discentes se encontram em uma relação precária e desprotegida, sendo responsabilizados individualmente por situações que, muitas vezes, decorrem de fatores estruturais, como adoecimento, sobrecarga ou falta de políticas de permanência etc.

Portanto, essa prática reafirma a condição ambígua do pós-graduando: 1) o discente é demandado como trabalhador, com altas exigências de desempenho e produtividade, mas não possui reconhecimento formal enquanto tal, nem acesso a direitos trabalhistas e previdenciários; 2) questiona-se: o reconhecimento jurídico do trabalho desenvolvido na pós-graduação seria aplicável apenas aos discentes bolsistas ou a todos que compõem esse nível de formação? Tal questão é central, pois muitos discentes, por mais que não recebam bolsa, também se dedicam à sua pesquisa, enfrentando exigências acadêmicas. Esse cenário evidencia a lógica produtivista que orienta a pós-graduação no Brasil, em que o trabalho intelectual é exigido, mas não formalmente reconhecido como tal, resultando em precarização e insegurança do trabalho discente.

Se a atividade dos discentes de pós-graduação fosse formalmente reconhecida como trabalho, abrir-se-ia a possibilidade de *reivindicação por direitos trabalhistas e previdenciários*, como licença médica, licença-maternidade e paternidade, **férias**, décimo terceiro, aposentadoria e acesso ao INSS, além de garantias em casos de interrupção do curso por motivos de força maior. Essa discussão não apenas toca em uma questão jurídica, mas aponta para o debate mais amplo sobre o *valor social do trabalho acadêmico*, que *historicamente tem sido desvalorizado e invisibilizado pelas estruturas institucionais*. Reconhecer a pós-graduação como trabalho seria, portanto, um passo importante para romper com a precarização da formação acadêmica e avançar na direção de uma política mais justa, ética e comprometida com os direitos dos que constroem cotidianamente a ciência no Brasil.

*Políticas Institucionais de Auxílio Financeiro Adotada pelo Decanto de Pós-Graduação (DPG) na Universidade de Brasília (UnB).*

Outro aspecto que pode ser problematizado, tomando como exemplo a Universidade de Brasília (UnB), diz respeito à política institucional adotada para concessão de auxílios financeiros a discentes da pós-graduação (Ex.: UNB, 2025). Trata-se de uma política baseada em editais periódicos, cuja dotação orçamentária variável interfere diretamente no valor dos auxílios concedidos – normalmente pagos em parcela única, com valores que variam entre R\$ 2.000 e R\$ 3.000. Esse valor equivale, em média, a uma única mensalidade de uma bolsa de estudos, mas é oferecido de forma pontual, sem garantia de continuidade ou previsão de repasses regulares, o que compromete sua efetividade como política de permanência.

Além disso, há uma exigência de contrapartida por parte do discente: ao se inscrever no edital, o discente se compromete a apresentar uma produção acadêmica – como um artigo científico, trabalhos de apresentação oral presencial, ou como pôster, em conferências nacionais ou internacionais – dentro de um prazo estabelecido, o que torna o auxílio condicionado à lógica produtivista que já estrutura a pós-graduação (UNB, 2025). Tal exigência reforça a vinculação direta entre o recebimento do recurso e a entrega de resultados acadêmicos, transformando o auxílio em uma espécie de “pagamento por produção”, sem considerar os processos formativos que envolvem a pesquisa e o tempo necessário para seu amadurecimento.

Essa dinâmica revela a fragilidade das políticas de apoio estudantil voltadas à pós-graduação, especialmente quando não há bolsas regulares disponíveis. Na ausência de políticas estruturadas e contínuas, os discentes acabam por aceitar os termos dos editais como única alternativa de financiamento, mesmo diante de condições que reforçam a precarização. Assim, a lógica meritocrática e produtivista se sobrepõe a uma perspectiva de assistência estudantil

comprometida com a equidade, a permanência e o direito à formação científica crítica e humanizada.

Considerando a realidade concreta dos discentes que necessitam de uma renda para garantir sua própria subsistência, a política de auxílios pontuais via editais se mostra insustentável a longo prazo. Sob essa lógica, para que um discente tivesse uma entrada financeira minimamente contínua ao longo de um ano, seria necessário inscrever-se e ser contemplado em pelo menos 12 editais distintos – o que, por si só, já configura um desafio, dado o número limitado de chamadas e a dotação orçamentária instável. No entanto, o problema se aprofunda ao observar que, em geral, cada auxílio está atrelado à entrega de um produto acadêmico publicável como contrapartida.

Isso significaria exigir do discente a produção de 12 artigos científicos ou similares em um único ano, além do cumprimento dos créditos obrigatórios em disciplinas e do desenvolvimento de sua dissertação ou tese. Tal expectativa é incompatível com as condições reais de trabalho intelectual, acentuando uma lógica de produtividade forçada que ignora os processos formativos, os tempos subjetivos e os atravessamentos materiais da vida de quem pesquisa. Em vez de promover a permanência, essa estrutura contribui para o adoecimento, a sobrecarga e a precarização da experiência na pós-graduação, especialmente entre os discentes que não contam com apoio financeiro estável ou redes de proteção social.

Nos últimos anos, têm-se intensificado as mobilizações e reivindicações dos discentes da pós-graduação por melhores condições de permanência, mais bolsas de estudo e reajustes compatíveis com o custo de vida. Entidades como a ANPG, Associações de Pós-Graduandos (APGs) locais e coletivos têm promovido assembleias, audiências públicas, manifestações e ocupações que denunciam a insuficiência de políticas de assistência e o congelamento histórico do valor das bolsas (ANPG, 2020, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d, 2025). Essas mobilizações, por vezes silenciadas ou deslegitimadas no ambiente acadêmico, têm buscado romper com a

lógica de que a bolsa seria uma concessão ou favor. Como afirmou a atual ministra da Ciência, Tecnologia e Inovação, Luciana Santos, ao assumir o cargo: “Bolsa de pesquisa não é esmola” (Borges, 2023), expressando um posicionamento político que reconhece a centralidade da formação científica no desenvolvimento nacional e o papel do pós-graduando como trabalhador do conhecimento.

Em uma sociedade capitalista, marcada pela mercantilização da ciência e pelo desmonte das políticas públicas, pensar em bolsas e auxílios financeiros é também pensar em justiça social e no reconhecimento do trabalho intelectual dos pós-graduando-pesquisador como parte das lutas por direitos. Conforme afirmam Da Costa et al. (2023), refletir sobre esse cenário não é deslegitimar as políticas existentes, mas sim evidenciar os impactos do desmonte estatal e da precarização sobre aqueles que, mesmo sob múltiplas adversidades, seguem produzindo ciência e conhecimento em instituições públicas.

#### *4.4.1.8 Condições de Venda da Força de Trabalho Discente na Pós-Graduação*

Para finalizar este tópico, é fundamental discutir as condições de trabalho dos discentes-pesquisadores na pós-graduação brasileira, especialmente em um contexto social marcado pela lógica neoliberal e pela intensificação das formas de exploração do trabalho.

Nas últimas décadas, o crescimento econômico brasileiro tem sido impulsionado, majoritariamente, pelo setor de serviços – área que mais emprega, mas que também concentra vagas de baixa qualificação e remuneração, exigindo menor escolaridade (Lavocat, 2024). Esse descompasso entre a formação dos trabalhadores e as exigências do mercado de trabalho gera um cenário de desalento, sobretudo entre os jovens recém-formados, que, diante da urgência de sobreviver, se veem obrigados a aceitar empregos fora de sua área de formação ou que não exigem sua qualificação.

A decisão entre buscar um emprego subvalorizado ou prolongar a escolarização por meio da pós-graduação torna-se um dilema marcado por desigualdades estruturais (Silva & Bardag, 2015). Conforme aponta o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ([IPEA], 2024), o excesso de trabalhadores com escolaridade superior à exigida para os cargos disponíveis também resulta na desvalorização do diploma e em salários incompatíveis com o investimento educacional realizado. Esse cenário é agravado pelas desigualdades de gênero e raça. Como destaca Davis (2016), as mulheres negras, historicamente, sempre exerceram múltiplas jornadas de trabalho – formais e informais –, e essa realidade se perpetua com o avanço da precarização no mundo do trabalho. O racismo estrutural e a divisão sexual do trabalho operam conjuntamente para intensificar a exploração da força de trabalho dessas mulheres, que, além de terem menores salários e menos oportunidades, também são responsáveis pelas atividades de cuidado, tradicionalmente invisibilizadas e não remuneradas (Lourenço, 2023; Passos, 2018).

O ingresso na pós-graduação, muitas vezes, surge como alternativa à dificuldade de inserção profissional qualificada, mas sem garantia de retorno financeiro ou estabilidade, porém ainda veem a possibilidade de prolongar sua trajetória acadêmica como estratégia de diferenciação. No entanto, essa extensão da escolarização não garante melhores condições de trabalho. Como destacam Cunha (1974) e Silva et al. (2023), o valor simbólico e econômico da educação superior tem-se diluído diante da massificação dos diplomas e da ausência de políticas de valorização do trabalho intelectual. Nesse sentido, torna-se urgente reconhecer os discentes de pós-graduação como sujeitos que vendem sua força de trabalho dentro da universidade, sem, no entanto, usufruírem de garantias mínimas. Além disso, a bolsa de estudos – quando disponível – é tratada como um favor e não como reconhecimento por um trabalho intelectual essencial à produção científica brasileira. A ausência de reajustes compatíveis com

o custo de vida e a vinculação a critérios meritocráticos tornam a bolsa insuficiente para garantir condições mínimas de permanência.

A pós-graduação, embora, muitas vezes, não seja oficialmente reconhecida como um espaço de trabalho<sup>35</sup> para o discente-pesquisador (Silva et al., 2024), impõe uma rotina exigente, que envolve múltiplas tarefas – desde o cumprimento de créditos obrigatórios em disciplinas; produção de relatórios, artigos, resumos expandidos; apresentação de trabalhos; atividades de pesquisa e extensão e, em alguns casos, o ensino; e a subordinação hierárquica – que os aproximam da figura do trabalhador assalariado (Pinheiro, 2019). Essa dinâmica se dá em um ambiente de crescente precarização, esgotamento físico e mental e pressões por produtividade.

Como apontam Andrade (2025) e Araújo et al. (2022), muitos discentes relatam sobrecarga, exaustão e dificuldades de sobrevivência diante do valor insuficiente das bolsas, o que torna a permanência na pós-graduação uma tarefa quase inviável para discentes que não contam com outros suportes financeiros. Por exemplo, tem-se os casos de discentes que precisam cumprir 30h-40h semanais, mais a jornada do mestrado ou doutorado.

Essa precarização não é acidental. A suposta diluição entre as fronteiras de discente e trabalhador, conforme discutem Araújo et al. (2022), pode ser compreendida como uma estratégia intencional que desmobiliza a organização coletiva da classe trabalhadora acadêmica. A ausência de reconhecimento do trabalho intelectual e científico como trabalho propriamente dito fortalece a naturalização da exploração e da vulnerabilidade dos discentes. Nesse contexto, as práticas meritocráticas e a retórica da excelência ocultam as desigualdades

---

<sup>35</sup> “In Sweden, PhD students are formally employed by universities and enjoy significant protection from legal labor rights (e.g., in the form of extended paid parental leave during studies, rights to change supervisor when conflicts arise, etc.). Employment with university also provides more financial stability compared to the varied funding sources in the US, such as fellowships and assistantships. This stability could mitigate stress and enhance mental well-being” (Kehojarju et al., 2024, p. 02).

sociais, raciais e de gênero que atravessam os trajetos formativos na pós-graduação, deslegitimando as lutas por condições mínimas de permanência, financiamento e saúde.

Para compreender as condições de trabalho dos discentes de pós-graduação, é necessário situá-los no contexto mais amplo da sociedade capitalista, em que o trabalho é estruturado segundo lógicas de exploração e desigualdade. O modelo neoliberal, ao incidir sobre a universidade pública, transforma os espaços de formação em espaços de intensificação produtiva, submetendo os discentes-pesquisadores a exigências de desempenho contínuo, com pouca ou nenhuma garantia de direitos.

Dando continuidade à reflexão sobre a precarização do trabalho na universidade, é importante observar que a lógica do modo de produção capitalista e o uso intensivo das TDICs têm produzido uma crescente indistinção entre tempo de trabalho e tempo livre na vida acadêmica (Lara et al., 2019). Esse processo, inicialmente observado na rotina docente, também atravessa a experiência dos discentes da pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo, nos cursos de mestrado e doutorado, cujas durações regulamentares são de 24 e 48 meses ininterruptos, sem qualquer previsão institucional de férias. Mesmo sem reconhecimento legal como trabalhadores formais, esses discentes são cobrados por produtividade, metas e resultados, imersos em um cotidiano de alta exigência e escassa proteção institucional, o que revela a precariedade estrutural que sustenta os modelos de formação acadêmica.

Depoimentos analisados por Lara et al. (2019, p. 10) revelam a dimensão subjetiva desse esgotamento, especialmente entre docentes, que relatam ter perdido o controle sobre seus próprios ritmos de vida: não há mais tempo para lazer, amigos ou descanso – “tudo virou trabalho”. Essa lógica da expropriação do tempo de vida também se impõe aos discentes, que precisam entregar artigos, participar de eventos, cumprir créditos e defender seus trabalhos dentro de prazos rígidos, mesmo diante de dificuldades materiais ou emocionais. Trata-se de um modelo que mercantiliza a formação acadêmica, em que o tempo se torna capital, e a

subjetividade é consumida pelas demandas de performance. Como apontam Duarte et al. (2020), mesmo sem subordinação direta à iniciativa privada, a universidade internalizou os valores do produtivismo neoliberal em suas formas de avaliação, incorporando critérios mercantis na produção do conhecimento.

Embora a CAPES (2023d) tenha flexibilizado o regime de dedicação exclusiva com a possibilidade de acúmulo da bolsa com vínculo empregatício, essa medida, ao mesmo tempo que amplia alternativas dos discentes para serem contemplados com bolsas de estudos na pós-graduação, também revela uma estratégia de desresponsabilização do Estado. A flexibilização pode ser vista como uma resposta às pressões do movimento estudantil, mas também como uma estratégia de evitar reajustes estruturais no valor das bolsas, transferindo para os discentes o ônus da conciliação entre trabalho e pesquisa. A realidade é que muitos programas continuam exigindo dedicação exclusiva e dificultam a compatibilização com outras atividades remuneradas, o que aprofunda desigualdades e limita o acesso de discentes que dependem financeiramente do próprio trabalho. Nessa lógica, o pesquisador é cobrado como trabalhador, mas sem que lhe sejam garantidos direitos trabalhistas, previdenciários ou estabilidade. Assim, os pós-graduandos representam a mão de obra mais precarizada e com menos direitos dentro dessa estrutura. Torna-se urgente reconhecer os discentes de pós-graduação como sujeitos que vendem sua força de trabalho dentro da universidade, sem, no entanto, usufruírem de garantias mínimas.

Tal ambiguidade revela uma contradição central: o pós-graduando é submetido a exigências de alta produtividade científica, mas permanece em uma condição de invisibilidade como trabalhador. Isso reafirma o processo de intensificação e precarização do trabalho na universidade, onde a figura do discente-pesquisador é atravessada por expectativas de desempenho desproporcionais às condições objetivas de sua permanência.

Para a própria dinâmica da economia política do capital [...] a existência de um exército de reserva garante salários formais rebaixados, mesmo inferiores às condições de subsistência das pessoas; é evidente, portanto, como a exploração da vida e da morte da classe trabalhadora sustenta a acumulação de capital e a ordem burguesa (Gawryszewski et al., 2023, p. 98).

Em contextos nos quais a bolsa é a única fonte de renda, como relata um mestrandão entrevistado por Andrade (2025), o cotidiano é marcado por privações, insegurança alimentar e cansaço extremo. A pós-graduação, nesse modelo, deixa de ser um espaço formativo pleno para se tornar uma experiência de sobrevivência, com efeitos danosos sobre a saúde física e mental dos discentes. Essa lógica revela a perversidade do modelo meritocrático e neoliberal que rege a educação superior, transformando o espaço acadêmico em uma arena de competição constante, na qual apenas os que conseguem suportar a precariedade permanecem – muitas vezes, à custa da própria saúde. Esse modo de funcionamento não apenas adoece, mas também silencia, individualiza e responsabiliza os sujeitos por sofrimentos que têm origem em contradições sociais amplas (Yamamoto & Oliveira, 2010). É nesse cenário que o sofrimento se converte em uma ferramenta de gestão e controle, em que resistir e permanecer tornam-se atos políticos cotidianos.

Compreende-se que o trabalho é uma categoria ontológica fundamental, pois é por meio dele que o ser humano se transforma e transforma a realidade (Marx, 2020; Vigotski, 2001). No entanto, quando inserido nas lógicas alienantes do capitalismo, o trabalho deixa de ser atividade formativa e passa a ser uma prática fragmentada, esvaziada de sentido e submetida à lógica da valorização do capital. Conforme apontam Pessoa e Leonardo (2024) e Martins e Eidt (2010), o trabalho acadêmico nessas condições torna-se um meio de sobrevivência, perdendo sua dimensão emancipatória. A formação humana, por sua vez, torna-se refém das exigências do sistema produtivo e das desigualdades de classe, gênero e raça que atravessam as estruturas sociais e institucionais.

Ao enquadrar a pesquisa como trabalho, a análise se desloca para as condições concretas de sua realização: as longas jornadas, a falta de direitos trabalhistas, o valor insuficiente das bolsas e a relação de hierarquia com o orientador. Assim, os pós-graduandos representam a mão de obra mais precarizada e com menos direitos dentro dessa estrutura. O sofrimento, portanto, não é apenas psíquico ou social em um sentido abstrato, ele é o sofrimento de um trabalhador inserido em um processo produtivo com características específicas de exploração e alienação. Uma possível solução, sob essa ótica, não estaria apenas na tomada de consciência das condições de vida, mas na transformação da práxis e das condições materiais desse trabalho.

Por isso, é essencial considerar que **docentes e discentes** formam, juntos, a **classe trabalhadora** que move e sustenta a universidade pública, embora com especificidades importantes. Uma classe trabalhadora que compartilha uma posição social comum: são proletários que não possuem os meios de produção e precisam vender sua força de trabalho para sobreviver, estando submetidos a um processo de intensificação, precarização e alienação que roda a engrenagem de produção de conhecimento como mercadoria. Chamar docentes e discentes de “classe trabalhadora” não é um mero exercício teórico. É um ato político que pode gerar consequências práticas, mas que requer um processo de **conscientização**, no qual os trabalhadores reconhecem seus interesses comuns, identificam as fontes de sua exploração e organizam-se como um sujeito político para lutar pela transformação de sua realidade (Euzébios Filho & Guzzo, 2015). A conscientização “trata-se de um processo que emerge da relação entre ser social e coletividade, ambos inseridos no contexto da luta de classes” (Euzébios Filho & Guzzo, 2015, p. 266).

As lutas por condições mais dignas de trabalho e estudo, na pós-graduação, não são demandas isoladas, mas estão inseridas em uma disputa mais ampla sobre o papel da universidade, na sociedade brasileira, e que “dependem de forças objetivas que ficam muito

além do alcance” (Lacerda Júnior, 2013a, p. 565) do quanto esta luta se dá de forma fragmentada. Discutir a pós-graduação como trabalho exige reconhecer sua inserção na luta de classes, na qual o conhecimento produzido também pode ser instrumento de dominação ou de emancipação, dependendo da forma como é apropriado e utilizado.

A formação crítica, conforme propõem Martins (2016), não pode furtar-se ao enfrentamento político e à disputa ideológica que perpassam a educação. A individualização dos problemas – como a desistência por exaustão, a perda de bolsas ou a evasão – não deve ocultar as determinações estruturais que impactam essas experiências. A defesa da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada exige o reconhecimento dos discentes como sujeitos de direito, produtores de conhecimento e trabalhadores da ciência. Pensar sobre “o que vem depois da pós-graduação” é também refletir sobre o tipo de sociedade que se almeja construir – uma sociedade que valorize a ciência, a dignidade humana e o bem comum, em oposição à lógica da mercantilização e da exploração da vida.

#### 4.4.1.9 Pós-Graduação Hoje: Uma Crise?

O avanço da lógica neoliberal, nas universidades públicas, contribui para a intensificação da precarização do trabalho do pesquisador. Conforme destacam Antunes (2009) e Theodoro (2013), vive-se um momento de *crise estrutural do capital*, em que o trabalho intelectual também se submete às mesmas dinâmicas de exploração, fragmentação e intensificação que marcam o mundo do trabalho como um todo. A universidade, pressionada a operar nos moldes do mercado, adota critérios gerencialistas de avaliação e produtividade, promovendo a concorrência entre pares, a terceirização de funções e a intensificação do ritmo de trabalho. Nesse cenário, docentes, discentes e trabalhadores da educação compartilham condições de trabalho precárias, que afetam não apenas o corpo e a mente, mas também a capacidade de produzir conhecimento com sentido social e transformador.

A *crise* se estende ainda ao campo da *venda da força do trabalho*. Para muitos, a pós-graduação aparece como única alternativa diante de um mercado de trabalho restrito e excludente, em que o diploma de graduação já não garante acesso a empregos estáveis e qualificados (Silva & Bardagi, 2015). Mesmo após anos de formação acadêmica, muitos mestres e doutores encontram dificuldades para se inserir em postos de trabalhos compatíveis com sua formação. O número reduzido de concursos públicos, o sucateamento das universidades, a contratação de docentes substitutos, a não contratação de docentes com titulação de doutorado nas universidades privadas para reduzir custos e o uso de estagiários como força de trabalho precarizada são expressões dessa crise, que impõe aos pesquisadores trajetórias instáveis, muitas vezes, marcadas por sucessivos pós-doutorados não remunerados ou vínculos temporários sem garantias.

Diante desse panorama, é fundamental reconhecer que a formação na pós-graduação não pode ser compreendida apenas como uma etapa educacional, mas como parte da divisão social do trabalho e da reprodução das desigualdades estruturais da sociedade brasileira. A reivindicação por reconhecimento trabalhista, por políticas públicas de permanência, por financiamento justo da ciência e da educação e por uma universidade crítica e democrática é parte de uma luta mais ampla, que envolve o enfrentamento da lógica neoliberal e da subordinação do saber à racionalidade mercantil. Conforme afirmam Conceição et al. (2020), é preciso romper com o produtivismo que sufoca a pesquisa crítica, abrindo espaço para a construção de outras epistemologias, horizontes políticos e outros modos de existência e do fazer na vida acadêmica.

Nesse contexto de desmonte, não se pode ignorar o projeto ideológico mais amplo que está em curso: um movimento de deslegitimação das políticas educacionais como direitos sociais. Sob a hegemonia do neoliberalismo, a educação é atacada em sua função social, e as universidades são pressionadas a adotar modelos “eficientes” que desconsideram as condições

reais da população. A proposta de redução da duração dos cursos de pós-graduação, por exemplo, insere-se nesse panorama e revela uma tentativa de adequação às exigências do mercado, ignorando a complexidade dos processos de formação científica e humana.

A crise da pós-graduação também se expressa pela queda na procura por cursos de mestrado e doutorado, como indicam dados da CAPES e de diferentes programas de pós-graduação. No entanto, a pergunta que se impõe é: **seria este um desinteresse generalizado ou pela ausência de condições objetivas básicas para cursar a pós-graduação?** O baixo quantitativo de bolsas de estudo, os baixos valores ofertados, a inexistência de direitos trabalhistas e previdenciários e a falta de perspectivas profissionais são elementos que desestimulam a permanência e a entrada de novos pesquisadores na pós-graduação, especialmente os jovens pertencentes às maioria populares.

A crise da pós-graduação, no Brasil, não se restringe a indicadores de evasão ou à diminuição do interesse em programas de mestrado e doutorado, ela se manifesta, sobretudo, nas condições precárias de trabalho que atravessam a trajetória dos discentes-pesquisadores. Apesar de não serem reconhecidos como trabalhadores formais. A exigência de dedicação exclusiva, por vezes incompatível com as necessidades materiais de sobrevivência, somada à pressão por desempenho acadêmico e publicações constantes, revela uma estrutura que explora a força de trabalho intelectual enquanto nega seu reconhecimento jurídico e social. Assim, a crise é também de pertencimento e de identidade: os discentes produzem ciência de relevância nacional e internacional, mas permanecem desprotegidos por políticas públicas efetivas.

Essa realidade se agrava diante da lógica neoliberal que avança sobre as universidades públicas, subordinando a formação acadêmica a critérios de mercado e competitividade. Com a retração de investimentos, a limitação de bolsas, a fragilidade de políticas de permanência e a instabilidade profissional pós-titulação, muitos discentes ingressam na pós-graduação movidos por expectativas de ascensão social, mas deparam-se com a precarização como norma.

Ao se pensar a pós-graduação hoje, é necessário ir além do diagnóstico da “crise de identidade” e reconhecer que, por trás da suposta desmotivação do discente-pesquisador, há profundas condições estruturais de exclusão e exploração. Portanto, debater a crise é também debater o trabalho acadêmico, suas contradições e os limites do modelo vigente para sustentar uma formação científica comprometida com a transformação social.

#### ***4.4.2 Considerações sobre os Perfis Discentes de Pós-Graduação***

Discutir sobre os perfis discentes da pós-graduação exige compreender que o desenvolvimento humano se constrói a partir das trajetórias individuais e coletivas, as quais impactam diretamente a relação dos sujeitos com o campo educacional. A educação exerce papel central na constituição da subjetividade e na inserção social, e, por isso, políticas voltadas aos discentes-pesquisadores da educação superior, especialmente na pós-graduação, não podem tratar esse grupo de maneira homogênea. As condições de acesso, permanência e produção acadêmica são atravessadas por diferentes recursos – simbólicos, sociais, econômicos e culturais – que variam significativamente entre os discentes-pesquisadores. Como destacam Gomes e Dazzani (2018), esses recursos se enraízam nas experiências de vida e marcam os caminhos possíveis no percurso educacional.

As motivações, os sentidos atribuídos à pós-graduação e os percursos até esse espaço de formação são múltiplos e desiguais. Portanto, políticas de distribuição de bolsas, auxílios e demais formas de assistência estudantil devem ser orientadas por critérios que reconheçam essas diferenças, com vistas a promover uma justiça distributiva efetiva. A lógica meritocrática, muitas vezes, hegemônica na academia, desconsidera as desigualdades estruturais que dificultam o acesso e a permanência dos discentes-pesquisadores em condições dignas de estudo e pesquisa. Nesse cenário, o compromisso com o desenvolvimento humano precisa estar atrelado a uma perspectiva ética e inclusiva que valorize a diversidade de trajetórias.

Estudos como o de Pinheiro (2019) revelam que o modelo acadêmico atual promove o individualismo, desarticula vínculos coletivos e individualiza problemas que são estruturais. Muitos discentes-pesquisadores, sobretudo, os discentes sem bolsas ou com bolsas com valores insuficientes, conciliam o curso com atividades laborais precárias, acumulando jornadas exaustivas. Essa realidade afeta especialmente as mulheres, historicamente sobrecarregadas com as tarefas de cuidado, e intensifica-se quando analisada sob uma perspectiva interseccional que considera gênero, raça, classe, deficiência e sexualidade. A pós-graduação, nesse sentido, longe de ser apenas um espaço de formação, acaba por reproduzir dinâmicas de exploração e opressão.

A ampliação do acesso promovida por políticas públicas, como o REUNI e as cotas raciais, permitiu certa diversificação no perfil discente-pesquisador da pós-graduação, antes, majoritariamente, ocupado por homens brancos de grupos minoritários hegemônicos. No entanto, os desafios da permanência seguem marcados por desigualdades profundas, em especial para discentes-pesquisadores oriundos das classes trabalhadoras e de grupos historicamente marginalizados. A recente criação do Censo da Pós-Graduação representa um passo importante para o mapeamento dessas desigualdades, mas ainda é necessário avançar na formulação de políticas públicas que assegurem condições equitativas de permanência.

A crise da pós-graduação, como evidenciada anteriormente, reflete não apenas questões econômicas e educacionais, mas também uma crise de identidade e sentido. A formação científica é atravessada por uma lógica neoliberal que valoriza a produtividade, a competitividade e a mercantilização do conhecimento. Nesse contexto, o trabalho do discente-pesquisador é desvalorizado, invisibilizado e naturalizado, embora seja essencial para o funcionamento das universidades e para o avanço da ciência.

Portanto, analisar os perfis discentes da pós-graduação é também enfrentar as estruturas desiguais que sustentam esse sistema. As opressões de classe, raça, gênero e outras formas de

exclusão se materializam nas trajetórias dos discentes-pesquisadores e exigem políticas públicas comprometidas com a equidade e a justiça social. Valorizar a diversidade de experiências e saberes, garantir condições materiais e simbólicas de permanência e reorientar o papel da universidade pública para além da lógica mercantil são passos essenciais para transformar a pós-graduação em um espaço verdadeiramente democrático e emancipador, fortalecendo os mecanismos de inclusão e garantia de um espaço formativo plural.

## **5 O Desenvolvimento Humano, as Vivências e a Participação dos Discentes na Pós-Graduação**

Este capítulo dedica-se à análise das vivências e formas de participação de discentes-pesquisadores brasileiros na pós-graduação, partindo de uma concepção de desenvolvimento humano como um processo complexo, ético, político e historicamente situado. O objetivo é de compreender como eles vivenciam o percurso formativo, em meio aos desafios impostos pelas condições de trabalho e pela estrutura da universidade. Para tanto, a análise articula a dimensão institucional com a experiência subjetiva, investigando como os discentes-pesquisadores vivenciam seu percurso formativo e criam modos coletivos de enfrentamento e resistência.

Esse esforço analítico busca superar visões reducionistas da formação, que a entendem apenas como processo técnico-instrumental ou como conquista individual. Ao contrário, comprehende-se a educação como espaço de formação integral, que deve contemplar as dimensões cognitivas, éticas, afetivas e políticas do sujeito. Nessa perspectiva, qualquer proposta educacional comprometida com a emancipação humana precisa enfrentar criticamente as formas de desigualdade, exclusão e sofrimento que estruturam o cotidiano acadêmico. As vivências de discentes-pesquisadores são, assim, analisadas à luz das contradições que marcam o campo da pós-graduação, revelando não apenas os efeitos psíquicos da precarização, mas também as possibilidades de criação de práticas contra-hegemônicas.

Não se trata, portanto, de solucionar os dilemas epistemológicos e ontológicos que atravessam a constituição da Psicologia como ciência e profissão. Antes disso, este capítulo propõe afirmar uma perspectiva teórica comprometida com a transformação social, que permita construir sentidos críticos e contextualizados sobre as vivências na pós-graduação.

O desenvolvimento humano ocorre por meio das apropriações e das objetivações que os indivíduos realizam ao longo de suas vidas. Nesse contexto, para que as pessoas se apropriem das produções objetivas, historicamente acumuladas pela humanidade – processo

essencial para a humanização –, é necessário que haja a transmissão da cultura material e simbólica por meio da interação com outros indivíduos. O desenvolvimento qualitativo ocorre por essas apropriações, mediadas pelo ato educativo. É nesse processo que se desenvolvem novas aptidões e funções psíquicas (Martins, 2011).

Com base em Duarte (2013), não é suficiente aos seres humanos simplesmente pertencerem à espécie humana, é necessário que eles se apropriem das características do gênero humano, transformando-se em parte de sua individualidade. No entanto, a apropriação é apenas uma fase do processo de formação do sujeito. Para que os indivíduos realmente alcancem sua humanidade, é preciso também que se objetivem. Nesse sentido, afirmar que um indivíduo se torna plenamente humano significa que ele se objetiva, mediado pelas produções culturais e históricas das quais se apropria. A objetivação, portanto, possui um caráter social e histórico. Segundo Bruner (1990), a cultura oferece narrativas que orientam as escolhas e os caminhos que os sujeitos seguem ao longo da vida, influenciando não apenas suas ações, mas também identidades e percepções sobre as próprias experiências. Assim, as trajetórias de vida configuram-se não apenas como uma sequência de eventos, mas como um processo ativo de construção de significados, no qual os indivíduos negociam e reconstruem suas histórias à medida que enfrentam desafios e oportunidades em seus contextos culturais.

O sujeito é compreendido como um ser em desenvolvimento contínuo, influenciado pela sua conjuntura histórica, cultural e social, a partir de uma mediação cultural, o que pode oferecer a ele novas possibilidades de alterar/atuuar sob o contexto, que o modifica novamente. Isso nos leva a compreender, então, que o sujeito “não tem uma essência determinada *a priori*”, mas que ele é inconcluso, inacabado, processual, que “utiliza do contexto no qual interage como instrumento de seu desenvolvimento”. Portanto, o sujeito em desenvolvimento passa por um processo constitutivo dialético, dialógico e não linear (Pereira & Sawaia, 2020, p. 30). O ser humano é compreendido, em sua totalidade, como uma síntese de múltiplas determinações.

Essa perspectiva permite abordar o psiquismo humano tanto em sua dimensão orgânica quanto como expressão subjetiva das vivências em relação ao mundo material e social (Martins, 2011).

Tal concepção se alinha com a análise das vivências de discentes da pós-graduação ao considerar a articulação entre seus estados psíquicos e as condições concretas – econômicas, sociais, institucionais – que marcam sua trajetória acadêmica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não é concebido como um processo linear ou passivo, mas como resultado da atividade social dos sujeitos. Em cada fase da vida, pode-se identificar uma atividade predominante que orienta e regula transformações significativas no psiquismo, na consciência e na constituição da personalidade (Rios & Rossler, 2017).

As vivências investigadas, nesta tese, partem do conceito vigotskiano de *perezhivanie*. A vivência (*perezhivanie*) pode ser entendida como a representação da unidade sistêmica da vida consciente que integra, de forma inseparável, os *aspectos afetivos* e *cognitivos* na relação dialética entre o *indivíduo* e seu *meio social* e *histórico*. Diferentemente de uma simples experiência ou sensação, *perezhivanie* implica que o sujeito não apenas passa por uma situação, mas a vivencia de *maneira ativa*, do seu modo, interpretando e transformando o estímulo recebido, *produzindo uma experiência singular e significativa* para seu desenvolvimento (Cong-Lem, 2025; Fontes et al., 2016; Liberali & Fuga, 2018; Versov & Fleer, 2016). Nesse sentido, compreender as vivências dos discentes, na pós-graduação, exige olhar para além de aspectos individuais, contemplando o impacto das estruturas institucionais e da lógica neoliberal na configuração das práticas acadêmicas e da subjetividade discente-pesquisador.

A universidade, na perspectiva histórico-cultural, é concebida como uma fonte de desenvolvimento, um meio social que oferece as condições para que os discentes-pesquisadores se apropriem de formas mais elaboradas de conhecimento e de modos de raciocínio de suas futuras áreas profissionais.

No entanto, a universidade, inserida em um contexto de *capitalismo dependente*, constitui-se enquanto uma instituição que reproduz as contradições da nossa formação social, reproduzindo uma lógica produtivista e precarizante, que pressiona os discentes-pesquisadores a focarem em metas individuais e quantificáveis (publicações, prazos) em detrimento de um engajamento mais amplo e coletivo na vida institucional (Facci et al., 2024b; Lacerda Júnior, 2013b).

No cenário atual, as vivências dos discentes de pós-graduação, no Brasil, são profundamente marcadas por um paradoxo: ao mesmo tempo que a universidade representa um espaço de desenvolvimento intelectual e a possibilidade de ascensão social, ela se revela como um ambiente de intensa pressão, precarização e, por vezes, promove o adoecimento psíquico (Lima et al., 2020; Theodoro, 2013; Victora, 2011). Este capítulo busca analisar as raízes desse sofrimento, argumentando que ele não pode ser compreendido como uma questão individual ou isolada (Theodoro, 2013). Pelo contrário, o adoecimento é social, produzido por um modelo de ciência e de universidade que reflete as contradições de uma sociedade capitalista, marcada pela lógica produtivista e pela precarização do trabalho, as quais impactam na produção da subjetividade dos pós-graduandos, gerando um cenário de sofrimento que precisa ser desnaturalizado.

A universidade pública, embora seja um direito e um espaço de resistência, não está fora das lógicas do capitalismo. A pressão por produtividade, evidenciada pelo “*publish or perish*”, transforma a atividade de pesquisa em uma corrida por metas quantitativas, gerando um ambiente de competição e ansiedade constante. O trabalho do pós-graduando é, em si, uma forma de trabalho precarizado: considerando que as bolsas, quando existem, são insuficientes e não garantem direitos trabalhistas e previdenciários, criando uma condição de instabilidade e insegurança que permeia toda a vivência acadêmica. Essa condição é agravada por uma organização do trabalho que frequentemente isola o discente-pesquisador, sobrecarrega-o com

demandas e prazos exígios e o submete a relações de poder assimétricas, especialmente nas relações de orientação.

O sofrimento psíquico, nesse contexto, pode ser compreendido como uma resposta às condições concretas vivenciadas pelos discentes-pesquisadores. Sintomas como ansiedade, a sensação de inadequação, depressão e exaustão não devem ser vistos como patologias isoladas ou desconectadas da realidade social, mas sim como expressão subjetiva de um ambiente institucional que, muitas vezes, revela-se adverso à promoção ao desenvolvimento humano integral (Dimenstein et al., 2022; Fleer et al., 2017).

Uma intervenção focada nas deficiências individuais de forma descontextualizada ignora dimensões culturais, históricas e sociais da constituição do indivíduo. Isto torna a mudança social desnecessária, já que, supostamente, os problemas poderiam ser resolvidos por meio de intervenções que o tomam de forma dicotomizada da realidade (Lacerda Júnior & Guzzo, 2005, p. 240).

As vivências dos discentes de pós-graduação tornam-se, assim, uma experiência marcada por tensões constantes diante de um sistema que exige produtividade crescente, mesmo em meio à precarização das condições de estudo e trabalho, impactando diretamente sua saúde e seu bem-estar. Para além das condições materiais, é imprescindível considerar a dimensão ideológica que sustenta e naturaliza o sofrimento vivenciado por discentes, na pós-graduação, chamando a atenção para o modo como certos discursos e práticas, sob o véu da neutralidade, operam na manutenção de relações de poder e dominação (Patto, 2022). No contexto da pós-graduação, a ideologia meritocrática e a disseminação da ideia de que a pós-graduação é um lugar para discentes de excelência (como discutida no item 4.2 desta tese) cumprem esse papel. A crença de que o êxito acadêmico depende exclusivamente do esforço individual encobre desigualdades estruturais de classe, raça e gênero, transferindo para o discente a responsabilidade por seu eventual “fracasso” (Patto, 2022). Esse modo de funcionamento não apenas adoece, mas também silencia, individualiza e responsabiliza os

sujeitos por sofrimentos que têm origem em contradições sociais amplas (Yamamoto & Oliveira, 2010).

Do mesmo modo, a romantização do sofrimento como um “rito de passagem” necessário à formação de um bom pesquisador contribui para legitimar práticas abusivas e silenciar críticas às precárias condições de estudo e trabalho, perpetuando um sistema excludente e adoecedor. É nesse cenário que o sofrimento se converte em uma tentativa de gestão e controle, em que resistir e permanecer tornam-se atos políticos cotidianos.

As vivências do sofrimento na pós-graduação são, portanto, um fenômeno complexo, que articula a precarização material do trabalho do pesquisador com a dimensão ideológica que normaliza o sofrimento. Compreender essa realidade exige uma análise que vá além do indivíduo e critique a estrutura da universidade e da produção de conhecimento na sociedade capitalista. A psicologia histórico-cultural, a psicologia social e a crítica à ideologia nos oferecem ferramentas para desvelar as raízes do problema, *politizando o sofrimento e abrindo caminho* para que a comunidade acadêmica, especialmente os discentes-pesquisadores, possa *construir coletivamente formas de resistência e lutar por uma universidade* que seja, de fato, um *espaço de desenvolvimento humano e não de adoecimento*.

Na medida em que os sofrimentos identificados são designados como algo pessoal, deposita-se para o sujeito a sua responsabilidade, o que pode isentar a IES de questionar suas próprias práticas: a organização do trabalho, a política de financiamento, as metas de produtividade e as relações de poder. Ao culpar a vítima, o sistema se protege de críticas e da necessidade de mudança, continuando sua reprodução. Quando se recusa a aceitar que a dor é um problema meramente individual, inicia-se um processo de conscientização que permite identificar as verdadeiras raízes do mal-estar e, a partir daí, construir estratégias coletivas de enfrentamento e luta por uma universidade mais justa e humanizada.

Politicar o sofrimento, na perspectiva desta tese, significa compreendê-lo não como uma falha individual, mas como um fenômeno produzido e mantido por estruturas sociais, políticas e econômicas opressoras. Esse movimento analítico permite compreender a transformação de uma queixa, que antes poderia ser vista como pessoal, enquanto uma questão coletiva e política, desvelando os determinantes sociais do adoecimento. A partir dessa compreensão, a mera redução de sintomas se revela uma ação insuficiente para a promoção da saúde mental na universidade, pois a estrutura que gera o sofrimento permanece inalterada e continua a produzir suas vítimas. A questão fundamental que se coloca, então, é como os sujeitos respondem a essas exigências estruturais: por meio da adaptação, do adoecimento, ou de formas de resistência e agência individual e coletiva?

As formas de participação discente na universidade, longe de se limitarem aos canais institucionais, constituem um rico tecido de agência e resistência coletiva. A participação em entidades formais como a ANPG, as APGs e a RD são espaços fundamentais para a construção de uma formação política e para o exercício da cidadania. Os grupos se articulam coletivamente para lutar por seus direitos e por um projeto de universidade mais democrática. Além desses espaços, os discentes-pesquisadores podem construir coletivos, centros acadêmicos, comissões, assembleias, organização de eventos, grupos de estudos e/ou de escrita coletiva, redes de acolhimento, grupos em que as pessoas tenham interesses comuns que vão além do currículo formal, que se fortalece uma cultura de solidariedade e cuidado. Esses espaços são o lócus privilegiado da conscientização, onde a queixa individual, antes vivida em silêncio e isolamento, é politicada e se transforma em pauta coletiva. Neles, a luta por direitos concretos, como o reajuste de bolsas e melhores condições de trabalho, articula-se com a disputa por um projeto de universidade mais democrática e socialmente referenciada. A dor, antes vivida em silêncio e isolamento, pode se tornar o motor para a organização e a exigência de mudanças estruturais.

Nesse sentido, retoma-se a centralidade do desenvolvimento humano e da concepção de educação que fundamentam esta tese. O discente-pesquisador não é um mero receptor de conhecimento técnico, mas um ser em constante formação. A participação discente, compreendida a partir da perspectiva de um sujeito ativo e historicamente situado, capaz de transformar o mundo e se transformar, não apenas contribui para o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também participa da constituição da identidade do discente-pesquisador, da negociação de seu lugar na estrutura de poder universitária e da potencial transformação da própria instituição e de si.

Ao analisar as vivências dos discentes-pesquisadores sob a ótica das determinações sociais, históricas e políticas que atravessam sua formação, é possível construir estratégias de apoio e intervenção mais efetivas – que reconheçam a complexidade dos processos formativos na pós-graduação e promovam formas de participação mais críticas, conscientes e saudáveis na vida acadêmica.

A participação é o campo no qual a agência do discente-pesquisador se manifesta. A agência não é uma qualidade interna fixa, mas um “feito situado” (*situated achievement*), a capacidade socioculturalmente mediada de agir para perseguir objetivos valorizados (Smirnova, 2023). Na pós-graduação, o discente exerce sua agência ao tomar decisões sobre sua pesquisa, ao negociar sua identidade em interações (Weng, 2023), ao buscar apoio e ao superar os desafios que surgem em sua trajetória (Prior & Weng, 2024).

Com isso, cabe destacar, entretanto, que a transformação institucional não ocorre isoladamente ou de forma fragmentada. Como argumentado no item 4.4.1.9, ao tratar das condições da venda do trabalho na pós-graduação, retoma-se a necessidade de reconhecer *discentes-pesquisadores e docentes como integrantes da classe trabalhadora*. Isso porque o adoecimento, a exaustão e outros sofrimentos vivenciados, nesse contexto, não devem ser compreendidos como questões meramente individuais, mas como expressões das contradições

estruturais do trabalho no capitalismo contemporâneo. E é precisamente em resposta a essas pressões que podem ser construídas formas potentes de participação como resistência e construção de alternativas.

É por meio da articulação coletiva e das lutas por condições dignas de trabalho e de estudo que se torna possível resistir ao modelo hegemônico e construir caminhos mais democráticos e emancipatórios para a universidade. Essa práxis coletiva tem a potência de promover mudanças estruturais significativas no modo como a formação se organiza, permitindo repensar práticas pedagógicas, currículos e relações de poder. Nessa perspectiva, o objetivo final transcende a simples melhoria das condições de trabalho e aponta para a busca da formação omnilateral do ser humano (Duarte, 2011). Parte-se do pressuposto de que o processo educativo não pode aceitar a manutenção de desigualdades (Tateo, 2019b), mas deve, ao contrário, ser uma força ativa na construção de uma sociedade mais justa. A luta por uma outra universidade é, portanto, a luta pela própria humanização.

## 6 Método

Neste capítulo, são apresentados a justificativa do uso do método adotado para a organização e análise de dados, bem como os aspectos relacionados à reflexividade e ao papel ocupado pela autora na construção do conhecimento, com o intuito de situar o leitor quanto à aproximação da pesquisadora com a temática investigada.

Como abordagem metodológica, adotou-se a netnografia, realizada na forma de uma pesquisa de campo, em redes sociais, visando compreender as experiências de bem-estar e os espaços de participação acadêmica dos discentes na pós-graduação brasileira. Para análise dos dados, recorreu-se à Análise Temática Reflexiva (ATR), conforme proposta por Braun e Clarke (2006), a fim de aprofundar a interpretação das narrativas e significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados.

A investigação pauta-se na noção de historicidade, compreendendo que os atos humanos, inclusive os de participação e produção de sentido no espaço acadêmico, são social e historicamente determinados. A construção da subjetividade é vista como um processo de constante objetivação e subjetivação, em que o sujeito se forma nas relações com o outro e com o mundo. Assim, os dados analisados são entendidos como expressões de vivências singulares, marcadas por disputas de poder, por condições materiais e por vínculos afetivos, atravessadas por marcadores sociais e por mediações simbólicas que operam tanto a exclusão quanto a construção de um “nós” coletivo.

### 6.1 Netnografia

Nesta pesquisa, adotou-se a netnografia como abordagem metodológica, tendo com objetivo investigar e compreender as percepções e os relatos de discentes de pós-graduação brasileiros sobre suas vivências e espaços de participação acadêmica, a partir da análise de suas

manifestações e interações, em comunidades virtuais, para identificar os impactos dessas experiências em seu bem-estar.

A netnografia, derivada da pesquisa etnográfica, adapta os métodos de pesquisa qualitativa tradicionais para o estudo de comunidades e interações em ambientes virtuais (Kozinets, 2014). Esse método possibilita a análise aprofundada das narrativas, significados e dinâmicas culturais presentes nas interações virtuais, permitindo compreender como os discentes de pós-graduação compartilham vivências, percepções e opiniões sobre bem-estar e participação acadêmica nesses espaços virtuais.

Além de investigar as formas como esses discentes se relacionam e se autoapresentam nos ciberespaços, a netnografia também possibilita a identificação dos desafios enfrentados no contexto acadêmico a partir de suas próprias manifestações. Dessa maneira, essa abordagem contribui para uma leitura mais ampla das construções discursivas e dos sentidos atribuídos à vida acadêmica, evidenciando tanto os aspectos estruturais da pós-graduação quanto as estratégias desenvolvidas pelos discentes para lidar com esse contexto.

A escolha da netnografia justifica-se pela relevância crescente dos ambientes virtuais como espaços de troca e suporte, partindo do pressuposto de que as experiências virtuais de comunidade são mediadas pelas vivências no mundo real (Ataides, 2024; Janta et al., 2014). Esses espaços, especialmente os fóruns abertos, têm assumido crescente relevância no debate público contemporâneo, configurando-se como verdadeiras comunidades discursivas nas quais ideias, sentimentos e posicionamentos sobre os mais variados temas são compartilhados. A natureza participativa desses ambientes estimula a expressão de opiniões por parte dos internautas, muitas vezes, sob a proteção do anonimato, o que facilita a liberdade de expressão – ainda que sujeita a réplicas e contraposições. Tais dinâmicas já se integram aos modos de manifestação de discentes da pós-graduação, sendo, portanto, um campo legítimo de observação e análise.

Por meio da netnografia, é possível acessar perspectivas, valores e/ou significados pessoais compartilhados por diferentes sujeitos quando são disponibilizados de forma virtual (Kozinets, 2010). No caso de os sujeitos serem discentes de pós-graduação, as análises dessas interações podem ser ricas, ainda mais considerando a forma com que as instituições se estabelecem enquanto instituições sociais, as quais são permeadas por dinâmicas de poder, e que, por vezes, os discentes acabam não se manifestando abertamente sobre suas vivências dentro da universidade. A participação virtual possibilita aos sujeitos ventilar um pouco sobre suas vivências ao mesmo tempo que fornece um lugar seguro, tendo em vista que as plataformas utilizadas viabilizam postagens anônimas – conferindo um “senso de flexibilidade” (Kozinets, 2010, p. 70), podendo trazer à tona a possibilidade de compreensão subjetiva de suas vivências (Kozinets, 2010). E é através dessas interações virtuais que se revela uma ampla variedade de processos sociais, formatos de comunicação, como se dá o processo de comunicação dentro dessa comunidade, bem como torna possível acessar a forma como estilos culturais hierárquicos se sustentam etc. (Kozinets, 2010).

Para ilustrar a delicadeza do processo de se manifestar diante de situações de ofensa, humilhação, violência etc., no ambiente acadêmico, destaca-se um excerto de uma matéria jornalística publicada pelo *The Intercept*, resultado de uma investigação sobre abusos ocorridos nos campus das universidades brasileiras. A reportagem revela não apenas a gravidade das agressões sofridas por discentes, mas também os desafios que enfrentam ao denunciar tais situações, muitas vezes, lidando com descredibilização, medo de represálias e falta de apoio institucional.

Universidades já foram criticadas por abafar casos de assédio, proteger acusados (principalmente se docentes) e silenciar vítimas. Às vezes negligenciadas dentro das instituições, muitas delas preferem denunciar casos na internet, amparadas por ativistas e acadêmicas. Há casos que, embora divulgados publicamente, não vão adiante oficialmente nas

ouvidorias [...]. Isso acontece por uma série de motivos, como medo de represálias na carreira acadêmica, de reviver a lembrança do trauma e até ameaças (Sayuri & Sicuro, 2019, s./p.).

Esse contexto evidencia que a fragilidade dos discentes pode ser intensificada por dinâmicas de poder e silenciamento, indicando que o espaço acadêmico, para além de ser um ambiente de desenvolvimento intelectual e pessoal, também se configura como um cenário de angústia e tensão. A dificuldade em relatar essas vivências, seja através de canais institucionais, seja em comunidades virtuais, reforça a necessidade de discutir e compreender os mecanismos que possibilitam (ou inibem) a manifestação dessas vozes dentro e fora da universidade.

Kozinets (2010, p. 62) salienta que a netnografia deve seguir algumas etapas para assegurar a qualidade do trabalho realizado, sendo elas: “planejamento do estudo, entrada [no campo], coleta de dados, interpretação, garantia de cuidados éticos e representação da pesquisa”. E o “cerne da pesquisa netnográfica deve ser a observação e a descrição que, se utilizadas rigorosamente, são suficientes para destacar como os dados obtidos em mídias sociais podem gerar ideias e conhecimentos” (Ataides, 2024, p. 21).

Segundo o documento intitulado *Orientações Sobre Ética em Pesquisa em Ambientes Virtuais*, elaborado pelo Comitê de Ética em Pesquisa ([CEP], 2020, p. 11) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), pesquisas realizadas “em páginas públicas na Internet que não requerem inscrição ou autorização do administrador para se ter acesso ao conteúdo dispensam avaliação ética e o registro de consentimento. São exemplos aquelas pesquisas realizadas em *websites, blogs, Youtube etc.*”. Para tal, é necessária a garantia do cuidado e do respeito à privacidade dos sujeitos, garantindo o cuidado de anonimizar completamente os dados (nomes de usuários, fotos, menções a instituições ou pessoas específicas). O documento do CEP indica a existência de uma demanda crescente de pesquisas em ambientes virtuais, a qual foi impulsionada pela pandemia da Covid-19 em 2020.

De acordo com Spudeit (2009, p. 90), “as TDICs são determinantes para o desenvolvimento da sociedade em virtude da facilidade de disseminação e compartilhamento de informação”. Nesse sentido, as redes sociais refletem os modos de relacionamento e de troca de informação, conectando e possibilitando as relações entre os sujeitos com interesses comuns.

Cabe sublinhar que a pesquisa, em ambientes virtuais, pode ser categorizada em dois grandes grupos: 1) Pesquisas que utilizam ferramentas virtuais para *coleta de dados*, incluindo a aplicação de *questionário* e a realização de *entrevistas*; e 2) Pesquisas que utilizam o ambiente virtual como *campo de estudo*, recorrendo a métodos de *observação* ou *pesquisa documental* (CEP, 2020).

Na presente pesquisa, o ambiente virtual é utilizado como *campo de estudo*. Dessa forma, esta netnografia está estruturada como uma *pesquisa documental*, na qual são acessadas informações de domínio público e irrestrito, disponíveis em plataformas virtuais. Por esse motivo, a pesquisa não se enquadra nas exigências de análise ética obrigatória para estudos envolvendo seres humanos (CEP, 2020). No entanto, segue princípios éticos fundamentais, como a preservação da privacidade e do anonimato dos indivíduos, assegurando que nenhum dado sensível ou que possibilite a identificação direta dos participantes seja exposto ou utilizado sem o devido cuidado.

A seguir, tem-se a estruturação metodológica da netnografia, percorrendo o caminho adotado, desde a identificação das plataformas virtuais a serem utilizadas para a pesquisa documental até o procedimento de codificação e análise dos dados.

### **6.1.1 Estruturação Metodológica da Netnografia**

#### *1) Identificação das Plataformas Virtuais*

Iniciou-se a pesquisa com buscas em plataformas virtuais amplamente utilizadas por discentes de pós-graduação, com o objetivo de identificar perfis, páginas, grupos e comunidades que abordassem questões relacionadas à vida na pós-graduação. Priorizaram-se espaços onde as informações fossem de acesso público, garantindo a transparência e a ética na utilização e análise de informações postas, em conformidade com o método documental da netnografia. Inicialmente, foram analisadas plataformas virtuais como *Facebook*, *Instagram*, *TikTok* e *Youtube*, com a intenção de mapear os principais espaços de interação entre os discentes.

## 2) Caracterização e Análise das Plataformas Virtuais

Após o mapeamento das plataformas, foi possível compreender as dinâmicas de engajamento, os formatos de conteúdo predominantes e os temas mais recorrentes nesses ambientes. Essas análises serviram como base para a seleção do *campo de estudo*, orientando a escolha da plataforma que pareceu ser mais adequada para a realização da pesquisa.

A seguir, as características principais das plataformas analisadas, segundo o ponto de vista da pesquisadora:

- *Instagram e TikTok*: Nessas redes, a interação com postagens e memes caracteriza-se pela brevidade e superficialidade. O conteúdo é predominantemente sintético, com ênfase na comunicação visual e no uso de formatos curtos, como vídeos rápidos e imagens com legendas. O engajamento ocorre por meio de curtidas, compartilhamentos e comentários curtos, geralmente mencionando uma pessoa ou outra para visualizar o conteúdo.
- *YouTube*: O conteúdo postado tende a ser mais aprofundado, pois permite a publicação de vídeos longos. No entanto, a interação entre os usuários costuma ocorrer de maneira mais diluída e espaçada em um período temporal, ocorrendo, principalmente, na seção de comentários abaixo dos vídeos. Embora os debates possam ser relevantes, a dinâmica de participação é menos imediata e contínua quando se compara com outras plataformas.

- *Grupos do Facebook:* O Facebook possibilita *postagens* mais extensas e detalhadas, podendo combinar textos, vídeos e imagens. Além disso, oferece a opção de *interação anônima ou identificada*, o que pode encorajar os usuários a compartilhar vivências acadêmicas sem receio de exposição. Nos grupos dessa plataforma, é possível fazer *comentários* nas postagens, tornando-se um ambiente propício para discussões aprofundadas e a construção coletiva de conhecimento e apoio.

### *3) Seleção das Plataformas para Realizar a Pesquisa de Campo*

Diante desse cenário, constatou-se que o Facebook apresenta um ambiente mais favorável para interações aprofundadas e significativas entre discentes de pós-graduação, e, por isso, decidiu-se por utilizar os grupos do Facebook como campo da pesquisa documental. Essa decisão foi fundamentada na natureza das interações e no tipo de conteúdo compartilhado, que possibilitam uma abordagem mais detalhada sobre a vivência e a participação acadêmica dos discentes.

Para dar seguimento à pesquisa de campo, optou-se por selecionar um grupo específico da plataforma do Facebook, no qual há relatos de vivências, troca de informações, desabafos e busca por apoio. Esse espaço virtual beneficia a construção de um senso de comunidade e suporte mútuo.

### *4) Descrição do Grupo do Facebook Selecionado para a Pesquisa*

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi selecionado um grupo do Facebook, que possui mais de 100 mil membros e é uma rede bastante ativa. O foco do grupo é direcionado para discussões sobre cursos de mestrado e doutorado no Brasil. No intuito de prover um nível de anonimidade, optou-se por não publicar o nome do grupo. Entre os membros, encontram-se: discentes de graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e egressos, bem como candidatos em processos seletivos para esses níveis de ensino, entre outros.

As interações no grupo concentram-se, principalmente, em discussões sobre a vida acadêmica, abrangendo desde questões institucionais até desafios pessoais, tais como:

- Dificuldades emocionais e psicológicas na pós-graduação;
- Condições de trabalho e financiamento da pesquisa;
- Relação com orientadores e colegas;
- Direitos estudantis e políticas educacionais etc.

O conteúdo compartilhado no grupo tem, em geral, caráter textual, com menor presença de memes ou imagens, o que facilita a sistematização e a interpretação dos dados. O grupo permite que seus membros criem postagens e interajam nas publicações de outros participantes, manifestando opiniões, respondendo a questionamentos, contribuindo para debates coletivos. No entanto, nem sempre essa interação é positiva, uma vez que esses indivíduos tendem a reproduzir o *modus operandi* dentro da universidade – tal como: perpetuar hierarquias acadêmicas, dinâmicas de exclusão, discursos normativos que podem silenciar e minimizar questões enfrentadas por outros discentes em situações de vulnerabilidade social, angústia e desamparo. A dinâmica do grupo funciona como um ambiente de trocas, no qual dúvidas podem ser esclarecidas, orientações podem ser solicitadas e apoio pode ser oferecido ou recebido.

A possibilidade de interação tanto anônima quanto identificada amplia a diversidade de manifestações e possibilita discussões mais autênticas e espontâneas. Nesse sentido, os grupos do *Facebook* se configuram como espaços férteis para pesquisas netnográficas com discentes da pós-graduação, pois oferecem um ambiente de troca, acolhimento e apoio coletivo. Esses espaços conectam muitos participantes, facilitando a expressão de discursos sem a mediação direta de figuras de hierarquia acadêmica, cuja presença poderia inibir a participação em razão do temor de represálias. Assim, esses grupos possibilitam a análise de construções sociais,

afetos, percepções e formas de engajamento em debates significativos para a comunidade acadêmica.

### *5) Acompanhamento do Grupo do Facebook*

Após a seleção do grupo, a pesquisa seguiu com os princípios da netnografia (Kozinets, 2014), no quesito de realização do acompanhamento das postagens e interações na plataforma escolhida. O processo envolveu: o acompanhamento e leitura do conteúdo postado no grupo, o registro dos tópicos mais recorrentes entre os discentes, a identificação das percepções e sentimentos manifestados nas interações e a identificação das principais preocupações relacionadas à vivência e à participação acadêmica.

Esse acompanhamento permite uma compreensão aprofundada das vivências dos discentes de pós-graduação, contribuindo para a identificação de padrões de interação, desafios enfrentados e estratégias utilizadas para lidar com as dificuldades do ambiente acadêmico.

### *6) Sobre os Dados Virtuais*

A coleta dos dados se deu no recorte temporal compreendido entre 5 de maio de 2023 e 27 de maio de 2025. Esse período foi definido com base na relevância histórica e política do período, fortemente marcado por tensões e transformações no cenário educacional brasileiro. Nesse intervalo, observou-se a intensificação do desmonte da educação pública, cortes orçamentários significativos, reajustes insuficientes das bolsas de estudos, que afetou diretamente as políticas educacionais e científicas do país. Além disso, os efeitos prolongados da pandemia da Covid-19 continuaram a repercutir sobre a saúde mental, a organização do trabalho acadêmico e a participação dos discentes na pós-graduação. Esses fatores, combinados, impactaram de forma decisiva os debates e vivências compartilhados nas

comunidades virtuais analisadas, tornando o período especialmente relevante para a compreensão das experiências de discentes de pós-graduação no Brasil.

Para a organização dos dados no arquivo do Excel, foram inclusos as postagens e os respectivos comentários que delas derivaram. Considerando que nem todo o conteúdo compartilhado no grupo se relacionava com os objetivos desta pesquisa — como, por exemplo, convites para participação de pesquisas, divulgações de processos seletivos e anúncios diversos —, foram definidos critérios de inclusão e exclusão para orientar a seleção dos dados relevantes. Tais critérios encontram-se descritos no Quadro 4.

**Quadro 4**

*Critérios de Inclusão e Exclusão de Dados da Netnografia*

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
<p>1) Serem dados extraídos exclusivamente do grupo específico mencionado anteriormente.</p> <p>2) Postagens e comentários que abordem diretamente as vivências dos discentes de pós-graduação no Brasil.</p> <p>3) Conteúdos que expressem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o <b>Vivências na pós-graduação:</b> desafios enfrentados, impacto emocional, percepções e formas de suporte recebido.</li> <li>o <b>Participação dos pós-graduandos:</b> formas de engajamento, mobilizações e barreiras à participação ativa.</li> <li>o <b>Aspectos históricos, sociais e culturais</b> que impactam as vivências dos sujeitos.</li> </ul>	<p>1) Conteúdos que não estejam relacionados ao tema da pesquisa – desvinculados das vivências –, conteúdos promocionais, anúncios ou postagens fora de contexto.</p> <p>2) Informações que exponham dados pessoais sensíveis dos participantes, como identificação nominal, dados financeiros ou relatos íntimos que comprometam a privacidade dos sujeitos.</p> <p>3) Postagens que contenham discursos de ódio, assédio, violência verbal ou ataques pessoais.</p> <p>4) Comentários que promovam desinformação ou <i>fake news</i> sem relação com a pesquisa.</p>

*Nota.* Elaborado pela autora.

Esses critérios visam garantir que os dados analisados sejam representativos e acessíveis dentro do recorte metodológico da netnografia, assegurando a integridade ética da pesquisa, evitando distorções e a exposição indevida de participantes.

Para a organização das informações coletadas, os dados foram copiados na íntegra, na tabela do Excel, permitindo fácil acesso a eles. A estrutura do registro incluiu os seguintes elementos: ano de publicação, postagem principal e comentários em resposta à postagem principal.

### 6.1.2 Análise Temática e a Codificação dos Dados

Após a compilação e organização dos dados, em uma tabela do Excel, parte-se para a etapa de análise. Para a realização da análise dos dados, adotou-se a Análise Temática Reflexiva (ATR) – *Reflexive Thematic Analysis* em inglês –, a partir das orientações de Braun e Clarke (2006, 2017). A ATR consiste em um método de análise qualitativa amplamente utilizado para identificar padrões, descrever, bem como interpretar significados dentro de um conjunto de dados. Com o uso do recurso da ATR, é possível realizar uma análise complexa e interpretativa, não apenas descritiva (Braun et al., 2016).

De acordo com Conceição (2021, p. 71), a ATR tem como objetivo “identificar os aspectos latentes dos dados, ir além do seu conteúdo semântico e mapear as ideias, suposições, conceituações e ideologias subjacentes”. Dessa forma, a ATR não visa apenas resumir o conteúdo do conjunto de informações, mas auxilia o pesquisador a identificar e interpretar padrões principais, direcionado pela pergunta da pesquisa (Conceição, 2021).

O uso da ATR funciona muito bem em pesquisas em que os dados são coletados perante a relação entre pessoas e naquelas derivadas da análise de dados textuais (Braun et al., 2016). Dentro da sua flexibilidade e seu caráter prático, a ATR permite a sua aplicação a diferentes abordagens de pesquisa (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2016; Moreira, 2022), sendo coerente, então, com o movimento analítico suportado pelo referencial teórico desenvolvido na presente tese.

A marca registrada dessa forma específica de análise é sua flexibilidade, não simplesmente flexibilidade teórica, mas flexibilidade em termos de questão de pesquisa, tamanho e constituição da amostra, método de coleta de dados e abordagens para a geração de significado (Conceição, 2021, p. 73–74).

Por meio da ATR, pode-se apreender a forma de compartilhamento de significados pelos participantes e pode-se revelar estruturas discursivas, sentimentos, valores e relações sociais. Segundo o estudo de Braun et al. (2016, p. 07), cabe pontuar que a “análise é produzida

por meio da intersecção de suas suposições teóricas, conhecimento disciplinar, habilidades e experiência de pesquisa e o conteúdo dos dados em si”, indicando, dessa forma, que a análise é produzida a partir de um processo ativo do pesquisador, sendo a subjetividade deste considerada como parte integrante do processo de análise (Conceição, 2021).

A ATR é estruturada em seis fases (Braun & Blake, 2006; Braun et al., 2016), as quais não são regras fixas para conduzir a análise qualitativa, mas podem ser interpretadas como orientações amplas para conduzir esta análise (Souza, 2019). No entanto, esse processo não é estritamente linear, uma vez que a análise qualitativa é pautada pela reflexão contínua. “Trata-se de um processo que demanda uma atitude recursiva, com movimentos de vaivém, conforme a necessidade, através de todas as fases” (Souza, 2019, p. 56), para revisar, refinar ou reorganizar temas e interpretações, permitindo um ajuste do processo analítico conforme novas compreensões vão sendo produzidas com a interação dos dados (Braun et al., 2016).

A ATR é composta por seis fases, de acordo com Braun e Clarke (2006), as quais podem ser verificadas, no Quadro 5, e que serão detalhadas mais adiante:

**Quadro 5**  
*Fases da Análise Temática Reflexiva*

<b>Fase</b>	<b>Descrição</b>
1) Familiarização com os dados	Transcrever os dados e revisá-los, [organizar o banco de dados, em caso de <i>pesquisa documental</i> ], ler e reler o banco de dados, anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco, reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais, unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando temas	Checkar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo, gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta, gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos, realizar a última análise dos extratos escolhidos na relação com a pergunta de pesquisa e literatura, fazer o relato científico da análise.

*Nota.* (Braun & Clarke, 2006, p. 87 citado por Conceição, 2021, p. 77).

**1) Familiarização com os dados.** Inicia-se o processo de familiarização com os dados por meio da leitura aprofundada deles (ler, reler, fazer uma imersão), e, em concomitante,

indica-se a elaboração de anotações iniciais (ideias, *insights*, rascunhos, esquemas) sobre aspectos que chamem a atenção do pesquisador. Essa escrita pode continuar ao longo de todo o processo de codificação e análise, denotando que o material está em constante construção e transformação. Ela é considerada parte integrante da análise. É recomendada a leitura de todo o material antes de iniciar o processo de codificação. Nessa fase, inicia-se um processo de engajamento crítico do pesquisador com os dados, contribuindo para a busca de ideias e conceitos que possam ajudá-lo a responder à sua pergunta de pesquisa (Braun et al., 2016; Conceição, 2021; Souza, 2019).

**2) Gerando códigos iniciais.** Nessa fase, busca-se identificar padrões e elementos recorrentes nos dados, atribuindo códigos a trechos do texto que compartilhem características semelhantes e que capturem o conteúdo e relevância analítica para a pergunta de pesquisa. “Os códigos são as menores unidades de análise que capturam características potencialmente relevantes dos dados para a pergunta de pesquisa”, indicando conteúdo semântico ou latente (Conceição, 2021, p. 74). Esses códigos podem ser palavras, frases ou expressões frequentes. Nessa fase, recomenda-se a seleção de trechos representativos que evoquem o dado sem que seja necessário ler a totalidade do texto, pois sumariza a ideia principal (Braun et al., 2016).

Para a realização da codificação dos dados, utilizou-se o *software MAXQDA®* para auxiliar na codificação e organização dos dados qualitativos, permitindo uma gestão, categorização e visualização mais estruturada deles, facilitando o processo de identificação e interpretação de padrões temáticos de um conjunto de dados.

O pesquisador tem a flexibilidade de criar, expandir, reduzir ou dividir códigos conforme a necessidade da análise, tornando esse processo dinâmico e adaptável. A codificação não é para estabelecer uma fixação categórica dos dados, mas sim um processo orgânico e interativo, no qual os códigos podem ser ajustados à medida que novas conexões são construídas ao longo do processo de análise (Braun et al., 2016). Além disso, os autores

ressaltam a importância de uma codificação aberta e inclusiva, especialmente nessa fase inicial, pois ainda não é possível determinar, de antemão, quais serão os temas centrais da análise (Braun et al., 2016).

**3) Buscando temas.** Após a etapa inicial de codificação de todos os dados, realiza-se o agrupamento deles para identificar padrões em torno de um significado ou conceitos que são compartilhados – significados que são mais amplos e capturam mais de uma ideia muito específica –, nomeados de temas (Braun et al., 2016). Essa classificação dos códigos envolve a classificação deles em potenciais temas e permite a comparação dos dados codificados de modo que o pesquisador possa realizar combinações e formar temas abrangentes (Conceição, 2021).

Tendo em vista o esclarecimento do leitor, existe uma diferença entre os termos categoria e tema. Segundo Morse (2008, p. 727 citado por Conceição, 2021):

Categoria é uma coleção de dados semelhantes classificados no mesmo lugar, e este arranjo permite aos pesquisadores identificar e descrever as características da categoria. [...] Um tema, por outro lado, é uma “essência” significativa que percorre os dados. [...]. É o tópico básico sobre o qual a narrativa trata (Morse, 2008, p. 727 citado por Conceição, 2021, p. 72).

Nessa fase, o uso do mapa temático, enquanto uma ferramenta visual, pode auxiliar no processo de desenvolvimento da análise e revisitar a relação entre os temas listados até o momento.

**4) Revisando temas.** Após esse processo inicial de agrupamento dos códigos, é realizado um processo de revisão dos temas em relação aos dados codificados e em relação ao banco de dados (Conceição, 2021). Nesse processo, são necessários dois níveis de revisão: 1) Verificar se a análise está caminhando coerentemente e se não está sendo feita uma análise deturpada dos dados por meio de uma codificação ruim – que pode ser melhorada a partir da prática/vivência; 2) Verificar se a história está ou não sendo contada de maneira convincente e

coerente com relação à pergunta de pesquisa (Braun et al., 2016). Algumas perguntas geralmente são feitas nessa etapa:

- Este é um tema ou pode ser apenas um código?
- Se for um tema, qual é a qualidade desse tema? Isso me diz algo útil sobre os dados e minha pergunta de pesquisa?
- Quais são os limites desse tema, o que inclui e exclui?
- Existem dados suficientes (significativos) para apoiar esse tema?
- Os dados são muito diversos e abrangentes? Falta coerência ao tema? (Conceição, 2021, p. 79).

Nessa fase, o pesquisador pode verificar que alguns temas que haviam sido delimitados “não são realmente temas, quando não há dados suficientes para apoiá-los ou quando podem ser reagrupados em outros, por exemplo. Outros temas podem precisar ser subdivididos em temas separados” (Conceição, 2021, p. 79). Aqui também cabe a reflexão sobre a relação dos temas com a pergunta de pesquisa e o referencial teórico utilizado.

Braun et al. (2016) recomendam três níveis de temas: 1) Temas abrangentes – sistematizam dados que capturam uma ideia que sustenta uma série de temas, mas raramente são analisados em profundidade; 2) Temas – relatam em detalhes os significados com relação a um conceito central; e 3) Subtemas – capturam e desenvolvem um aspecto importante de um tema. Os temas podem expressar ideias contraditórias e tensões, as quais podem ser problematizadas posteriormente na análise (Braun et al., 2016).

**5) Definindo e nomeando temas.** Nessa fase, realiza-se um refinamento dos temas, atribuindo-se nomes descritivos e interpretativos aos temas, de modo que eles expressem com precisão as questões analisadas. A partir disso, é realizada a elaboração de descrições de cada tema, podendo ser utilizados trechos elucidativos das interações analisadas (Braun et al., 2016). “O que torna os dados bons para citar e analisar? Idealmente, cada extrato deve fornecer um

exemplo vívido e atraente que ilustra claramente os pontos analíticos que você está fazendo” (Conceição, 2021, p. 81).

**6) Produzindo o relatório.** De acordo com Conceição (2021, p. 82), embora a produção do relatório seja a fase final do processo de análise, “como um artigo, dissertação ou tese, esta fase não começa apenas no final. Ao contrário da pesquisa quantitativa, não concluímos nossa análise dos dados e depois os redigimos”. Nessa fase, é realizada a apresentação dos resultados da análise, articulando os temas emergentes com a fundamentação teórica, de modo que sejam possíveis a exploração dos significados e as implicações dos achados para a compreensão do fenômeno investigado (Braun et al., 2016). Nesse sentido, também cabe a reflexão crítica sobre os padrões discursivos identificados e suas conexões com fatores históricos, sociais e políticos.

## 6.2 Reflexividade e Papel da Autora no Texto

A reflexividade é um componente fundamental no desenvolvimento da pesquisa, pois, conforme Lazard e McAvoy (2020), evidencia as marcas pessoais, sociais, teóricas e políticas que atravessam a produção acadêmica, situando o pesquisador no contexto em que o conhecimento é produzido.

Com base nessa perspectiva e inspirada na obra de bell hooks (2019), reconheço que minhas vivências pessoais não apenas influenciam, mas são parte constitutiva da interpretação e da produção de saberes nesta investigação. De acordo com Souza e Carretero (2016), a implicação do pesquisador diz respeito ao desejo que o move a investigar determinado campo, à vontade de compreender suas dinâmicas e de atuar sobre elas. Além disso, como toda narrativa é direcionada a alguém, a postura de quem escuta também é relevante no processo de produção de sentido, funcionando como suporte para o acolhimento da fala. Já segundo Gebrin e Andreotti (2016), a implicação não é um obstáculo à pesquisa, mas uma ferramenta

investigativa com raízes clínicas, que entende o pesquisador como sujeito da investigação. Essa concepção propõe que a trajetória do pesquisador em direção à compreensão do objeto inclui também um mergulho em seus próprios sentidos e experiências. Nessa abordagem, a subjetividade deixa de ser um ruído a ser eliminado e passa a ser reconhecida como parte legítima da construção de conhecimento, exigindo o manejo das tensões entre o envolvimento afetivo e o distanciamento analítico frente aos acontecimentos vividos no percurso investigativo.

Sou mulher branca, cisgênero e venho de uma família da classe trabalhadora. Minha mãe, docente aposentada da rede estadual de educação de Goiás, e meu pai, que dividiu sua jornada entre a área administrativa de uma escola pública e ser frentista de um posto de combustível, tiveram uma presença limitada no dia a dia familiar devido à necessidade de sustentar três filhos. Essa realidade teve um papel importante na construção do meu olhar sobre a educação e o trabalho, além de influenciar nas escolhas e no valor atribuído ao estudo na minha formação.

Minha formação educacional ocorreu, majoritariamente, na educação pública, marcada por desafios financeiros e logísticos. Iniciei a graduação em Psicologia em instituições privadas até conseguir ingressar em uma universidade pública, decisão orientada por limitações econômicas e pela busca por uma melhor formação.

Algumas experiências marcantes incluem meu intercâmbio em Portugal, durante a graduação, que ampliou minha perspectiva acadêmica, embora limitada por restrições financeiras, bem como a minha participação em grupos de pesquisa e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que despertaram meu interesse pela carreira acadêmica. No mestrado, tive o prazer e o desprazer de ter contato com a perspectiva teórica do Materialismo Histórico-Dialético, que era algo novo para a minha formação. Como mencionado na apresentação desta tese, não foi algo isento de sofrimento e violências. Foi um

percurso dolorido. No entanto, é válido ressaltar que essa abordagem teórica influenciou minha forma de compreender o desenvolvimento humano e de pensar criticamente sobre a (minha) trajetória acadêmica e profissional.

Durante o doutorado, tive a oportunidade de assumir o papel de Representante Discente (RD), conciliando essa função com os desafios de realizar um intercâmbio internacional (CAPES PrInt) na Universidade de Oslo, na Noruega. O doutorado-sanduíche proporcionou aprendizado valioso e reforçou minha opinião no papel transformador da universidade. Essa trajetória, permeada por desafios, orienta meu olhar crítico e situado sobre a saúde mental dos discentes de pós-graduação, tema central desta pesquisa. Assim, reconheço que o contexto em que fui formada, bem como as vivências que experimentei e observei por meio de colegas, permeiam minha visão e compreensão dos desafios enfrentados pelos discentes, possibilitando uma análise mais aprofundada das implicações do ambiente institucional e da cultura acadêmica sobre as vivências de discentes da pós-graduação.

Nesta seção, considero relevante explicitar as razões que me levaram à Noruega como país de realização do doutorado-sanduíche, especialmente considerando as críticas realizadas ao longo desta tese, que mostram como os modelos educacionais e culturais brasileiros, frequentemente, reproduzem um modelo europeu, muitas vezes, deslocados da realidade nacional.

O principal aspecto foi meu desejo, já presente desde o início do doutorado, de realizar um intercâmbio acadêmico, o que me motivou a buscar oportunidades que possibilassem essa vivência em outro espaço formativo. Com esse objetivo, iniciei uma busca por publicações, currículos e trabalhos de pesquisadores cujas investigações dialogassem com a temática central desta tese. Entrei em contato com alguns profissionais para verificar a possibilidade de orientação, durante o período da bolsa, sendo, então, acolhida pelo Professor Luca Tateo, que confirmou sua disponibilidade para atuar como coorientador.

A confirmação da coorientação pelo Professor Luca Tateo representou uma conquista significativa no meu percurso formativo. Fiquei profundamente lisonjeada com a possibilidade de contar com a orientação de um pesquisador cuja trajetória admiro, consolidada no campo da Psicologia Cultural e da pesquisa qualitativa – áreas que dialogam diretamente com os fundamentos teóricos desta tese. A interlocução com o Professor Luca tem contribuído de forma substantiva para o aprofundamento das análises e para a ampliação das possibilidades investigativas da pesquisa. Sua orientação tem sido fundamental não apenas no aprimoramento dos aspectos conceituais do trabalho, mas também na ampliação do meu olhar enquanto pesquisadora, ao estimular reflexões que fortalecem o compromisso social e ético da investigação. Assim, a escolha do país para a realização do doutorado-sanduíche foi orientada, prioritariamente, pela busca de um pesquisador que pudesse efetivamente colaborar com a construção crítica desta tese.

A minha vivência enquanto uma discente branca, filha da classe trabalhadora, oriunda do Sul Global e de um país latino-americano como o Brasil, vinculada a uma universidade pública federal, em um intercâmbio acadêmico, em um país nórdico como a Noruega – marcado por um contexto de maior dotação orçamentária, altos investimentos na área educacional e predominância de uma hegemonia branca –, evidenciou, para mim, não apenas as diferenças estruturais no acesso a recursos de pesquisa, mas também as assimetrias de poder que atravessam a produção do conhecimento. Enquanto, no Brasil, os pesquisadores, frequentemente, enfrentam dificuldades como o corte de financiamento, a precarização das condições de trabalho e a instabilidade institucional, no contexto norueguês, encontrei uma estrutura mais estável, com investimentos contínuos, boa infraestrutura e políticas de incentivo à ciência e produção acadêmica.

No entanto, percebi – tanto por meio da minha trajetória quanto a partir da leitura de trabalhos de autores como: García et al. (2025), Kunz-Skrede et al. (2025) – que as vivências

dos discentes de pós-graduação também materializam sofrimentos naquele contexto. A despeito das melhores condições materiais, outras formas de sofrimento se desvelam, exigindo análises que considerem as especificidades históricas, políticas e sociais de cada realidade. Compreender os condicionantes desse sofrimento, no contexto norueguês, demandaria uma investigação aprofundada, distinta daquela realizada nesta tese, cuja atenção se volta, de forma crítica e situada, para a realidade da pós-graduação no Brasil e suas particularidades.

Vivenciar essa diferença ressalta como a posição da pesquisadora é atravessada por desigualdades globais (diferenças globais), ocupando um lugar simultaneamente privilegiado em relação a outras populações menos favorecidas no Brasil – tendo em vista que o acesso a uma universidade pública e a possibilidade de receber uma bolsa de estudo para realizar um intercâmbio não é uma condição/realidade concreta para todos os discentes – e menos favorecido na produção da ciência global. Essa vivência, portanto, não é neutra, mas envolveu um esforço entre pertencimento e alteridade, entre a possibilidade de acesso a um espaço acadêmico privilegiado e a consciência de uma posição periférica dentro do cenário internacional da pesquisa.

Por fim, gostaria de destacar, então, que o caminho da formação educacional não foi algo dado, de fácil acesso, para minha trajetória. Esse foi um percurso que eu fui construindo aos poucos. Felizmente, contei com o apoio familiar para fazer um curso superior, depois disso, reconheço que minhas trajetórias tiveram grande suporte de vínculos afetivos (de amizade e de trabalho) nessa construção. A universidade, para mim, é um espaço de construção do conhecimento e de si mesma.

## 7 Netnografia: Resultados e Discussões

Neste capítulo, serão apresentadas as análises dos dados deste estudo, que visou identificar e examinar os fatores históricos, sociais e culturais que atravessam o funcionamento da pós-graduação, no Brasil, e as vivências dos pós-graduandos. Para alcançar tal objetivo, foi adotada a Netnografia como metodologia de coleta de dados, uma abordagem qualitativa adaptada da etnografia tradicional para o contexto digital.

### 7.1 A Análise dos Dados

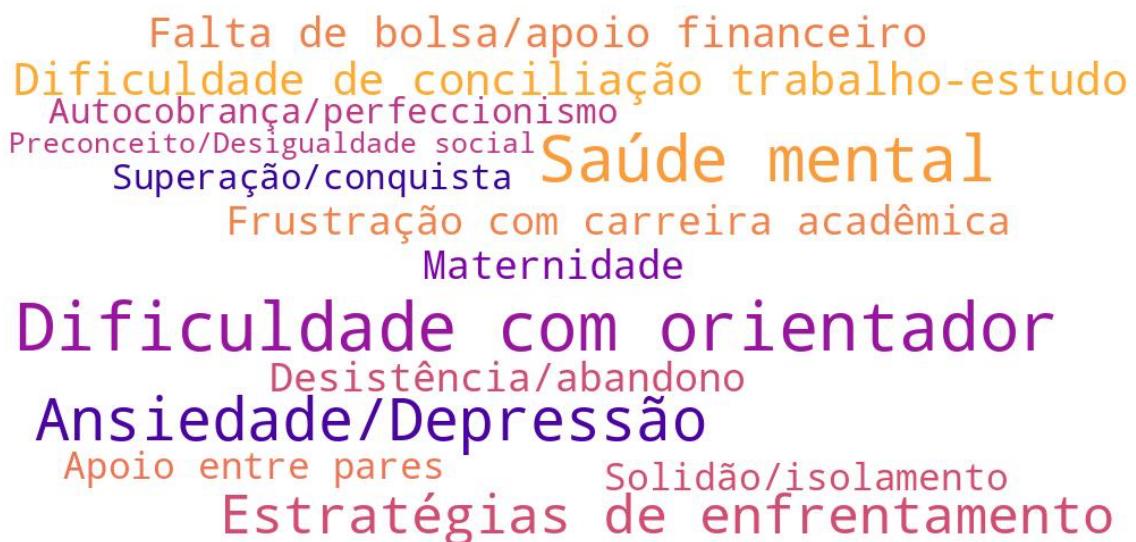
A Netnografia, enquanto modalidade de pesquisa documental, possibilita a imersão do pesquisador, em ambientes virtuais, permitindo a observação sistemática, o registro e a análise das interações, narrativas e experiências compartilhadas por discentes de pós-graduação em comunidades virtuais. Para essa investigação, foi selecionado um grupo no *Facebook*, uma vez que seu conteúdo é acessível publicamente, sem necessidade de inscrição ou autorização do administrador (para mais detalhes sobre a metodologia adotada, ver item 6.1 desta tese).

Este capítulo apresenta a análise temática dos dados coletados, articulando os temas emergentes às discussões teóricas e ao contexto histórico-institucional da pós-graduação brasileira, de modo a aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos discentes à sua trajetória acadêmica e aos desafios enfrentados em sua formação.

Com relação à organização e codificação dos dados, utilizou-se o software MAXQDA como recurso auxiliar, o que facilitou o manejo do conteúdo. Embora essa ferramenta ofereça suporte técnico na sistematização e categorização das informações, é importante destacar que a análise propriamente dita permanece como responsabilidade da pesquisadora, exigindo interpretação crítica e sensível dos dados. Os dados foram, inicialmente, organizados em uma planilha do *Excel*, na qual se registraram 118 postagens no grupo analisado e cerca de 630 comentários associados, entre maio de 2023 e maio de 2025.

A codificação dos dados foi realizada, manualmente, com o apoio do software MAXQDA, o que possibilitou a identificação de segmentos textuais alinhados aos objetivos da pesquisa. Nessa etapa, foram definidos 14 códigos analíticos, os quais orientaram a organização e a interpretação do material empírico. A partir dessa codificação, foi elaborada uma nuvem de palavras (Figura 14), permitindo visualizar, de forma sintética, os termos mais recorrentes nas falas dos participantes, contribuindo para a compreensão dos temas centrais emergentes.

**Figura 14**  
*Nuvem de Palavras*



Nessa fase, os dados previamente codificados foram organizados em eixos interpretativos. Esse processo implicou a busca por padrões de sentidos mais amplos, capazes de articular diferentes códigos sob núcleos de significado compartilhado. A partir disso, foram definidos seis temas potenciais: (1) *Saúde Mental e Subjetividade*; (2) *Maternidade e Gênero*; (3) *Relações com Orientadores*; (4) *Estratégias de Enfrentamento*; (5) *Desigualdades Sociais e Acesso*; e (6) *Expectativas e Realidade Acadêmica*. Os temas estão dispostos na Figura 15:

**Figura 15**  
*Temas Potenciais*

Tema	Códigos Associados
1. Saúde Mental e Subjetividade	ansiedade, depressão, exaustão, solidão, autocobrança, busca de terapia, cansaço, desânimo
2. Maternidade e Gênero	maternidade solo, conciliação de papéis, culpa materna, apoio familiar, desafios de mães pesquisadoras
3. Relações com Orientadores	falta de orientação, ausência de feedback, conflitos, troca de orientador, autonomia forçada
4. Estratégias de Enfrentamento	auto-organização, apoio entre pares, uso de biblioteca, participação em eventos, redes de solidariedade
5. Desigualdades Sociais e Acesso	dificuldades financeiras, falta de bolsa, trabalho e estudo, origem periférica, preconceito
6. Expectativas e Realidade Acadêmica	frustrações, mudanças de planos, desistências, redefinição de objetivos, pressão institucional

Na etapa *refinação* dos temas potenciais, conforme propõem Braun et al. (2006), os dados foram analisados com maior profundidade. Para cada tema, foram atribuídos títulos descritivos e interpretativos que buscassem expressar, de forma precisa, as questões centrais nas falas dos participantes. Os nomes finais foram elaborados a partir da linguagem dos próprios excertos, permitindo capturar a densidade afetiva e simbólica das experiências compartilhadas. Desse processo, três temas centrais foram identificados, os quais estruturaram a análise, como dispostos no Quadro 6.

**Quadro 6**  
*Temas da Análise Temática Reflexiva*

Temas da ATR
1) “Eu tô só o pó da rabiola e eu tô só no começo”: A pós-graduação como experiência de sofrimento
2) “A gente sente que precisa provar o tempo todo que merece estar ali”: Corpos que não cabem - Marcadores sociais de exclusão e resistência
3) “Eu digo: Só vão, um passo de cada vez [...]”: Estratégias de permanência, reinvenção e construção coletiva

*Nota.* Elaborado pela autora.

A seguir, apresenta-se a análise dos três temas construídos a partir do material empírico.

Cada tema será detalhado e ilustrado com excertos (exc.) do conteúdo, os quais foram enumerados sequencialmente para facilitar a identificação e a leitura.

### ***7.1.1 “Eu tô só o pó da rabiola e eu tô só no começo”: A Pós-Graduação como ência de Sofrimento***

A pós-graduação como experiência de sofrimento, revela uma dimensão profunda e multifacetada das vivências dos discentes de pós-graduação, marcada por um sofrimento socialmente produzido e legitimado dentro da cultura acadêmica. As narrativas analisadas demonstram que a dor vivenciada não pode ser compreendida como um mero efeito colateral do rigor acadêmico ou uma fragilidade individual, mas como resultado da participação em um campo formativo atravessado por exigências desumanizantes, que geram angústia e adoecimento.

A naturalização da exaustão (exc.1 e 2) e do adoecimento psíquico (exc. 3 ao 8) como parte intrínseca do “processo formativo” revela uma cultura institucional que legitima a dor como condição de pertencimento (exc. 9 e 10), e que, como aponta um dos participantes, precisa ser rompida. Metáforas como a “gravidez de 24 meses” (exc. 1) ou o “contrato com o diabo” (exc. 2) expressam a vivência de um processo longo, doloroso e permeado por um ambiente tóxico. Essa normalização da dor funciona como um mecanismo ideológico que legitima o sofrimento como uma espécie de rito de passagem ou condição para o pertencimento (Patto, 2022). As narrativas coletadas demonstram como o sofrimento vivenciado não decorre apenas de aspectos individuais, mas de uma estrutura que naturaliza o adoecimento como parte do processo formativo. Nesse contexto, as condições alienantes do trabalho acadêmico, submetido a uma lógica produtivista, esvaziam os sentidos subjetivos da formação e transformam a busca pelo conhecimento em uma fonte de mal-estar.

A pressão por produtividade, mencionada em vários relatos (exc. 11 a 13), reforça essa dinâmica excluente e desgastante, impondo uma lógica de trabalho incessante, que desconsidera os limites humanos e as condições pessoais dos discentes. Essa pressão é agravada pela redução dos prazos para obtenção de resultados e pela competição por recursos,

o que intensifica o sofrimento e a sensação de esgotamento (Bianchetti, 2008; Patrus et al., 2015; Vinhal & Santos, 2020).

- 1.“O mestrado trás a sensação de ser uma gravidez de 24 meses com complicações ao longo do caminho que só finaliza com o parto normal”.
- 2.“[...] estou me sentindo triste, desanimado e sozinho. O maior desafio da pesquisa não é acadêmico, é psicológico. Ultimamente tenho sido tratado com grosseria, enfrentando prazos curtos para entregar resultados, orientador que não orienta só cobra e expõe o discente a zero. *Parece que o contrato da pós-graduação é um contrato temporário com o diabo no inferno.* Tenho colegas workaholics que até domingo, às 8 da noite, mandam mensagens no grupo do WhatsApp para expor o discente e falam com tom autoritário e grosseiro. Além disso, colegas que estão no pós-doutorado adotam um tom grosseiro e irônico em suas falas. Estou enfrentando uma enxurrada de falta de empatia e, posteriormente, questionam por que o número de suicídios e tentativas de suicídio está aumentando entre os discentes. Longe de casa da família, com apenas colegas, amigos nenhum, resta procurar ajuda psicológica pois não é fácil sobreviver nesse ambiente tóxico e lidar com ego e falta de empatia quase diariamente. Sinto que estou desenvolvendo uma síndrome de burnout, medos, angústias, ansiedade e tristeza é o brinde que ganha fazendo pós-graduação em alguns programas. No início, entrei super empolgado, querendo ganhar um Nobel. [...]”.
- 3.“Já tive várias *crises de ansiedade*, noites em claro, um *nó na garganta*, uma ‘*dor*’ no peito e a *cobrança no mestrado é excessiva*”.
- 4.“Sinto *ansiedade* quase todos os dias, principalmente quando tenho que entregar trabalhos”.
- 5.“Imagino que esteja sendo bem difícil, devemos *romper com essa normalização de que pós-graduação tem que ser assim tão difícil, quase impossível...* A gente passa tanto tempo sonhando em ser acadêmico e fazendo planos, mas a realidade tem sido *doentia e cruel* dentro dos programas de pós-graduação. Desejo que se mantenha firme para concluir, mas respeite seu tempo e busque ajuda. *Você não está sozinho nesta caminhada...* Se precisar conversar estou por aqui...”.
- 6.“*Difícil quem passe pela pós sem frustração, desânimo, falta de fé às vezes em si mesmo, prazos curtos, noite mal dormida* etc. Faça uma coisa de cada vez de acordo com o grau de importância, caso não consiga diga: Não foi possível, mas farei na próxima etapa. Procure ajuda, um calmante leve ajuda, inclusive a organizar pensamentos para tomar decisões. Você já é vencedor, conseguiu

entrar, então tem capacidade, cada pessoa tem seu ritmo! Acredite, pense positivo! Recompense você ao concluir uma tarefa com algo gostoso para comer! Faço isso e ajuda! Boa sorte!”.

7.“Sinto *ansiedade* quase todos os dias, principalmente quando tenho que entregar trabalhos”.

8.“Tenho *crises de insônia* e fico preocupada o tempo todo com *prazos e cobranças*”.

9.“Meu orientador fala que *se a gente não está estressado fazendo o mestrado, é porque está fazendo o mestrado errado...* Ou seja, todo mundo acaba passando por algum estresse nesse período, realmente essa reta final é muito difícil emocionalmente [...]”.

10.“Pós-graduação é para *ficar duro...forjar caráter...*”.

11.“A *pressão por produtividade* me deixa *exausta*, parece que nunca faço o suficiente”.

12.“A *sobrecarga de funções* me deixa *exausta*, mas sei que preciso continuar para alcançar meus objetivos”.

13.“Tenho *crises de insônia* e fico preocupada o tempo todo com prazos e cobranças”.

Nesse contexto, o sofrimento é atravessado por relações hierárquicas verticalizadas e pela ausência de mediações pedagógicas (exc. 14 a 20), que transformam a relação de orientação em fonte de angústia, isolamento e insegurança (exc. 21 a 30).

A vivência do sofrimento na pós-graduação é intensificada por relações de poder hierárquicas e, frequentemente, pela ausência de mediações pedagógicas efetivas, que transformam a relação de orientação em uma fonte de angústia, isolamento e insegurança. As narrativas dos discentes (exc. 14 a 19) revelam um sentimento de abandono e desamparo, no qual o orientador, em vez de atuar como um mediador do conhecimento, assume um papel de cobrador de resultados, sem oferecer o suporte necessário. Essa dinâmica é agravada pelo controle simbólico e pela violência interpessoal que podem permear o ambiente acadêmico, onde o poder e o ego se sobrepõem ao cuidado com a saúde mental (exc. 20 e 21). Trata-se de um sofrimento que se manifesta no corpo, nas emoções e na subjetividade dos discentes (exc. 13), mas que, ao ser tratado como um problema relacional ou individual, é afastado de sua dimensão política e coletiva, silenciando os sujeitos e suas experiências.

14.“Meu orientador *cobra resultados*, mas *não orienta de verdade*, só aponta os erros depois”.

- 15.“Sinto falta de acompanhamento mais próximo, parece que estou sozinha para descobrir tudo”.
- 16.“Fico perdida sem saber se estou no caminho certo, pois meu orientador não responde meus e-mails e não marca reuniões”.
- 17.“Acho difícil entender o que a universidade espera do meu projeto, cada docente fala uma coisa diferente”.
- 18.“Se o orientador não te critica e não te elogia é porque você está muito bem ou ele é muito ocupado ou não liga com a qualidade da produção. Ou, tudo isso e mais um pouco”.
- 19.“Não tive nenhuma orientação durante meu mestrado, acho que meu orientador não leu nada do que escrevi, nem a dissertação!”.
- 20.“[...] Estou em um processo no qual penso em trocar meu orientador de doutorado. [...]. A pessoa em questão é extremamente temperamental, *um dia te ama e no outro te esmaga como se fosse uma formiga*. É uma pessoa muito educada, mas destrói com o emocional e o psicológico de todos os orientados [...], é uma pessoa muito influente no programa [...].
- 21.“*Ego e vaidade*. Ambiente acadêmico está tendo muito isso. É terrível. [...]. Mas temos que urgentemente cobrar responsabilidades de todos em cuidar da saúde mental do outro. E infelizmente, os que têm hierarquia (alguns) acima entendem que são soberanos e acima da crítica e preferem usar de determinadas falas, gestos que machucam, destratam e todos ao redor naturalizar, suavizam e protegem”.
- 22.“Olá a todos, tudo bem? Estou em um processo no qual penso em trocar meu orientador de doutorado. [...]. A pessoa em questão é extremamente temperamental, *um dia te ama e no outro te esmaga como se fosse uma formiga*. É uma pessoa muito educada, mas destrói com o emocional e o psicológico de todos os orientados [...], é uma pessoa muito influente no programa [...]. O impacto de uma troca de orientação poderia destruir minha carreira? Qual o real impacto disso? Sei que não posso trocar de instituição pois perderia a bolsa”.
- 23.“O pior [de ter trocado de orientador e pegar um novo orientador que não validou nada do que já havia sido escrito antes, é] que teria que continuar sem a bolsa pois o primeiro orientador já tinha cortado. Essa minha conhecida disse que o mais provável que ela vai fazer é pedir para sair e tentar recomeçar em outro lugar em outro momento, por mais injusto que seja”.
- 24.“Difícil deve ser, mas dê menos importância ao mestrado e ao orientador. Isso é só uma etapa academia. Sua vida é fora daí, muito maior que isso. Viva a vida!”.

25.“Te entendo e estou passando pelo mestrado tb, trabalhando 40 horas, mãe solo e cuidando da minha mãe idosa e todo o resto. Meu orientador na primeira conversa me disse: *eu cobro muito, e estou para reprovar uma aluna do ano passado, ela não vai passar. Ele falou do alto do seu lugar, como uma ameaça*. Sabe o que eu disse? Ah eu não tenho problema em reprovar não docente, se eu reprovar, eu faço de novo, a minha vida foi um eterno recomeço até eu conseguir chegar aqui. Depois disso, o homem ficou quieto e não falou mais de forma grosseira. Na real a gente tem é que mostrar para esse tipo de profissional que aquilo ali não rege nossas vidas, é apenas UMA parte dela e que se não der, tudo bem, um diploma traz muitos benefícios? Traz, mas não quer dizer que você não obteve conhecimento. Espero que você consiga tratamento e termine seus estudos”.

A invisibilização dos conflitos institucionais, frequentemente, recai sobre os indivíduos, isolando-os em seus dilemas como se fossem exclusivamente responsáveis pelas dificuldades enfrentadas. Isso revela não apenas tensões interpessoais, mas os efeitos de uma estrutura hierárquica que impacta a socialização e a saúde mental dos discentes. Diante da pergunta “quando a relação discente-orientador não vai bem, a quem recorrer?”, a ausência de canais de mediação eficazes agrava a insegurança e o sentimento de inadequação (exc. 26, 28, 29). Sentimentos de incapacidade, comparação constante e a autopercepção de insuficiência não são eventos meramente individuais, mas produtos psicossociais de um ambiente que valoriza a performance e desvaloriza os processos subjetivos (Patto, 2022). A sobrecarga é ainda maior para discentes que acumulam outras jornadas de trabalho e cuidado, como mães e trabalhadoras (exc. 27), evidenciando como os marcadores de gênero e classe intensificam o sofrimento (Vieira, 2022). Em casos extremos, a relação de orientação pode se tornar uma fonte de violência e assédio, levando ao adoecimento crônico (exc. 30) e reforçando a urgência de se discutir a responsabilidade institucional pela saúde de seus discentes (Freitas & Souza, 2018; Codo, 2004).

26.“Às vezes me sinto *incapaz*, como se eu não fosse inteligente o suficiente para estar aqui”.

27.“Se te ajuda, estamos no mesmo barco! [...]. Minha qualificação é em setembro ou outubro, *estou com medo de não dar conta*, comecei a trabalhar recentemente e piorou minha situação em relação

a tempo. A escrita, vou fazer do meu jeito e o orientador vai corrigir, paciência! Mas o que pega é o tempo para ler e escrever, sendo mãe, dona de casa, esposa, docente. Enfim.... um dia de cada vez!”.

28.“*Me sinto assim a todo momento, com um sentimento de que aquilo não é pra mim e pensando em desistir*”.

29.“*Tive dificuldades para entender o funcionamento dos prazos e das normas, ninguém explicou direito*”.

30.“É muito triste ver diversos depoimentos sobre orientadores tóxicos ou que simplesmente te abandonam, eu consegui concluir meu mestrado, mas fiquei literalmente adoecida, tenho Fibromialgia e recentemente tive o diagnóstico de TDAH. Concluí em fevereiro deste ano o mestrado, hoje estou de licença para tratamento de saúde, fiquei com episódios de depressão, ansiedade, e as dores crônicas vieram com tudo, não consigo ficar muito tempo em pé ou sentada, eu fui no limite do meu limite para fazer essa conclusão, nunca discuti com meu orientador, ouvia as piadas, deboches e ofensas dele calada, eu não conseguia ter reação de tão absurdo! Ele estava só esperando esta conclusão para se aposentar, dizia assim ‘tu achas que eu leio estes textos que tu me mandas?’. Conversando com outros orientandos dele soube que ele foi assim com todos, uma pessoa dessa [...] ainda te humilhar, sabendo que não será punido [...]”.

Além disso, os relatos expõem situações de assédio moral, abuso de poder e destrato (exc. 30 a 37) que revelam o desequilíbrio de poder nas relações acadêmicas e a falta de canais institucionais seguros para denúncia e resolução desses conflitos. A dificuldade em trocar de orientador, o medo de represálias e a sensação de vulnerabilidade são recorrentes, mostrando-se como um sofrimento individualizado (exc. 38 a 49).

31.“Desfaz a coorientação informando que não se adapta ao estilo dele [malabarismos para ter outro orientador e não tocar no assunto do assédio moral]”.

32.“[...]. Mas é aquilo né... as pessoas têm medo. Eu tb tive no mestrado que passei um *problemão de assédio*. No doc, em plena defesa, a orientadora queria chamar o cara [...]. Disse que com ele na banca, eu não defenderia. Ela insistiu dizendo que a ela ele respeitaria. Sim, respeitaria. Mas eu disse a ela que eu *não iria confirmar o abuso dele me rendendo mais uma vez à submissão já que era o meu trabalho que seria avaliado* [...].

33.“Complexo, pq parece um caso de perseguição / assédio moral. Se ela não for a coordenadora do PPG, você pode levar o caso ao colegiado, pedindo presença de um representante discente para te ajudar na defesa. [...]. Mas brigas com docente são malvistas, mesmo o discente tendo a razão. Pondere o qnto você precisa da bolsa, o qnto você acha que consegue algo depois do mestrado se continuar aí. Pode falar com a coordenação. docentes são corporativos, tenha isso em mente”.

34.“Eu conto ou vocês contam? *sofri MUITO assédio moral do meu orientador*. Sou de xxxxx e me tratava muito mal. Por seis vezes agendou reunião comigo no RJ, eu viajava 180km e quando chegava no RJ ele não ia, NÃO LEU minha tese, faltando seis meses para minha defesa foram 4 emails dizendo que se eu não estivesse satisfeito que mudasse de orientador. Por aí vai”.

35.“Ao ler estes relatos me questiono profundamente se vale a pena do alto dos meus 62 anos eventualmente ter que aguentar isso. Eu já *sofri assédio moral* por parte de um docente devido a mim na época desempregada e com 2 filhos para dar conta, pedi o trancamento da matrícula devido a ter conseguido um emprego público. Pedi o trancamento após o recesso de fim de ano da Universidade e ele fez eu devolver a bolsa alegando que eu havia faltado dezembro inteiro [...].”

36.“Bom dia grupo! Já vi vários relatos aqui sobre problemas com o orientador. Enfim chegou minha vez!!! [...]. Daí para a frente [depois de que ter sido obrigada a trocar de projeto] começaram os abusos! Ele não me respeita, *fala comigo como se eu fosse um cachorro*, inclusive já verbalizou isso: ‘*tu és o cachorro e a banda vai passar*’.

37.“[...] Estou em um processo no qual penso em trocar meu orientador de doutorado. [...]. A pessoa em questão é extremamente temperamental, *um dia te ama e no outro te esmaga como se fosse uma formiga*”.

Casos de perseguição (exc. 38 e 39), controle, silenciamento e humilhações (exc. 40 e 41) reforçam o desequilíbrio de poder e a vulnerabilidade do discente. As tentativas de troca de orientação são, por vezes, dificultadas pelas regras institucionais ou pela influência do orientador no programa (exc. 42 a 45). Isso coloca os discentes diante de dilemas éticos, afetivos e práticos, como o medo de represália, da perda de bolsa ou do descrédito acadêmico (exc. 46 a 49).

38.“Estou trocando de linha de pesquisa justamente pela *perseguição* que estou sofrendo dessa docente 😞”.

39.“Infelizmente isso é bem comum nesse meio acadêmico [assédio moral] ... e quanto mais você reclama mais te ferram. Eu poderia escrever um livro só sobre minhas experiências e de colegas”.

40.“*Passei por muita humilhação*. Mas fui aprovada com ressalvas [na defesa]. Achei q o problema era meu, mas agora dou aula em uma pós-graduação em IF e estão adorando meu trabalho. Então... hoje penso que foi algo pessoal sim. Mas reveja, vá atrás dos seus direitos [...].”

41.“[...] O mestrado faz isso com a maioria das pessoas [adoecer mentalmente]. [...]. Procure pensar que é uma etapa e que vai passar. Não deixe ser maior do que é. *Infelizmente ainda temos que melhorar muito, pois a educação nesse país é toda errada. O lugar que deveria acolher, só humilha as pessoas*. Mas não desista porque você tem a chance de melhorar isso levando adiante outro tipo de comportamento, sendo docente”.

42.“*Bem-vindo á pós*. Eu vivi uma coisa parecida e não fizeram nada [ser aprovado no processo seletivo, ter um docente designado, e depois ele abre mão da orientação e o discente não consegue encontrar outro orientador], no final *você tem que se virar, é horrível*, mas é a única resposta do meu programa”.

43.“Oi! Troque sim. Procure algum com o qual você se sinta segura. E sim são seus sentimentos são importantes. Pós-graduação tem que ser uma experiência boa. Essa lógica de ‘deixe pra lá e siga sua vida’: só vai fazer você registrar como experiência ruim e, quando olhar para trás, vai se ressentir. Se você ainda pode mudar e ter uma experiência boa, lute por isso, *não vamos nos contentar com vivências m.er.d.. só porque tem uns aí que acham isso normal*. Boa sorte!!!”

44.“É uma pessoa muito educada, mas destrói com o emocional e o psicológico de todos os orientados [...], é uma pessoa muito influente no programa [...]. O *impacto* de uma troca de orientação poderia destruir minha carreira? Qual o real impacto disso? *Sei que não posso trocar de instituição pois perderia a bolsa*”.

45.“Eu troquei de orientador no mestrado e minha experiência foi maravilhosa a nível de orientação e aprendizado, mas a nível de coordenação foi de perseguição até o último minuto, ao ponto da coordenadora na época sabotar a própria assinatura para os documentos do meu doutorado no exterior. Assim mesmo eu não mudaria nada, pois foi meu melhor orientador da vida!”.

46.“Será que não é melhor encarar e ir até o fim com ele? *Se você trocar e for pior?* Trabalhar com gente é assim mesmo. Deve estar sendo difícil, mas e se for pior?”.

47.“Há 15 anos eu tb fui *desligada de um mestrado* [...]. Na época eu havia denunciado um docente [...]. Dias depois, qnd fui olhar o quadro de notas, faltava só a dele e estava 4,9 [...], ou seja, desligada!! [...] *até hoje ainda penso que sofri represália*”.

48.“Peticiona via protocolo uma carta para a coordenação do curso, fala sobre o ocorrido dizendo que por incompatibilidade você pede para trocar a orientadora. Não precisa dar mais detalhes do que aconteceu, *porque ela vai contar a versão dela e vai ser a definitiva*. No regimento interno é sempre previsto mudança de orientador [manifestação de discente que a orientadora alterou seu projeto duas vezes]”.

49.“Às vezes o discente cala [frente a alguma injustiça ou violência] por medo [em detrimento da relação de poder desigual]”.

O sofrimento cotidiano deixa de ser episódico para se tornar uma condição de funcionamento, alimentada pela cultura da produtividade e da excelência a qualquer custo. Assim, o desejo inicial e o desempenho acadêmico são permeados por sentimentos de frustração, angústia, ambivalências (exc. 50 a 54) e, muitas vezes, vontade de desistir (exc. 55 a 58), como ilustrado em relatos que falam sobre “*o medo constante de não dar conta*” ou a sensação de que “*o mestrado não valia a pena trocar pela sanidade*”.

50.“A pós-graduação é uma forma de tentar melhorar de vida, mas às vezes duvido se vai valer a pena”.

51.“Estou me sentindo triste, desanimado e sozinho. O maior desafio da pesquisa não é acadêmico, é psicológico”.

52.“Infelizmente eu sofri muito no mestrado [...]. Meu cabelo começou a cair, tive crises intensas de ansiedade e precisei tomar remédio controlado”.

53.“Sinto orgulho de estar aqui, mas também muita pressão para não decepcionar ninguém”.

54.“[...] Gosto da área acadêmica, mas tenho muito medo [...] Penso sim na possibilidade de dar aulas depois do doutorado [...] mas me sinto tão inferior à concorrência [...]”.

55.“Já pensei em *desistir* várias vezes, o *medo de não dar conta é constante*”.

56.“Já pensei em *trancar* porque *não tenho dinheiro para pagar aluguel e alimentação*”.

57.“Essa minha conhecida disse que o mais provável que ela vai fazer é *pedir pra sair e tentar recomeçar em outro lugar* em outro momento, por mais injusto que seja”.

58. “Infelizmente eu *sofri muito no mestrado*, não por culpa do orientador, ele era maravilhoso, mas percebi que não tinha saúde mental para aquilo. Meu cabelo começou a cair, tive crises intensas de ansiedade e precisei tomar remédio controlado. *No meu caso eu só via o mestrado como um título que não valia a pena trocar pela minha sanidade*”.

Por fim, o tema evidencia que o sofrimento na pós-graduação ultrapassa o âmbito pessoal, configurando-se como um fenômeno social, resultado das condições objetivas de trabalho e estudo. Esse sofrimento é produzido e reproduzido por uma cultura acadêmica que valoriza a produtividade a qualquer custo, naturaliza a exaustão e silencia os conflitos institucionais. Nesse sentido, aponta-se a necessidade urgente de políticas institucionais que promovam ambientes mais acolhedores, democráticos e participativos, capazes de enfrentar as raízes estruturais do adoecimento e fortalecer a saúde mental e o bem-estar dos pós-graduandos.

### **7.1.2 “A gente sente que precisa provar o tempo todo que merece estar ali”: *Corpos que Não Cabem - Marcadores Sociais de Exclusão e Resistência***

Neste tema, abordam-se as vivências de discentes cujos corpos, trajetórias e modos de existir não se alinham ao modelo hegemônico da pós-graduação – historicamente branco, masculino, cisgênero e de grupos minoritários hegemônicos. Para esses sujeitos, a jornada acadêmica é permeada por múltiplas formas de exclusão que se manifestam tanto no cotidiano institucional quanto nas relações interpessoais. A análise dos relatos indica que a universidade está longe de ser um espaço neutro de produção de conhecimento. Pelo contrário, trata-se de um ambiente atravessado por disputas de poder e lutas por reconhecimento, no qual determinados corpos se veem constantemente compelidos a “provar o tempo todo que merece estar ali” (exc. 1). Essa dinâmica revela como marcadores sociais como raça, classe e gênero se intersectam, produzindo experiências singulares de vulnerabilidade e sofrimento psíquico.

A luta para ser reconhecido como par e como produtor de conhecimento transforma-se em uma carga de trabalho e uma vigilância emocional mais pesada, o que pode ser entendido como uma dupla jornada: a da qualificação intelectual e a da afirmação do próprio direito de pertencer. Conforme aponta Grada Kilomba (2019), pessoas negras, na academia, são constantemente interpeladas a provar sua competência e legitimidade intelectual, carregando o fardo de lidar com microagressões e com a desconfiança sobre sua capacidade. Essa experiência de não-lugar, expressa na narrativa de que “a universidade não foi feita para gente como eu” (exc. 2), revela a violência de um sistema que adoece ao mesmo tempo que silencia. Nesse contexto, a permanência e a construção de redes de apoio e produção de conhecimento a partir de epistemologias contra-hegemônicas configuram-se como potentes atos de resistência e de reinvenção da própria universidade.

- 1.“*A gente sente que precisa provar o tempo todo que merece estar ali, mas as dificuldades financeiras e o racismo institucional tornam tudo mais pesado*”.
- 2.“*Sem bolsa é difícil, ainda mais sendo mulher negra e vindo de família humilde. Parece que a universidade não foi feita para gente como eu*”.
- 3.“*Nem me fale, entrei em dois, escolhi um onde sou a única preta, pobre e nortista. Todo dia alguém tenta me diminuir, tive que me afastar por q sofri abuso psicológico do orientador e discentes por meses. [...]*”.
- 4.“*Me mudei para a cidade grande, longe da família, e sinto o peso de ser a única preta no meu programa. Além disso, preciso trabalhar para ajudar em casa*”.
- 5.“*Já pensou uma jovem do interior da Bahia “doutora”, ??? para muitos não significa nada, mas para nós que saímos da pobreza e conseguimos entrar na academia, esse título é muito mais que um nível acadêmico, é uma vitória sobre um sistema educacional desigual no nosso país...*”.
- 6.“*Sou mãe solo. Acabei de iniciar meu mestrado. Ainda não sei se vou conseguir a bolsa. Sou substituta em um IF que acaba o contrato antes do mestrado. Estou tentando não me desesperar antes do tempo*”.

7.“[...] Não é fácil conciliar emprego (docente), família, filhos com o acadêmico (qualificação, proficiência, créditos, experimental). Confesso que foram dias cansativos fisicamente e emocionalmente. O corpo não aguenta. Hoje me sinto muito mal, chorei muito. Porém, eu prometi que no futuro eu retorno com mais garra e força. Não desistam dos seus sonhos”.

8.“Querida, nós mulheres nos viramos em 10/20... A mulher que é mãe para a dificuldade é maior, pq existe todo um sistema opressor e capitalista que desvaloriza esse nicho social. Não se desvalorize, carga para nós mulheres é mais pesada. Mas como você mesma afirmou, que não irá desistir, e é sobre”.

9.“o que pega é o tempo para ler e escrever, sendo mãe, dona de casa, esposa, docente. Enfim....um dia de cada vez!”.

10.“[...]. Fiz mestrado com alta carga de trabalho e foi exaustivo. Estou concluindo o doutorado (fiz anos depois) já mãe e te digo, perdi muita coisa da infância de meu pequeno. Tive filho mais tarde e aguardei ele fazer 6 anos para ingressar no doutorado. Ainda assim, fui ausente em muitos momentos. Diante disso, EU teria meu bebê e esperaria um pouco para fazer o mestrado. Depois, você pode ir se aproximando do ambiente acadêmico participando de eventos na instituição e até fazendo disciplina como aluna especial. Assim, já vai focando no que deseja estudar”.

11.“Conciliar o mestrado com o cuidado dos filhos e o trabalho é um desafio diário. Muitas vezes fico *exausta e com culpa por não conseguir dar conta de tudo*”.

12.“*Ontem foi o pior dia da minha vida acadêmica.* Descobri que sou motivo de piada, da parte do meu orientador, por minha orientação sexual. Que ele não me considera “homem” pelo fato de ser gay. [...]. Já não bastam as inúmeras referências ao meu estado de origem no Nordeste, sempre que se refere a mim em público. Não vejo se referir ao catarinense, ao gaúcho, ao mineiro com os outros, mas comigo sempre é “*o fulano do estado tal do Nordeste*”. Vim para o Sudeste fazer doutorado, em uma grande instituição com um grande nome da minha área no Brasil e no mundo. [...] não dormi pensando na violência que sofri, [a pessoa] não tem o menor pudor de fazer piadas homofóbicas sobre mim perante outros

orientados, inclusive. [...]. Minha decepção é enorme. Gigante. Sem fim. Só choro. Só queria compartilhar isso, anonimamente, é muita dor”.

13. “Conheço uma pessoa próxima que passou/passa por isso aí que você está dizendo, mas não em termos de racismo, só que em termos de homofobia. [...] Quase teve que judicializar o programa, quase está desistindo do doutorado e já perdeu a bolsa mesmo tirando ótimas notas”.

14. “Mas não sofri preconceito por isso. Sofri por ser da periferia”.

As experiências relatadas por discentes negras (exc. 2 ao 5), mães (exc. 6 ao 10), pessoas LGBTQIAPN+ (exc. 11 e 12), oriundas das periferias (exc. 13), de regiões do interior (exc. 3 e 12) ou de outros Estados (que relatam vivências de xenofobia – exc. 12) evidenciam que esses sujeitos expericiam a pós-graduação como um espaço de constante provação, vigilância e sensação de não pertencimento. Tais vivências produzem efeitos concretos sobre o bem-estar psíquico, gerando sofrimento, sobrecarga emocional e isolamento.

As universidades, por vezes, naturalizam desigualdades históricas, dificultando o acesso e a permanência daqueles que, como a discente “única preta, pobre e nortista” (exc. 3), “sinto o peso de ser a única preta no meu programa” (exc. 4) e “É uma conquista para mim e para minha família, sou a primeira a chegar tão longe” (exc. 18), carregam em si o peso da representatividade. A ausência de políticas de ações afirmativas na pós-graduação, até 2024, como as políticas de cotas e políticas de assistência estudantil, aliadas às bolsas insuficientes, reforça a exclusão de discentes pertencentes às maiorias populares, como pessoas negras, pessoas quilombolas, de baixa renda, mulheres, pessoas indígenas, pessoas LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência, que, mesmo altamente qualificadas, são levadas à desistência por falta de condições materiais, como aponta o relato: “eu preciso de bolsa, pois estou desempregada, dessa forma sem ela eu não conseguiria concluir” (exc. 19).

15. “Quem entra nesse mundo acadêmico tem que estar consciente dos jogos de poder, sexism, assédio moral, machismo e assédio sexual (se está no exterior acrescenta a

xenofobia que é o básico de tudo). Mude com consciência das represálias e não deixe que nenhum ser humano interfira na sua jornada de conquistar o título, foca na meta e segue!



16.“Se não fosse a bolsa, eu não teria como continuar estudando, mas mesmo assim o valor mal cobre as despesas”.

17.“Eu já cansei de ver essas injustiças [ver que a distribuição de bolsa não tem compromisso com a redução de desigualdades] tbm e sabe pq não muda? Pq as universidades são hipócritas e na real elas não querem gente da classe trabalhadora, e que precisa trabalhar, fazendo pesquisa”.

18.“É uma conquista para mim e para minha família, sou a primeira a chegar tão longe”.

19.“Eu preciso de bolsa, pois estou desempregada, dessa forma sem ela eu não conseguiria concluir”.

Os relatos de assédio, homofobia, misoginia e xenofobia revelam o quanto a universidade ainda reproduz estruturas patriarciais, coloniais e heteronormativas (exc. 15). A invisibilização das identidades e a normatividade epistêmica branca exigem, como no caso da mulher negra, mãe e pesquisadora, um esforço sobre-humano para “*dar conta*” da vida acadêmica. A pressão para se adequar a um padrão de excelência eurocentrado gera vergonha, autoanulação e um sentimento de não pertencimento. Nesses contextos, a violência simbólica se manifesta de forma sutil, por meio de ironias, sarcasmos, silenciamentos e atitudes veladas de rejeição e exclusão, como no excerto 20:

20.“Em ambientes onde as pessoas estudaram mais e portanto têm uma inclinação maior para expressar-se de forma mais abstrata o preconceito (quando ocorre) é quase sempre disfarçado através de ironia maliciosa, sarcasmo, indiretas e atitudes veladas de rejeição e exclusão [...] misoginia, homofobia, xenofobia, aversão ao posicionamento político do outro, racismo, etarismo, preconceito linguístico e também social [...] esse tipo de violência psicológica é quase sempre uma performance de dissimulação [...]”.

Contudo, a resistência (exc. 5, 18, 21, 22) também se manifesta nesses contextos: o título de “doutora” para uma jovem do interior da Bahia é vivido não apenas como uma conquista individual, mas como uma vitória histórica e política coletiva. Nesse sentido, o ingresso e a permanência na pós-graduação podem ser compreendidos como práticas de enfrentamento das estruturas exclucentes da universidade e de afirmação de outros modos de existir, resistir e produzir conhecimento.

21.“Sinto muito por você ter passado por isso... Bom, primeiro apesar de tudo espero que você consiga continuar, [...]. Outro ponto é você escolher uma instituição que tenha um coletivo negro para você se sentir acolhido mesmo... Conclui meu mestrado na ENSP/FIOCRUZ e estou em processo de seleção do doutorado com suporte desse espaço de aquilombamento. Precisamos ocupar esses espaços, precisamos cuidar da nossa saúde mental, mas no coletivo somos mais fortes... pense nisso”.

As vozes que atravessam esse conjunto de relatos compõem um retrato denso e multifacetado das desigualdades que estruturam as vivências dos discentes na pós-graduação. Ao exporem os silêncios institucionais, os jogos de poder e as formas veladas (ou explícitas) de exclusão, esses testemunhos não apenas denunciam os limites de um modelo acadêmico que privilegia certos corpos e trajetórias, como também revelam os esforços cotidianos de afirmação e permanência de sujeitos historicamente marginalizados. Entre o cansaço e a persistência, entre a dor e a potência, manifestam-se narrativas que deslocam o centro do discurso acadêmico e convocam a universidade a se olhar desde suas margens – lugares onde, apesar de tudo, ainda se constrói conhecimento e reivindica-se pertencimento.

### ***7.1.3 “Eu digo: Só vão, um passo de cada vez [...]: Estratégias de Permanência,***

#### ***Reinvenção e Construção Coletiva***

Diante das inúmeras barreiras impostas aos sujeitos que não se alinham aos perfis hegemônicos da pós-graduação, manifestam-se também formas singulares e coletivas de

resistência e permanência. Se, por um lado, os relatos analisados evidenciam exclusões, desigualdades e violências simbólicas, por outro, revelam a capacidade inventiva de discentes em transformar a dor em potência, o isolamento em comunidade e a vulnerabilidade em força compartilhada. Neste tópico, são analisadas as estratégias desenvolvidas por esses sujeitos para se manterem na universidade, ressignificando a experiência acadêmica a partir de afetos, redes de apoio, reinvenções identitárias e gestos de cuidado com o outro e consigo.

As narrativas evidenciam que a permanência na pós-graduação não se dá apenas por mérito individual, mas por uma constante reinvenção subjetiva e pelo apoio mútuo entre discentes que compartilham vivências de opressão. A fala “*Eu digo: só vão, um passo de cada vez, e se não der certo de primeira, tenta de novo, talvez em outro momento. Enfrentem, vocês CONSEGUEM!*” (exc. 1) expressa não só um encorajamento, mas também a solidariedade.

A construção de redes de apoio aparece como um elemento central na experiência de discentes que enfrentam múltiplas vulnerabilidades. Em “*pense nisso... Concluí meu mestrado na ENSP/FIOCRUZ e estou em processo de seleção do doutorado com suporte desse espaço de aquilombamento. Precisamos ocupar esses espaços, precisamos cuidar da nossa saúde mental, mas no coletivo somos mais fortes*” (exc. 2), o “ *aquilombamento*” é mobilizado como uma estratégia de pertencimento e resistência. Trata-se da criação de espaços simbólicos e concretos nos quais sujeitos de grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, pessoas quilombolas, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência, periféricos e dissidentes, encontram acolhimento e reconhecimento mútuo.

Outras estratégias de permanência envolvem a reconfiguração dos próprios ritmos e expectativas em relação ao percurso acadêmico. A fala “*Tive filho mais tarde e aguardei ele fazer 6 anos para ingressar no doutorado. Ainda assim, fui ausente em muitos momentos. Diante disso, EU teria meu bebê e esperaria um pouco para fazer o mestrado*” (exc. 3) revela uma reorganização das prioridades e do tempo, em que o sujeito constrói um caminho possível

dante das tensões entre maternidade, trabalho e vida acadêmica. Ao invés de abandonar o percurso, há uma reinvenção das formas de ocupar esse espaço, não sem dor ou renúncias, mas com a consciência de que a permanência exige negociações contínuas com o contexto pessoal e profissional.

Em meio às múltiplas adversidades materiais e emocionais enfrentadas pelos discentes-pesquisadores, são construídas estratégias cotidianas de permanência que revelam tanto a precariedade do sistema quanto a inventividade dos sujeitos para resistir. A busca por editais de extensão (exc. 4), monitorias (exc. 4), projetos institucionais remunerados (exc. 5), oferecer serviços autônomos de correção textual (exc. 6), fazer um “bico” (exc. 7) se apresenta como algumas das formas de driblar a ausência de políticas efetivas de permanência e dar continuidade à trajetória acadêmica para aqueles que não são contemplados com bolsas regulares.

4. “Fico procurando editais de extensão e monitoria para complementar a renda”.

5. “Na minha universidade os pós-graduandos que *não são bolsistas* podem concorrer a *bolsas de extensão, vinculadas a projetos...* Ou exercer atividades na universidade, como bolsista da biblioteca etc”.

6. “Outra coisa que pode te ajudar a conseguir uma grana é fazer *formatação de trabalhos acadêmicos* conforme ABNT, revisão textual, tradução de abstract... [...]”.

7. “[...] O que me salva são *uns bicos de garçom* que faço, mas está tenso demais, o que ganho não chega nem perto do valor de uma bolsa de 2.100, é triste. [...]”.

A consciência da dificuldade do caminho, no entanto, não apaga o desejo de seguir.

Como afirma um discente: “*Não desanime do Doutorado por conta da péssima experiência com a orientação do Mestrado... siga com uma orientação diferente, outro time! Precisamos persistir no mundo acadêmico e dar visibilidade destes péssimos orientadores que estão por aí... só a educação mudará nosso país!*” (exc. 8). A permanência torna-se, aqui, também uma forma de reivindicação e transformação do próprio espaço institucional.

Por fim, a persistência na pós-graduação é, para muitos discentes, uma forma de insurgência contra um sistema que historicamente lhes foi negado. Como expressa uma discente: “*Já pensou uma jovem do interior da Bahia ‘doutora’? Para muitos não significa nada, mas para nós que saímos da pobreza e conseguimos entrar na academia, esse título é muito mais que um nível acadêmico, é uma vitória sobre um sistema educacional desigual no nosso país...*” (exc. 9). O diploma, nesse caso, não é apenas um reconhecimento formal, mas um ato político, uma conquista coletiva que carrega o peso de gerações. Permanecer, portanto, não é apenas resistir ao sofrimento, mas inscrever-se ativamente na disputa por um outro projeto de universidade – mais plural, justa e enraizada nas realidades do povo brasileiro.

Como aponta Silva (2023), “a conjuntura atual tende a nos distanciar de processos de construção coletiva”, e justamente por isso, resistir coletivamente torna-se um ato político e uma forma de sobrevivência. É nesse movimento de reexistência que se forjam trajetórias que desafiam a lógica de exclusão, afirmado que, mesmo diante de um sistema adoecedor, é possível reinventar modos de estar e produzir conhecimento que não se limitem à lógica da produtividade, mas que coloquem no centro a vida.

## 7.2 Considerações Finais das Análises

Os temas analisados evidenciam a centralidade das contradições vividas pelos discentes-pesquisadores. Por um lado, a pós-graduação é vista como um espaço marcado por expectativas de realização pessoal e ascensão social, por outro, revela-se como um ambiente hierarquizado, excludente e, muitas vezes, adoecedor. As vivências dos discentes são atravessadas pela sobreposição de múltiplos papéis, pela ausência de apoio institucional, pela pressão produtivista, pela invisibilização das diferenças e pela necessidade de resistência cotidiana.

Compreende-se que os sentidos atribuídos à trajetória acadêmica não são construções isoladas, mas estão enraizados nas condições concretas de vida e nas determinações sociopolíticas que produzem a subjetividade. O sofrimento relatado não deve ser psicologizado ou individualizado, pois ele é a expressão das contradições vividas na relação com o mundo. Esse sofrimento exige uma análise crítica e um posicionamento ético diante das desigualdades que estruturam o acesso, a permanência e o reconhecimento na educação superior pública.

Apesar das condições adversas e/ou das violências sofridas, os dados demonstram que os discentes-pesquisadores constroem potentes formas de enfrentamento, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. As estratégias e as redes de solidariedade revelam uma valorização da coletividade, da escuta mútua e da ação política. A partilha de vivências e a mobilização coletiva demonstram que a formação acadêmica, embora marcada por conflitos, também carrega em si a potência de promover emancipação. Como defende bell hooks (2017), é na luta contra a opressão e na busca por uma comunidade de aprendizado que se forjam práticas educativas comprometidas com a liberdade.

Dessa forma, este capítulo propõe um deslocamento no olhar sobre a pós-graduação, saindo de uma perspectiva centrada exclusivamente no desempenho e na produtividade para uma compreensão ampliada, que reconhece o sujeito em sua totalidade – histórica, social, emocional, cultural e política. Reafirma-se, portanto, a urgência de repensar os modos de organização e funcionamento da pós-graduação brasileira, com vistas à construção de um ambiente acadêmico verdadeiramente democrático, acolhedor e transformador.

## 8 Considerações Finais

A presente tese teve como objetivo investigar e compreender as percepções e os relatos de discentes de pós-graduação brasileiros sobre suas vivências e espaços de participação deles, a partir da análise de suas manifestações e interações em comunidades virtuais (pesquisa netnográfica), para identificar os impactos dessas experiências em suas trajetórias acadêmicas. A análise das interações, em comunidades virtuais, revela que, mesmo diante da precarização e do adoecimento, os discentes constroem coletivamente espaços de acolhimento, partilha e resistência. Ao visibilizar essas vozes e experiências, reconhece-se o valor dos saberes construídos no cotidiano das vivências dos sujeitos como parte legítima da produção de conhecimento.

Para isso, ao longo desta tese, buscou-se analisar as vivências do discente de pós-graduação não como um percurso individual e isolado, mas como um fenômeno profundamente social, político e histórico. A trajetória do pós-graduando revela-se como um campo de tensões, no qual a “promessa” de desenvolvimento humano e produção de conhecimento crítico colide com as estruturas de uma universidade a qual, muitas vezes, reproduz lógicas de precarização, produtivismo, que normaliza a dor como parte do “processo” e silencia as vozes dissidentes. A análise demonstrou que o sofrimento psíquico, tão prevalente nesse meio, não é uma falha de adaptação individual, mas uma *vivência* que reflete as contradições de um sistema que adoece. No entanto, é precisamente a partir da análise crítica das vivências dos discentes é que expressam as possibilidades de resistência, transformação e a construção de novos modos de ser e estar na academia.

Diante desse cenário, a participação discente pode ser expressa como um elemento central de resistência e transformação. Os movimentos sociais estudantis, em suas diversas formas de organização, representam a politização das vivências e a passagem de um mal-estar individual para uma luta coletiva. Ao se organizarem, os discentes não apenas reivindicam

melhores condições materiais, como bolsas e políticas de permanência, mas também disputam o próprio sentido da universidade e da ciência. Eles questionam a gestão, demandam maior participação democrática e lutam por um projeto de universidade que seja público, gratuito e socialmente referenciado.

Nesse sentido, ao articular a análise das *vivências* com as estruturas de poder acadêmicas, esta tese contribui de forma a desconstruir a noção de um “perfil discente” único e hegemônico. A investigação revela que o “ideal” de discente promovido pelo discurso meritocrático e produtivista – frequentemente implícito como branco, masculino e com dedicação exclusiva – não é um modelo neutro, mas uma construção ideológica que silencia e exclui a vasta heterogeneidade de sujeitos que compõem a pós-graduação. Ao trazer à tona as vivências de quem está nas fronteiras, a tese ilumina como o perfil discente é, na realidade, atravessado por marcadores estruturais de classe, raça e gênero, que determinam diferentes condições de participação e permanência. Portanto, este trabalho ajuda a pensar o perfil discente não como uma categoria estática, mas como uma subjetividade em constante formação, um sujeito que, por meio de sua participação e de seus atos de reexistência, pode construirativamente um perfil de agente crítico e transformador, coprodutor da universidade que se deseja construir. Para que a prática social universitária se torne mais condizente com a promoção da dignidade da vida, é necessário *romper com a naturalização do sofrimento e da precarização na pós-graduação*, assumindo a *centralidade da formação humana como horizonte ético e político*.

A Análise Temática Reflexiva (ATR) do conteúdo do grupo de *Facebook* selecionado resultou na construção de três temas centrais. A análise do primeiro tema, intitulado “**“Eu tô só o pó da rabiola e eu tô só no começo”**: A pós-graduação como experiência de sofrimento”, revela que o adoecimento psíquico dos discentes não pode ser compreendido como um fenômeno isolado ou como resultado de fragilidades individuais. Trata-se de um

sofrimento socialmente produzido e legitimado por uma cultura acadêmica que naturaliza a exaustão e silencia os conflitos institucionais (Patto, 2015; Sales, 2019). A pressão por produtividade, as relações hierárquicas verticalizadas, a ausência de mediações pedagógicas, os abusos de poder e a dificuldade de acessar canais institucionais seguros para denunciar situações de violência configuram um cenário hostil à formação humana em sua totalidade (Bernardo, 2014; Maito, 2022). O sofrimento, portanto, transforma-se em uma condição de existência na pós-graduação, atravessando o corpo, a subjetividade e os vínculos sociais dos discentes, que são frequentemente invisibilizados e responsabilizados por dificuldades estruturais. Os relatos analisados evidenciam que essa vivência é alimentada por uma lógica meritocrática e competitiva, que reduz o fazer científico a indicadores de desempenho em detrimento do cuidado, do diálogo e do sentido subjetivo da formação (Leher, 2020). Diante desse contexto, reforça-se a necessidade urgente de políticas institucionais que reconheçam a dimensão coletiva desse sofrimento e promovam ambientes mais democráticos e comprometidos com a saúde mental e o bem-estar dos discentes (Euzébios Filho & Guzzo, 2015).

A análise do tema “**A gente sente que precisa provar o tempo todo que merece estar ali**”: **Corpos que Não Cabem - Marcadores Sociais de Exclusão e Resistência**”, que abordou os corpos dissidentes e marcadores sociais de exclusão, revela como a pós-graduação, longe de ser um espaço neutro, é atravessada por desigualdades estruturais que impactam profundamente as vivências dos discentes que não se enquadram no modelo hegemônico acadêmico. A partir de uma perspectiva interseccional, compreende-se que para pessoas negras, pessoas indígenas, LGBTQIAPN+, mães, pessoas com deficiência e aqueles oriundos de camadas populares ou de regiões historicamente marginalizadas (periferias, interior dos estados, comunidades quilombolas e/ou territórios indígenas) a trajetória acadêmica exige não apenas esforço intelectual, mas também resistência cotidiana frente a exclusões simbólicas,

materiais e institucionais. Os relatos analisados evidenciam o peso da representatividade, a sobrecarga emocional, contudo, mesmo diante das adversidades e/ou das violências sofridas, formas criativas de resistência e afirmação são expressas, em que o ato de permanecer na pós-graduação torna-se, em si, uma prática política de enfrentamento às estruturas excluientes e uma reivindicação de novos modos de existir, resistir e produzir conhecimento na universidade.

Já a análise do tema “**“Eu digo: só vão, um passo de cada vez, e se não der certo de primeira, tenta de novo, talvez em outro momento. Enfrentem, vocês CONSEGUEM!”: Estratégias de permanência, reinvenção e construção coletiva**” evidencia que, diante das múltiplas formas de exclusão e sofrimento, os discentes constroem caminhos singulares e coletivos de resistência e agência. A permanência nesse espaço, para muitos, não é fruto de mérito individual, mas da criação de redes de apoio, afetos compartilhados e práticas de cuidado de si e dos outros (Prior & Weng, 2024). A criação de espaços simbólicos, como o “aquilombamento”, a adaptação de tempos acadêmicos às demandas da vida, a realização de trabalhos paralelos para garantir a subsistência e a persistência, mesmo diante de experiências de violência institucional, revelam a potência de uma reexistência marcada pela solidariedade e pela luta por justiça (Costa & Mendes, 2020). Nesse sentido, permanecer na pós-graduação torna-se não apenas um gesto de resistência ao adoecimento e à precarização, mas também um ato político que reivindica outra universidade: mais plural, acolhedora e comprometida com as realidades dos sujeitos historicamente excluídos do projeto acadêmico hegemônico. As estratégias de enfrentamento e as redes de solidariedade, como as comunidades de prática, revelam uma potente valorização da coletividade e da ação política (Prior & Weng, 2024; Góes & Pimenta, 2019). A partilha de vivências e a mobilização coletiva demonstram que a formação acadêmica, embora marcada por conflitos, também carrega em si a potência de promover emancipação, transformando a educação em uma prática de liberdade (hooks, 2017).

Um dos principais *desafios* desta pesquisa foi lidar com os limites próprios da abordagem netnográfica, especialmente, no que diz respeito à ética do uso de dados em ambientes digitais e à interpretação de interações on-line. Ainda que as publicações analisadas tenham sido extraídas de um grupo público no *Facebook*, preservou-se o anonimato dos participantes e buscou-se compreender os relatos a partir de seu contexto social e discursivo, respeitando as singularidades das falas. *Outro aspecto desafiador* relaciona-se ao caráter pessoal do tema investigado: sendo eu mesma uma discente da pós-graduação, houve momentos em que as narrativas analisadas despertaram identificação e afetos. Essa proximidade, por um lado, ampliou a sensibilidade na escuta e na interpretação dos dados, por outro, exigiu constante exercício de reflexividade e distanciamento crítico, a fim de evitar projeções ou generalizações. Além disso, a ausência de interação direta com os autores dos relatos impossibilita o aprofundamento de algumas compreensões. Ainda assim, tais desafios não invalidam a relevância da abordagem escolhida, mas reforçam a importância de reconhecer os contornos éticos, metodológicos e subjetivos que atravessam a produção do conhecimento.

Como resultado, *sugere-se* o fortalecimento de políticas de saúde mental por meio de ações sistemáticas de prevenção, acolhimento acessível e estratégias que combatam a cultura da exaustão e a normalização do sofrimento. Para isso, é fundamental investir na formação pedagógica e ética dos orientadores, promovendo relações mais horizontais, escuta ativa, mediação de conflitos e práticas não abusivas, repensando a relação orientador-orientando como um espaço formativo, e não apenas avaliativo. Além disso, sugere-se o incentivo às formas de participação discente, garantindo espaços reais de escuta, deliberação e tomada de decisão institucionais, estimulando a participação crítica e coletiva. A criação de canais seguros para denúncia de assédio e abuso de poder, que assegurem acolhimento, proteção contra retaliações e responsabilização efetiva, é igualmente imprescindível. Paralelamente, sugere-se a valorização das diferenças, a necessidade do combate às desigualdades estruturais

do país, avançando na implementação de políticas de permanência, ações afirmativas e reconhecimento da diversidade de trajetórias.

Algumas relações desta pesquisa com o *Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura* são: com base na tese desenvolvida, elaborou-se um arcabouço teórico-analítico que permite ir além do senso comum e das explicações superficiais, contribuindo para o processo de *desnaturalização do sofrimento*. Em vez de tratar a ansiedade, a depressão e o esgotamento como patologias individuais ou falhas de adaptação do discente, a psicologia social e a psicologia histórico-cultural permitem pensá-los como fenômenos socialmente produzidos. O *sofrimento* é analisado como um sintoma que denuncia as contradições de um sistema acadêmico marcado pela precarização do trabalho e pelo produtivismo. Além disso, utiliza-se a *vivência (perezhivanie)* como categoria central para a análise. Conceito este que permite superar a dicotomia entre o objetivo (as condições institucionais) e o subjetivo (a experiência do discente). Outro ponto é que a psicologia contribui para *identificar e analisar os mecanismos psicossociais que reproduzem as desigualdades estruturais dentro da universidade*. Por meio de uma perspectiva interseccional, é possível compreender como os marcadores sociais de raça, classe, gênero e sexualidade não atuam de forma isolada, mas cruzam-se para produzir experiências únicas de exclusão e vulnerabilidade. Por fim, a psicologia aponta para as potências de transformação. Ela permite analisar como, mesmo diante de condições adversas, os discentes desenvolvem agência – a capacidade de agir intencionalmente para mudar sua realidade. A formação de comunidades de prática, as redes de apoio e a participação em movimentos estudantis são exemplos de práxis coletiva que a psicologia ajuda a compreender como estratégias de resistência e de promoção da saúde. Ao analisar essas formas de enfrentamento, abrem-se caminhos para a construção de uma universidade mais humanizada, que valorize a formação omnilateral em detrimento da lógica instrumental e que reconheça o

discente não como um produtor de métricas, mas como um sujeito em pleno desenvolvimento humano.

É fundamental esclarecer que esta tese não se restringe a prescrever um papel para a psicologia no manejo das vivências de estudantes de pós-graduação, tampouco visa apenas criticar as intervenções de saúde existentes na universidade, cuja importância para o acolhimento é reconhecida. Pelo contrário, o objetivo é utilizar a psicologia – especialmente em suas vertentes sócio-histórica e política – como uma lente teórica para tecer uma crítica radical ao modo de produção capitalista que se embrenha na vida acadêmica. Ao fazer isso, a análise desloca o foco do sofrimento individual para as determinações sociais que o produzem, apontando para a necessidade de uma mobilização de toda a comunidade acadêmica – discentes, docentes e técnicos – na luta por uma universidade que seja, de fato, um espaço de formação humana e não de reprodução da lógica do capital

Além disso, a presente tese busca desmistificar a figura do pesquisador e a natureza do trabalho científico, combate a imagem do pós-graduando como um “discente” privilegiado e o revela como um trabalhador altamente qualificado, porém precarizado, que enfrenta condições de trabalho extenuantes para produzir a ciência que beneficia todo o país. Essa desmistificação é crucial em um momento de desvalorização da ciência e de cortes orçamentários. Ao expor o custo humano do subfinanciamento e do produtivismo, a pesquisa fortalece a defesa da universidade pública e a luta por investimentos adequados. Nesse contexto, esta tese se orienta pela busca de uma educação que humaniza a ciência, mostrando que, por trás de cada artigo e de cada descoberta, há sujeitos trabalhadores, contribuindo para uma maior valorização social do trabalho do pesquisador.

Faz-se importante destacar que a **superação** dessa “crise” da pós-graduação não será rompida a partir de soluções individualizantes ou meramente técnicas, para enfrentar o cenário de precarização, adoecimento e exclusão que vem configurando-se na pós-graduação, torna-se

imprescindível a **coletivização da luta da classe trabalhadora**. Essa mobilização não deve recair unicamente sobre os discentes-pesquisadores, mas envolver todos os sujeitos que compõem a universidade – discentes-pesquisadores, docentes, gestores, técnicos administrativos, servidores terceirizados, a comunidade – em uma ação conjunta, orientada pela interdisciplinaridade, pelo diálogo entre saberes e pela crítica às estruturas que sustentam as desigualdades. É fundamental que se construam espaços de reflexão e atuação política capazes de questionar a lógica produtivista e meritocrática do capital, de modo a resgatar o sentido social da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade. Essa transformação exige o reconhecimento de que a educação é, ao mesmo tempo, um direito e uma prática coletiva de resistência, e que novos modos de existir, na universidade, só serão possíveis por meio da solidariedade, da escuta ativa, do cuidado mútuo e da construção de práticas emancipatórias que se oponham à lógica neoliberal. Assim, o enfrentamento do adoecimento e da exclusão deve caminhar junto à reconstrução de uma universidade mais democrática, ética e comprometida com a justiça social.

Os resultados desta pesquisa oferecem subsídios importantes para múltiplas instâncias e agentes envolvidos na pós-graduação brasileira. No âmbito das políticas públicas, podem contribuir com órgãos como CAPES, CNPq e FAPs no planejamento de ações que enfrentem as desigualdades estruturais, especialmente no que tange à distribuição de bolsas, ações afirmativas, enfrentamento à evasão e à construção de mecanismos eficazes de acolhimento e denúncia de violências institucionais. No campo institucional, os achados reforçam a urgência de repensar práticas pedagógicas e relações de poder, destacando a necessidade da formação continuada de docentes e orientadores, para que eles estejam mais atentos às dinâmicas hierárquicas e aos efeitos do produtivismo acadêmico, incentivando a adoção de posturas mais dialógicas, éticas e inclusivas. Além disso, fortalecem as pautas dos movimentos estudantis, ao dar visibilidade às experiências de precarização, assédio, desigualdade e adoecimento,

funcionando como instrumento de denúncia, mobilização e fortalecimento de redes de solidariedade e resistência. Os dados podem inspirar programas de pós-graduação a revisar seus currículos, prazos e exigências, integrando momentos de escuta qualificada, crítica institucional e compromisso com o desenvolvimento humano integral dos discentes-pesquisadores. Por fim, a pesquisa também contribui para o aprofundamento de debates interdisciplinares sobre subjetividade, saúde mental, neoliberalismo na universidade e formação humana, ampliando os horizontes de reflexão nos campos da Psicologia, Educação, Sociologia e Estudos Culturais.

## **Nós somos a universidade.**

## Referências

- Aguiar, M. K. de. (2023). *Análise das políticas de assistência estudantil durante a pandemia da covid-19: Um olhar de discentes de baixa renda do curso de pedagogia da UFRGS* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/262679/001174027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcântara, G. de. (1975). Universidades medievais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 9(1), 9–19. <https://doi.org/10.1590/0080-6234197500900100009>
- Almeida, M. R. (2018). *A formação social dos transtornos do humor* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153333>
- Almeida, T. M. C., & Zanello, V. (2022). Visões sobre a violência contra as mulheres nas universidades: Uma introdução à problemática no Brasil e na América Latina. In T. M. C. Almeida & V. Zanello (Orgs.), *Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas* (pp. 17–32). OAB.
- Alonso, A. (2002). *Ideias em movimento: A geração 1870 na crise do Brasil Império*. Paz e Terra.
- Alves, M. F., & Oliveira, J. F. (2014). Pós-graduação no Brasil: Do regime militar aos dias atuais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 30(2), 351–376. <https://doi.org/10.21573/vol30n22014.53680>
- Alves, R. S. (2021). *EUA, liderança e hegemonia tecnológica: A indústria 4.0 como fator de competitividade* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília]. [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/29400/1/2021\\_RaquelSilvaAlves\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/29400/1/2021_RaquelSilvaAlves_tcc.pdf)
- Alves, V. M., Espíndola, I. C. P., & Bianchetti, L. (2012). A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: A autonomia dos discentes em discussão.

*Revista Educação em Questão*, 43(29), 135–156.

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4071>

Amorim, F. C. L. de., & Leite, M. J. dos S. (2019). A influência do banco mundial na educação brasileira: A definição de um ajuste injusto. *Debates Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 11, 28–41. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>

Amorim, K. L. dos S. (2020). *Expansão e mercantilização da educação superior no capitalismo e suas particularidades no Brasil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas].

<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8739/1/Expans%C3%A3o%20e%20mercantiliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20supe%20rior%20no%20capitalismo%20e%20suas%20particularidades%20no%20Brasil.pdf>

ANDES. [Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior]. (2025, 29 de maio). Novo arcabouço fiscal travou avanços sociais e ambientais em 2024. *ANDES*. <https://andes.org.br/conteudos/noticia/novo-arcabouco-fiscal-travou-avancos-sociais-e-ambientais-em-20241>

ANDES. [Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior]. (2024, 13 de agosto). Mudança na regra para abertura de pós-graduação aumenta desigualdades regionais. *ANDES*. <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mudanca-na-regra-para-abertura-de-pos-graduacao-aumenta-desigualdades-regionais1/page:382/sort:Conteudo.created/direction:desc>

Andrade, L. P. de. (2006). *O docente na psicologia histórico-cultural: Da mediação à relação pedagógica* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2151/1/2006\\_Luana%20Pimenta%20de%20Andrade.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2151/1/2006_Luana%20Pimenta%20de%20Andrade.pdf)

- Andrade, A. M. J. de., & Teixeira, M. A. P. (2017). Áreas da política de assistência estudantil: Relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(2), 512–528. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200014>
- Andrade, R. de O. (2018, setembro). Desafios para além da pós-graduação: Recém-doutores enfrentam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. *Revista Pesquisa FAPESP*, 271. <https://revistapesquisa.fapesp.br/desafios-para-alem-da-pos-graduacao/>
- Andrade, V. (2025, 02 de janeiro). Bolsa é única renda para maioria dos pós-graduandos. *DW*. <https://www.dw.com/pt-br/coluna-bolsa-%C3%A9-%C3%BArica-fonte-de-renda-para-maioria-dos-p%C3%B3s-graduandos/a-71202476>
- ANPED. [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação]. (2024). Documento final da Reunião Nacional do Forpred analisa nova ficha de avaliação e propostas de mudanças na pós-graduação. *ANPED*. <https://anped.org.br/documento-final-da-reuniao-nacional-do-forpred-analisa-nova-ficha-de-avaliacao-e-propostas-de-mudancas-na-pos-graduacao/>
- ANPG. [Associação Nacional de Pós-Graduandos]. (2014). Documento de direitos e deveres das pós-graduandas e dos pós-graduandos do Brasil. *ANPG*. <https://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2015/12/DOCUMENTO-DE-DIREITOS-finalizado.pdf>
- ANPG. [Associação Nacional de Pós-Graduandos]. (2020). Cartilha reajuste já. *ANPG*. <https://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2019/02/cartilha-reajuste-2-1.pdf>
- ANPG. [Associação Nacional de Pós-Graduandos]. (2024a, março). ANPG faz blitz em Brasília em busca de reajuste de bolsas e direitos previdenciários. *ANPG*. <https://www.anpg.org.br/2024/03/anpg-faz-blitz-em-brasilia-em-busca-de-reajuste-de-bolsas-e-direitos-previdenciarios/>

ANPG. [Associação Nacional de Pós-Graduandos]. (2024b, 20 de abril). Nota das entidades estudantis sobre as greves dos TAES e docentes nas universidades e institutos

federais. *ANPG*. <https://www.anpg.org.br/2024/04/nota-das-entidades-estudantis-sobre-as-greves-dos-taes-e-docentes-nas-universidades-e-institutos-federais/>

ANPG. [Associação Nacional de Pós-Graduandos]. (2024c). Documento de direitos e deveres das pós-graduandas e dos pós-graduandos do Brasil. *ANPG*.

<https://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2015/12/DOCUMENTO-DE-DIREITOS-finalizado.pdf>

ANPG. [Associação Nacional de Pós-Graduandos]. (2024d). Manifesto ANPG: Sobreviver não basta, reajuste e aumento da quantidade de bolsas de estudos já! *APNG*.

<https://www.anpg.org.br/2024/09/manifesto-anpgsobreviver-nao-basta-reajuste-e-aumento-da-quantidade-de-bolsas-de-estudos-ja/>

ANPG. [Associação Nacional de Pós-Graduandos]. (2025, março). O Congresso Nacional segue na contramão das necessidades da educação e da ciência. *ANPG*.

<https://www.anpg.org.br/2025/03/o-congresso-nacional-segue-na-contramao-das-necessidades-da-educacao-e-da-ciencia/>

Antunes, M. A. M. (2012). *A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição* (5. ed.). EDUC.

Antunes, R. (2018). *Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Cortez.

APG-UFSC. [Associação Nacional de Pós-Graduandos - Universidade Federal de Santa Catarina]. (s./d.). Representação discente. *APG-UFSC*.

<https://apg.ufsc.br/representacao-discente/>

Aranha, M. L. D. A. (1996). *História da educação* (2. ed.). Editora Moderna.

- Araújo, B. P. de. (2020, 02 de janeiro). Redemocratização do Brasil: Aprenda a história política do país! *Politize*. <https://www.politize.com.br/redemocratizacao-do-brasil/>
- Araújo, J. de A., Musial, G. B. da S., & Jesus, M. L. T. B. de. (2022). A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira. *Educação & Sociedade*, 43, e254626. <https://doi.org/10.1590/ES.254626>
- Arroyo, M. G. (2025). Tempos de desmonte do estado de direitos humanos. Tempos de imposição de um estado de mercado, do capital. *Educação em Revista*, 41(41). <https://doi.org/10.35699/edur.v41i41.52415>
- Assis, R. M. de, & Oliveira, J. F. de. (2023). O campo da educação superior no Brasil: Tensões e desafios. *Em Aberto*, 36(116), 27–42. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.36i116.5730>
- Ataides, A. C. (2024). *Serviço social e conservadorismo: Gênese, rupturas e retrocessos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/63b46148-e0b6-421d-be42-de1248649782/content>
- Banco Mundial. [BM]. (1995). *La educación superior: Las enseñanzas de la experiencia: La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. [https://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAP\\_ER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf](https://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAP_ER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf)
- Barreto, A. L., & Filgueiras, G. A. (2007). Origens da universidade brasileira. *Nova*, 30(7), 1780–1790. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>
- Barroco, S. M. S. (2024). Prefácio. In M. G. D. Facci, A. Marino Filho & F. B. F. da. (Orgs.), *Pesquisas e práticas sobre o sofrimento e o adoecimento com fundamentos na psicologia histórico-cultural* (1. ed.; pp. 6–11). Appris.

Barros, S. C. da V., & Mourão, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, 30, e174090. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>

Basilio, A. L. (2024a, 20 de setembro). Os falsos mitos que ancoram a cobrança de mensalidades por universidades públicas, segundo pesquisador. *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-falsos-mitos-que-ancoram-a-cobranca-de-mensalidades-por-universidades-publicas-segundo-pesquisador/>

Basilio, A. L. (2024b, 04 de junho). Empregabilidade de mestres e doutores é 5 vezes maior do que a média brasileira, aponta estudo. *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/empregabilidade-de-mestres-e-doutores-e-5-vezes-maior-do-que-a-media-brasileira-aponta-estudo/>

Batty, D., Weale, S., & Bannock, C. (2017, 05 de março). Sexual harassment ‘at epidemic levels’ in UK universities. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2017/mar/05/students-staff-uk-universities-sexual-harassment-epidemic>

Bento, C. (2022). *Pacto da branquitude*. Companhia das Letras.

Berg, M., & Seeber, B. K. (2013). The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6(3), 1–7. <https://journals.psu.edu/td/article/view/1307/763>

Bernardino-Costa, J., Maldonato-Torres, N., & Grosfoguel, R. (2024). Introdução - Decolonialidade e pensamento afrodispórico. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonato-Torres & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodispórico* (5. ed.; pp. 9–26). Autêntica.

Bernardo, M. H. (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: O desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe), 129–139.

<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>

Bernardo, N. (2022, setembro). *A história da educação superior brasileira*. ICQ.

<https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-historia-do-ensino-superior-brasileiro/>

Bertolin, J., Fioreze, C., & Barão, F. R. (2024). Educação superior e desigualdade educacional no Brasil: Herança elitista em contexto de expansão do acesso.

*Horizontes*, 42(1), e023133. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1688>

Bianchetti, L. (2008). Pós-graduação: Processo e resultados de uma “indução voluntária”. *Universidade e Sociedade*, 41, 143–161.

[https://www.andes.org.br/img/midias/b5ed67139a7e9fb481931fd5eabf2414\\_1547841\\_374.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/b5ed67139a7e9fb481931fd5eabf2414_1547841_374.pdf)

Borges, B. (2023, 02 de janeiro). 'Bolsa de pesquisa não é esmola', diz Luciana Santos ao assumir Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *GI – Política*.

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/02/luciana-santos-assume-ministerio-da-ciencia-tecnologia-e-inovacao.ghtml>

Borges, L. F. F., Mamede, W., Avellar, S. O. C., & Costa, S. de Q. (2023). Avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no brasil: Histórico, procedimentos e conceitos. Relatório Técnico DAV nº. 7. CAPES. [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/26102023\\_relatorioteanicodavn7.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/26102023_relatorioteanicodavn7.pdf)

Brasil. (1827). *Lei de 15 de outubro de 1827*. [Lei de Instrução Pública]. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm)

Brasil. (1854). *Decreto nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

Brasil. (1931). *Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que, a educação superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, [...], observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19851.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm)

Brasil. (1951). *Decreto nº. 29.741, de 11 de julho de 1951*. [Criação da CAPES]. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Presidência da República.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>

Brasil. (1961). *Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. [LDBEN]. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Brasil. (1962). *Lei nº. 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03///LEIS/1950-1969/L4119.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03///LEIS/1950-1969/L4119.htm)

Brasil. (1965). *Parecer nº. 977, de 3 de dezembro de 1965*. Definição dos cursos de pós-graduação. Presidência da República. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>

Brasil. (1967). *Decreto-lei nº. 228, de 28 de fevereiro de 1967*. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-  
lei/del0228.htm#:~:text=Reformula%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20representa%C3%A7%C3%A3o%20estudantil%20e%20d%C3%A1%20outras%20pr  
ovid%C3%A3o%C3%A1ncias.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0228.htm#:~:text=Reformula%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20representa%C3%A7%C3%A3o%20estudantil%20e%20d%C3%A1%20outras%20pr%C3%B3vidas%C3%A3o%C3%A1ncias)

Brasil. (1968a). *Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento da educação superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)

Brasil. (1968b). *Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento da educação superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)

Brasil. (1968c). *Lei nº. 5.465, de 3 de julho de 1968*. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Presidência da República.

[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-  
publicacaooriginal-1-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html)

Brasil. (1975). *I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)*. [https://www.gov.br/capes/pt-  
br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf)

Brasil. (1979). *Lei nº. 6.683, de 28 de agosto de 1979*. Concede anistia e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6683.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm)

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constiticao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constiticao/constituicao.htm)

Brasil. (1988). *Lei nº. 3.353, de 13 de maio de 1888*. Declara extinta a escravidão no Brasil.

Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm)

Brasil. (1996a). *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [LDBEN]. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Brasil. (1996b). *Decreto nº. 1.916, de 23 de maio de 1996*. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior (IFES), nos termos da Lei nº. 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1916.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20processo%20de%20escolha,que%20lhe%20confere%20o%20art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1916.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20processo%20de%20escolha,que%20lhe%20confere%20o%20art)

Brasil. (1997). *Portaria nº. 2.264, de 19 de dezembro de 1997*. Ministério da Educação e do Desporto. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=895>

Brasil. (1998a). *Portaria nº. 1.418, de 23 de dezembro de 1998*. Ministério da Educação e do Desporto. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=894>

Brasil. (1998b). *Portaria nº. 438, de 28 de maio de 1998*. [ENEM]. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Presidência da República.

[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf)

Brasil. (2000). *Lei Complementar nº. 101, de 4 de maio de 2000*. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm)

Brasil. (2001a). *Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. [PNE]. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

Brasil. (2001b). *Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001*. [FIES]. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao discente da educação superior e dá outras providências. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10260.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm)

Brasil. (2003). *Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)

Brasil. (2005). *Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. [PROUNI]. Institui o Programa Universidade para Todos, regula a atuação de entidades benéficas de assistência social na educação superior; altera a Lei nº. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm)

Brasil. (2007). *Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007*. [REUNI]. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)

Brasil. (2010a). Portaria nº. 002, de 26 de janeiro de 2010. [SISU]. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificado, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação [...]. Presidência da República.

[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3154-port-norm-02-2010&Itemid=30192#:~:text=\(%20de%2026%20de%20janeiro%20Portaria,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20dele%20participantes](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3154-port-norm-02-2010&Itemid=30192#:~:text=(%20de%2026%20de%20janeiro%20Portaria,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20dele%20participantes)

Brasil. (2010b). *Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010*. [PNAES]. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)

Brasil. (2011). *Portaria CAPES nº. 248, de 19 de dezembro de 2011*. Sobre a licença maternidade. CAPES. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3884>

Brasil. (2012). *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. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)

Brasil. (2014a). *Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014*. [PNE]. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

Brasil. (2014b). *Portaria nº. 156, de 28 de novembro de 2014*. [PROAP]. Aprova o regulamento do Programa de Apoio à Pós-Graduação, que se destina a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* [...]. Presidência da República. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=438#anchor>

Brasil. (2014c). *Lei nº. 12.990, de 9 de junho de 2014*. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos [...]. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm)

Brasil. (2016a). *Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016*. [Emenda do Teto de Gastos]. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o

novo regime fiscal, e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm?ref=corr\\_eiosabia.com.br#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%2095&text=Alt\\_era%20o%20Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es,do%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm?ref=corr_eiosabia.com.br#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%2095&text=Alt_era%20o%20Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es,do%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art)

Brasil. (2016b). *Lei nº. 13.243, de 11 de janeiro de 2016*. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação [...]. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm)

Brasil. (2017a). *Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)

Brasil. (2017c). *Lei nº. 13.536, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. Presidência da República.

Brasil. (2018a). Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e *stricto sensu*? Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>

Brasil. (2018b). *Portaria nº. 321, de 5 de abril de 2018*. Dispõe sobre a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Ministério da Educação. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=123#anchor>

Brasil. (2018c). Base nacional comum curricular. Ministério da Educação.

[https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_si\\_te.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_si_te.pdf)

Brasil. (2022, 28 de setembro). Outros assuntos da CAPES. *Ministério da Educação*.

<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/outros-assuntos-da-capes>

Brasil. (2023a). *Lei nº. 14.723, de 13 de novembro de 2023*. [Política de Cotas]. Altera a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de discentes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Presidência da República.

[https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm)

Brasil. (2023b). Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial para a elaboração do Programa Federal de Ações Afirmativas. *Ministério de Igualdade Racial*.

<https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas/RelatorioPFAAFinal.pdf>

Brasil. (2023c). *Lei nº. 14.532, de 11 de janeiro de 2023*. Altera a Lei nº. 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm)

Brasil. (2024a). *Projeto de Lei nº. 2.614/2024*. [PNE]. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Ministério da Educação.

Brasil. (2024b). *Portaria nº. 99, de 9 de abril de 2024. Institui o Censo da Pós-Graduação stricto sensu brasileira.* CAPES. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14703#anchor>

Brasil. (2024c). *Lei nº. 14.925, de 14 de julho de 2024. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de conclusão de cursos ou de programas para discentes e pesquisadores da educação superior [...].* Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14925.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20prorroga%C3%A7%C3%A3o%20dos,de%202017%C20para%20disciplinar%20a](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14925.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20prorroga%C3%A7%C3%A3o%20dos,de%202017%C20para%20disciplinar%20a)

Brasil. (2024d). *Parecer CNE/CES nº. 331, de 12 de junho de 2024. Revisão da Resolução CNE/CES nº. 7, de 11 de dezembro de 2017, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu.* Presidência da República.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=259831-pces331-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=259831-pces331-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192)

Brasil. (2024e). Fuga de cérebros: Os brasileiros qualificados que deixam o país e as estratégias para atraí-los de volta. *Ministério da Educação.*

<https://www.gov.br/fundaj/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias-1/fuga-de-cerebros-os-brasileiros-qualificados-que-deixam-o-pais-e-as-estrategias-para-atra-i-los-de-volta>

Brasil. (2024f). *Projeto de Lei Complementar nº. 93, de 2023. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, nos termos do disposto no art. 6º da Emenda à Constituição nº. 126, de 21 de dezembro de 2022.* Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Projetos/Ato\\_2023\\_2026/2023/PLP/plp-93.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PLP/plp-93.htm)

Brasil. (2024g). Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2024-2028 (versão preliminar para Consulta Pública). CAPES. [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023\\_pnpg\\_2024\\_2028.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf)

Brasil. (2024h). *Lei nº. 14.914, de 3 de julho de 2024*. [PNAES]. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm)

Brasil. (2024i). Pós-Graduação *stricto sensu* tem mais de 350 mil matriculados - Ingresso nos cursos de mestrado e doutorado registrou aumento em 2023, depois de praticamente ficar estável entre 2021 e 2022. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados#:~:text=A%20p%C3%B3s%2Dgradua%C3%A7%C3%A3o%20stricto%20sensu,e%20doutorado%20no%20%C3%BAltimo%20ano>

Brasil. (2024j). *Instrução Normativa nº. 2, de 3 de dezembro de 2024*. Estabelece diretrizes gerais para a implementação de processos híbridos de ensino e aprendizagem na Pós-Graduação *stricto sensu* presencial. CAPES. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=16843#anchor>

Brasil. (2025a). Conselho Superior aprova VII Plano Nacional de Pós-Graduação. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/conselho-superior-aprova-vii-plano-nacional-de-pos-graduacao#:~:text=O%20PNPG%202025%2D2029%20versar%C3%A1,internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20e%20visibilidade%20global%2C%20pesquisa>

Brasil. (2025b). Programa Federal de Ações Afirmativas. Ministério da Igualdade Racial. <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas>

- Brasil. (2025c). *Portaria nº. 109, de 25 de abril de 2025. Disciplina o processo de avaliação de permanência dos programas de pós-graduação stricto sensu no país.* CAPES. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17995#anchor>
- Brasil. (2025d). *Lei nº. 15.142, de 03 de junho de 2025. Reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas o percentual de 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos [...].* Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2025/Lei/L15142.htm#art13](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15142.htm#art13)
- Brasil. (2025e, 13 de maio). CAPES divulga diretrizes para o ciclo avaliativo 2025-2028. CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-divulga-diretrizes-para-o-ciclo-avaliativo-2025-2028>
- Brasil. (2025f). Diretrizes comuns da avaliação de permanência dos programas de pós-graduação stricto sensu. CAPES. [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19052025\\_20250502\\_DocumentoReferencial\\_FICH\\_A.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19052025_20250502_DocumentoReferencial_FICH_A.pdf)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research designs* (pp. 57–71). APA. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191–205). Routledge.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

- Buiatti, V. P., & Jeffrey, D. C. (2022). Apresentação do dossiê - Política de ações afirmativas em instituições de educação superior (IES): Em debate o acesso e a equidade. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 11(1), 13–22. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64892>
- Cabo, R. M. de. (2017). Mujeres y liderazgo empresarial: Explorando la brecha de género en la cima. *Femeris*, 2(2), 53–80. <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3758>
- Cabral, U. (2022, 11 de novembro). Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento. *Agência de Notícias*.  
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>
- Campos, M. C. (2022). Políticas de ações afirmativas para a educação superior: Contexto sociopolítico e econômico de implementação em França, Portugal e Brasil. *Revista da ANPEGE*, 18(35). <https://doi.org/10.5418/ra2022.v18i35.12681>
- CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2010a). *Portaria CAPES nº. 64, de 24 de março de 2010*. [PROAP]. Regulamento do programa de apoio à pós-graduação. CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/regulamento-proap-portaria64-240310-pdf>
- CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2010b). *Portaria CAPES nº. 76, de 14 de abril de 2010*. [DS]. Regulamento do Programa de Demanda Social. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741>
- CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2017). *Portaria CAPES nº. 220, de 3 de novembro de 2017*. [PrInt]. Institui o Programa Institucional de Internacionalização de IES e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as

diretrizes gerais do Programa. CAPES. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=156#anchor>

CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2021). *Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020*. CAPES. [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022\\_Evolucao do SNPG no decênio do PNPG 20112020\\_ISBNWeb.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_Evolucao do SNPG no decênio do PNPG 20112020_ISBNWeb.pdf)

CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2022, 22 de dezembro). *Brasil - Sucupira: Coleta de dados, cursos da pós-graduação stricto sensu no Brasil 2021 a 2024*. CAPES.

<https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/250>

CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2023a, 14 de março). *CAPES explica concessão de bolsas institucionais para 2023*. CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-explica-concessao-de-bolsas-institucionais-para-2023>

CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2023b). *Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil*. GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas. CAPES. <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2023c). *PDSE muda critérios para comprovação de fluência linguística*. CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pdse-muda-criterios-para-comprovacao-de-fluencia-linguistica>

CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2023d). *Portaria Capes nº. 133, de 10 de julho de 2023*. [Acúmulo]. Regulamenta o acúmulo de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado concedidas pela CAPES com atividade

remunerada ou outros rendimentos. [...]. CAPES. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=12302#anchor>

CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2024a, 25 de abril). *O censo da pós-graduação no Brasil*. CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/o-censo-da-pos-graduacao-no-brasil>

CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2024b, 27 de fevereiro). *História e missão*. CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>

CAPES. [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. (2025, 01 de janeiro). *Programas e bolsas no país*. CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/programas-e-bolsas-no-pais>

Carine, B. (2025). *E eu, não sou uma intelectual?* (1. ed.). Planeta Brasil.

Carneiro, J. D. (2018, 10 de dezembro). 50 anos do AI-5: Negar ditadura é ignorância histórica, diz pesquisador. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46496289>

Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.

Carneiro, S. (2023). *Disponibilidade de racialidade*. Zahar.

Carpes, P. B. M., Staniscuaski, F., Oliveira, L. de, & Soletti, R. C. (2022). Parentalidade e carreira científica: O impacto não é o mesmo para todos. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 31(2), e2022354. <https://doi.org/10.1590/S2237-96222022000200013>

Carvalho, A. P. de, Santos, F. M. S. P., Lima, I. O., & Lima, R. D'O. (2022). Financiamento da educação superior pública no brasil nos governos Temer e Bolsonaro. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, 5(2), 222–242. <https://revistas.uneb.br/index.php/nhipe/article/view/15770/11651>

- Carvalho, A. S. de., Durans, C. A., Durans, C. A., & Santos, R. E. (2020). Políticas públicas e reparações para a população negra: Políticas de igualdade racial e educação. *Revista de Políticas Públicas*, 24, 598–616. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v24nEp598-616>
- Carvalho, B. M. (2023). *O sofrimento psíquico de discentes da pós-graduação stricto sensu em psicologia: Reflexões a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev e patopsicologia experimental de B. V. Zeigarnik* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. <https://repositorio.ufms.br/retrieve/e3f7db81-054c-4eae-8b83-60c20c7828a7/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20pronta%20-%20Beatriz.pdf>
- Carvalho, J. M. (1980). *A formação das almas: O imaginário da República no Brasil*. Companhia das Letras.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph.D. students' transitions toward disciplinary writing regulation. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442–477.
- Castelló, M., McAlpine, L., & Pyhälto, K. (2015). Trends influencing researcher education and careers: What do we know, need to know, and do in looking forward? *Frontline Learning Research*, 3(3), 1–4.
- Castro, H. M. de. (2012). *Medo e relações de poder: Uma contribuição para a psicologia da educação* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/16055/1/Henrique%20Meira%20de%20Castro.pdf>
- Cemin, M. (2021). *Formação, adoecimento e cura: A experiência discente na pós-graduação stricto sensu na UFBa* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia].

- CEP. [Comitê de Ética em Pesquisa]. (2020). *Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais*. Fiocruz. <https://cep.ensp.fiocruz.br/orientacoes-sobre-etica-em-pesquisa-em-ambientes-virtuais>
- Cesaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. Sá Costa.
- CGEE. [Centro de Gestão e Estudos Estratégicos]. (2023). *Galáxia da ciência brasileira: 200 anos de história*. CGEE.
- [https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/5957\\_galaxia\\_single\\_page\\_miolo\\_web.pdf/6f6ae797-3924-4518-9ff1-3d3847a622dc?version=14.1](https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/5957_galaxia_single_page_miolo_web.pdf/6f6ae797-3924-4518-9ff1-3d3847a622dc?version=14.1)
- CGEE. [Centro de Gestão e Estudos Estratégicos]. (2024). *Brasil: Mestres e doutores 2024*. CGEE. <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br/-/sumario-executivo>
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (4), 5–15.
- Cirani, C., Campanario, M., & Silva, H. (2015). A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: Análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação*, 20(1), 163–187.
- Clem, E. L. do V., Vinhal, J. M., & Conceição, M. I. G. (2024). Desafios de discentes de baixa renda na educação superior pública. *Caderno Pedagógico*, 21(5), e4178. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-045>
- CNTE. [Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação]. (2022, 5 de agosto). Desigualdade e corte de verbas impedem qualidade da educação pública brasileira. CNTE. <https://cnte.org.br/noticias/desigualdade-e-corte-de-verbas-impedem-qualidade-da-educacao-publica-brasileira-4283>
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade* (1. ed.). Boitempo.
- Colombo, D. G. (2018). A desigualdade no acesso à pós-graduação *stricto sensu* brasileira análise do perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado. *Cadernos de*

*Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 1, 241–274.

<https://doi.org/10.24109/9788578630669.ceppe.v1a8>

Colombo, D. G. (2023). Os desafios do emprego durante o doutorado. *IPEA*.

<https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/378-os-desafios-do-emprego-durante-o-doutorado-e-o-acumulo-com-bolsas-de-pesquisa>

Conceição, M. I. G. (2021). Análise temática: Como fazer análise qualitativa de dados qualitativos. In E. M. F. Seild, E. Queiroz, F. Iglesias & M. Neubern (Eds.), *Estratégias metodológicas de pesquisa em psicologia clínica: Avanços e desafios* (pp. 67–86). CRV. <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36886-estrategias-metodologicas-de-pesquisa-em-psicologia-clinicabr-possibilidades-e-avancos-brbrcolecao-psicologia-clinica-e-cultura-unbbr-volume-6?srsltid=AfmBOops0ckSaKPni-9PHSNsAtgOgPkVkcxywSJpJOiqYf2K1vQM6hJP>

Conceição, M. I. G., Gastaldo, D., Fraga, A. B., Bosi, M. L. M., Magalhães, L., Andrade, J. T. de, & Lago, R. R. (2020). Educando pesquisadores qualitativos em saúde no Brasil: Perspectivas discentes e docentes. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(4), e300412. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300412>

Cong-Lem, N. (2025). The relation between environment and psychological development: Unpacking vygotsky's influential concept of perezhivanie. *Hu Arenas* 8, 225–243 (2025). <https://doi.org/10.1007/s42087-022-00314-6>

Coronavírus. (2024, 26 de novembro). *Covid 19 - Painel Coronavírus*.

<https://covid.saude.gov.br/>

Corrêa, R. P. (2022). *A pandemia da Covid-19: Impactos em comunidades acadêmicas e de saúde brasileiras* [Tese de Doutorado, Instituto Oswaldo Cruz].

[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/61273/2/roberta\\_correa\\_ioc\\_dout\\_2022.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/61273/2/roberta_correa_ioc_dout_2022.pdf)

- Corrêa, R. P., Castro, H. C., Ferreira, R. R., Araújo-Jorge, T., & Stephens, P. R. S. (2022). The perceptions of Brazilian postgraduate students about the impact of covid-19 on their well-being and academic performance. *International Journal of Educational Research Open*, 3, p. 100185. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100185>
- Costa e Silva, T. F. da., Araujo, A. C. da C., Bresciani, L. P., Almeida, D. B. A., & Corcino, K. F. (2023). Execução do programa nacional de assistência estudantil pelas universidades federais do Nordeste no contexto da pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 39(1), e113925. <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.113925>
- Costa, P. H. A. da, & Mendes, K. T. (2020). Colonização, guerra e saúde mental: Fanon, Martín-Baró e as implicações para a psicologia brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e36nspe14>
- Coutinho, J. A. (2021). Prefácio. In L. de A. Santos, M. V. de A. Baccega & Y. G. A. S. Mateus (Orgs.), *O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil* (pp. 06–08). EDUFMA. [https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf](https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf)
- Covid-19 no Brasil. (2025, 23 de junho). *Dados de casos e óbitos*. Ministério da Saúde. [https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19\\_html/covid-19\\_html.html](https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html)
- Cury, C. R. J. (2020). A pós-graduação no Brasil: Itinerários e desafios. *Movimento*, 4(14), 40–65. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.42346>
- Cutrim, R. S. (2018). *A financeirização da educação superior privada e suas repercussões na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão].

D’Oca, K. N. M., & Scarparo, H. B. K. (2014). Lugar da universidade – construção do livre pensar? *Universidade e Sociedade*, 54, 44–57.

[https://www.andes.org.br/img/midias/f0ad39a0654e722857480980e1cc8674\\_1548264560.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/f0ad39a0654e722857480980e1cc8674_1548264560.pdf)

Da Silva, P. A. I. F. (2024). Pós-graduação, interseccionalidade e equidade: Um resgate histórico das ações afirmativas do local ao global. *Revista Goitacá*, 3(1), 1–20.

<https://periodicos.uff.br/revistagoitaca/article/view/62868>

Da Silva, W. M. (2023). *A cor do conhecimento: Afromarrativas, racismos, reexistências e (in)visibilidade dos doutorandos e doutores negros nos programas de pós-graduação em comunicação do Rio Grande do Sul* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].

[https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10714/2/TESE\\_Wagner%20Machado.pdf](https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10714/2/TESE_Wagner%20Machado.pdf)

Davis, A. (2011, 12 julho). As mulheres negras na construção de uma nova utopia. *Geledés*.  
<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-an Angela-davis/>

DIEESE. [Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos]. (2023). *Nota Técnica - PLP 93/2023: Novo Arcabouço Fiscal*.

<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2023/notaTec273Arcabouco.html>

Dimenstein, M., Simoni, A. C. R., Macedo, J. P., Liberato, M. T. C., Silva, B. Í. do B. de M., Prado, C. L. do C., & Leão, M. V. A. S. (2022). Situação de saúde mental de comunidades tradicionais: Marcadores sociais em análise. *Revista Latinoamericana e Psicopatologia Fundamental*, 25(1), 162–186. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2022v25n1p162.9>

- Diniz, I. (2023, 11 de janeiro). *A pós-graduação no Brasil: Evolução e desafios*. ICQ. <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-pos-graduacao-no-brasil-evolucao-e-desafios/>
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (3. ed.). Autores Associados.
- Duarte, N. (2016). Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In J. C. Lombardi (Org.), *Crise capitalista e educação brasileira* (pp. 101–122). Navegando Publicações. [https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017\\_crise\\_capitalista\\_e\\_educacao\\_brasileira.pdf](https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf)
- Duarte, N., Alves dos Santos, S., & Melo Duarte, E. C. (2020). O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4542134. <https://doi.org/10.14244/198271994542>
- Ésther, A. B. (2016). Qual universidade para qual sociedade? *Holos*, 7, 351–365. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4971>
- Euzébios Filho, A., & Guzzo, R. S. L. (2015). Psicologia e consciência de classe “para-si”: Ações e desafios na direção da mudança social. *Revista Psicologia Política*, 15(33), 255–268. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2015000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2015000200002&lng=pt&tlng=pt)
- Evans, T., Bira, L., Gastelum, J., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36, 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Fabri, L. (2020). As políticas da desigualdade racial no Brasil: Uma república erguida com cotas para os brancos. *Blog da Boitempo*.

<https://blogdabootempo.com.br/2020/06/30/as-politicas-da-desigualdade-racial-no-brasil-uma-republica-erguida-com-cotas-para-os-brancos/>

Facci, M. G. D., Marino Filho, A., & Silva, F. B. G. da. (2024b). *Pesquisas e práticas sobre o sofrimento e o adoecimento com fundamentos na psicologia histórico-cultural* (1. ed.). Appris.

Facci, M. G. D., Marino Filho, A., Monteiro, P. V. R., & Silva, S. M. C. da. (2024a). O sofrimento e o adoecimento psíquico na pós-graduação: A unidade afetivo-cognitiva. *Cadernos de Pesquisa*, 1–29. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n1.2024.14>

Faria, J. E. (2019, 25 de janeiro). Ditadura, AI-5 e perseguição acadêmica: Uma memória pessoal e um alerta atual. *Estadão*.

<https://estadodaarte.estadao.com.br/historia/ditadura-ai-5-e-perseguicao-academica-uma-memoria-pessoal-e-um-alerta-atual/>

Feres Júnior, J., Campos, L. A., Daflon, V. T., & Venturini, A. C. (2018). *Ação afirmativa: Conceito, história e debates*. EDUERJ. <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>

Fernandes, F. (2009). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* (4. ed.). Global.

Fernandes, F. (2020a). *A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica*. Contracorrente.

Fernandes, F. (2020b). *Universidade brasileira: Reforma ou revolução?* (1. ed.). Expressão Popular.

Ferreira, D. S. S. (2023). *Pós-negritar trajetórias acadêmicas nas encruzilhadas dos saberes: Um estudo antropológico das ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação stricto sensu da UFG* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de

Goiás]. <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/96fad8ab-9b91-4b96-a882-67edcdabcb5e/content>

Ferreira, L. R. (2017). O novo plano nacional de educação e a gestão da pós-graduação: Expansão e financiamento na formação de doutores no Brasil. In V. L. J. Chaves & N. C. Amaral (Orgs.), *Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise* (pp. 253–280). Mercado das Letras.

Ferreira, N. T. (2020). Desigualdade racial e educação: Uma análise estatística das políticas afirmativas na educação superior. *Educação em Revista*, 36, e227734.

<https://doi.org/10.1590/0102-4698227734>

Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (2017). Perezhivanie, emotions and subjectivity: Setting the stage. In M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity* (pp. 1–15). Springer.

FONAPRACE. [Fórum Nacional de Pró-reitores(as) de Assuntos Estudantis]. (2022). *Saúde mental e assistência estudantil*. FONAPRECE/ANDIFES.

<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Apresentac%C3%A7a%C3%A3o-Sau%C3%ADde-Mental-ANDIFES.pdf>

Fontes, F. F., Falcão, J. T. da R., Andrade, L. R. M. de, Sousa, P. C. A. de, & Marques Júnior, J. A. (2016). Psicologia histórico-cultural, perezhivanie e além: Uma entrevista com Nikolai Veresov. *Educação & Sociedade*, 40, e0184797.

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019184797>

Freitas, J. A. R. de, & Navarro, V. L. (2019). Intensificação do trabalho docente e saúde: Estudo com docentes da Universidade Federal de Goiás vinculados a programas de pós-graduação. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(3), 1032–1057.

<https://doi.org/10.14244/198271993084>

- Freitas, M. de F. Q. de., & Souza, J. (2018). Formação em pesquisa na pós-graduação: Possibilidades e desafios a partir da orientação. *Educar em Revista*, 34(71), 125–141. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62650>
- Friedrich, J., Bareis, A., Bross, M., Burger, Z., Cortés Rodríguez, Á., Effenberger, N., Kleinhans, M., Kremer, F., & Schroder, C. (2023). “How is your thesis going?” Ph.D. students’ perspectives on mental health and stress in academia. *PLoS ONE*, 18(7), e0288103. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288103>
- Frigotto, G. (2010). *Educação e a crise do capitalismo real*. Cortez Editora.
- García, I. M., Martínez, J. G., García, F. J. C., & Witte, Hans de. (2025). Navigating stress, support and supervision: A qualitative study of doctoral student wellbeing in norwegian academia. *International Journal of Doctoral Studies*, 20. <https://doi.org/10.28945/5413>
- Gawryszewski, B., Figueira, G. A., Lamarão, M. V. M., Bovolenta, M. B., & Mendes, M. (2023). Formação da classe trabalhadora. In R. Leher (Org.), *Educação no Governo Bolsonaro: Inventário da devastação* (pp. 77–98). Expressão Popular.
- Gebrin, A., & Andreotti, R. (2016). Sociologia clínica e psicossociologia: A noção de implicação do pesquisador. *Teoria e Sociedade* 24(1), 142–157. <https://bib44.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/263/174>
- Gomes, M. A. O., De Paula, F. C. G., & Rodrigues, A. P. A. (2023). A reforma do Ensino Médio e a crise estrutural do capitalismo. *Revista Diálogo Educacional*, 23(79), 1585–1598. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO14>
- Gomes, N. L., Silva, P. V. B., & Brito, J. E. (2021). Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: Lutas, conquistas e desafios. *Educação & Sociedade*, 42, e258226. <https://doi.org/10.1590/ES.258226>

- Gomes, R. C., & Dazzani, M. V. M. (2018). Dynamics in the educational self of an adolescent: From the dominance of parental voices to their silencing. In G. Marsico & L. Tateo (Eds.), *The emergence of self in educational contexts: Theoretical and empirical explorations* (pp. 15–29). Springer Nature.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade*. Martins Fontes.
- hooks, b. (2019). *Anseios: Raça, gênero e políticas culturais*. Elefante.
- [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarIntegra?codteor=2443432&filename=PL%20202614/2024](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=2443432&filename=PL%20202614/2024)
- Hur, D. U., Lacerda Júnior, F., & Resende, M. R. S. (2018a). Compromissos com a transformação na psicologia. In D. U. Hur, F. Lacerda Júnior & M. R. S. Resende (Orgs.), *Psicologia e transformação: Intervenções e debates contemporâneos* (2. ed.; pp. 07–09). UFG.
- Hur, D. U., Lacerda Júnior, F., & Resende, M. R. S. (2018b). Psicologia e transformação: Uma postura crítica e ético-política. In D. U. Hur, F. Lacerda Júnior & M. R. S. Resende (Orgs.), *Psicologia e transformação: Intervenções e debates contemporâneos* (2. ed.; pp. 10–15). UFG.
- IBGE. [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. (2022a). *Censo 2022. Brasil*. IBGE. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>
- IBGE. [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. (2022b). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2022*. IBGE. [https://static.poder360.com.br/2022/11/IBGE-DESIGUALDADES-11.NV\\_.pdf](https://static.poder360.com.br/2022/11/IBGE-DESIGUALDADES-11.NV_.pdf)
- IBGE. [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. (2023). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2023*. IBGE.

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102052>

Ikuta, C. Y. S. (2023). *A agenda política da educação superior nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro (2016-2022): Análise do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-21112023-152236/publico/CAMILA\\_YURI\\_SANTANA\\_IKUTA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-21112023-152236/publico/CAMILA_YURI_SANTANA_IKUTA_rev.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2002).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2002*. INEP.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2014).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2012*. INEP.

[https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_e\\_ducacao\\_superior\\_2012.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_e_ducacao_superior_2012.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2015).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2013*. INEP.

[https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_e\\_ducacao\\_superior\\_2013.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_e_ducacao_superior_2013.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2017).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2014*. INEP.

[https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo\\_tecnico\\_censo\\_e\\_ducacao\\_superior\\_2014.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_e_ducacao_superior_2014.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2018).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2015*. INEP.

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2019).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017.* INEP.

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2020).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018.* INEP.

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2018.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2021b).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019.* INEP.

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2021a).

*Mapa do Analfabetismo no Brasil.* INEP.

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/mapa\\_do\\_analfabetismo\\_no\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_no_brasil.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2022).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020.* INEP.

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2023).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021.* INEP.

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf)

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2024a).

*Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022.* INEP.

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf)

IPEA. [Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada]. (2024). *Estudo revela aumento de trabalhadores com formação superior à exigida pelo mercado.* INEP.

<https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15252-estudo-revela-aumento-de-trabalhadores-com-formacao-superior-a-exigida-pelo-mercado>

Janta, H., Lugosi, P., & Brown, L. (2014) Coping with loneliness: A netnographic study of doctoral students, *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 553–571.

<https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726972>

Jesus, V. de. (2024). Cartas político-afetivas contra o racismo na pós-graduação. *Série-estudos*, 29(66), 231–248. <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v29i66.1870>

Kato, F. B. G., & Silva Júnior, J. dos R. (2017). A nova política de financiamento de pesquisas do CNPq. In V. L. J. Chaves & N. C. Amaral (Orgs.), *Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise* (pp. 221–252). Mercado das Letras.

Keloharju, M., Knüpfer, S., Müller, D., & Tåg, J. (2024). PhD studies hurt mental health, but less than previously feared. *Research Policy*, 53(8), 105078.

<https://doi.org/10.1016/j.respol.2024.105078>

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano.* Cobogó.

Kozinets, R. V. (2014). *Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online.* Penso.

Krawczyk, N. R., & Vieira, V. L. (2012). *Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina - Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990*. Liber Livro.

Kunz-Skrede, E. M., Molin, M., & Tokovska, M. (2025). So, we started to say hi to each other on campus: A qualitative study about well-being among PhD candidates in Norway. *International Journal of Qualitative Studies on Health Well-being*, 20(1), 2474355. <https://doi.org/10.1080/17482631.2025.2474355>

Lacerda Júnior, F. (2013a). Psicologia política latino-americana-Americana. *Revista Psicología Política*, 13(28), 559–573.

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v13n28/v13n28a10.pdf>

Lacerda Júnior, F. (2013b). Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: Das alternativas à psicologia crítica. *Teoria y Crítica de la Psicología*, 3, 216–263.

<https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/110/94>

Lacerda Júnior, F., & Guzzo, R. S. L. (2005). Prevenção primária: Análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. *Interação em Psicologia*, 9(2).

<https://doi.org/10.5380/psi.v9i2.4797>

Lara, R. C., Quartiero, E. M., & Bianchetti, L. (2019). Trabalho ubíquo na pós-graduação *stricto sensu* em educação: In/extensificação e multitarefa. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240014. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240014>

Lavocat, M. E. (2024, 01 de julho). *Pesquisa aponta lacunas entre a educação superior e mercado de trabalho*. ABET. <https://abet-trabalho.org.br/pesquisa-aponta-lacunas-entre-ensino-superior-e-mercado-de-trabalho/>

Lazard, L., & McAvoy, J. (2020). Doing reflexivity in psychological research: What's the point? What's the practice? *Qualitative Research in Psychology*, 17(2), 159–177.

<https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1400144>

- Leher, R. (2018). *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: Um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Consequência.
- Leher, R. (2020). Universidade brasileira: Reforma ou revolução? Atualidade de uma obra Fundamental. In F. Fernandes, *Universidade brasileira: Reforma ou revolução?* (1 ed.; pp. 12–31). Expressão Popular.
- Leher, R., & Lopes, A. (2008). Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In D. Mancebo, J. R. Silva Júnior & J. F. Oliveira (Orgs.), *Reformas políticas: Educação Superior e pós-graduação no Brasil* (pp. 73–96). Alínea.
- Lewin, M. L. (2021). *Para a psicologia de classe: Contribuições da psicologia histórico-cultural* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná].  
<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/73477/R%20-%20D%20-%20MATEUS%20LANDOSKI%20LEWIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Liberali, F. C., & Fuga, V. P. (2018). A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. *Estudos de Psicologia*, 35(4), 363–373.  
<https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>
- Lima, E. B. de, Silva, G. de N., Guedes, D. C. V., & Barreto, M. da A. (2020). Perejivânie (Vivência) na prática de orientação profissional: Contribuições da psicologia histórico-cultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 151–161.  
<http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n203>
- Lombardi, J. C. (2016). Crise do capitalismo e educação. Algumas anotações. In J. C. Lombardi (Org.), *Crise capitalista e educação brasileira* (pp. 61–93). Navegando Publicações.  
[https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017\\_crise\\_capitalista\\_e\\_educacao\\_brasileira.pdf](https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf)

Lourenço, C. (2023). Uma sociedade desigual: Reflexões a respeito de racismo e indicadores sociais no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, 146(1), 75–96.

<https://doi.org/10.1590/0101-6628.304>

Machado, A., & Bianchetti, L. (2011). (Des)fetichização do produtivismo acadêmico: Desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*, 51(3), 244–254.

Mackie, S. A., & Bates, G. W. (2018). Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38, 565–578.

Madeira, Z., & Gomes, D. D. de O. (2018). Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade*, (133), 463–479.

<https://doi.org/10.1590/0101-6628.154>

Mafra, S. H. M. (2023). *Crise, universidade e tendências para a formação de pós-graduação* [Apresentação de Trabalho]. XI Jornada Internacional Políticas Públicas, São Luís.

[https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2023/images/trabalhos/trabalho\\_submissa\\_oId\\_2908\\_2908649087fd5bf66.pdf](https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2023/images/trabalhos/trabalho_submissa_oId_2908_2908649087fd5bf66.pdf)

Mancebo, D. (2020). Pandemia e educação superior no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1–15, e4566131.

Mancebo, D., Silva Júnior, J. R., & Oliveira, J. F. (2013). Produtivismo acadêmico e trabalho docente: Intensificação, precarização e mal-estar. *Educação e Sociedade*, 123, 873–893.

Mariano, C. M. (2017). Emenda Constitucional nº. 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. *Revista de Investigações Constitucionais*, 4(1), 259–281.

<https://doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>

Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: Manifesto for the future of education. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 1–28.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597>

Marsico, G., & Tateo, L. (2018). Introduction: The construct of educational self. In G. Marsico & L. Tateo (Eds.), *The emergence of self in educational contexts: Theoretical and empirical explorations* (pp. 1–14). Springer Nature.

Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para a educação superior privada no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(106), 15–35.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

Martins, E. (2025, janeiro-fevereiro). Os desafios da CAPES na expansão da pós-graduação. *Ciência Hoje*. <https://cienciahoje.org.br/artigo/os-desafios-da-capes-na-expansao-da-pos-graduacao/>

Martins, E., Novaes, L. C., & Gama, E. D. (2021). O acesso de discentes negros à pós-graduação: Um estudo sobre inclusão étnico-racial na universidade pública. *Educere et Educare*, 16(39), 120–148. <https://doi.org/10.17648/educare.v16i39.23476>

Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* [Tese de Livre Docência, Universidade Estadual Paulista].

[https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/martins\\_ligia\\_o\\_desenvolvimento\\_do\\_psiquismo\\_e\\_a\\_educacao\\_escolar.pdf](https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/martins_ligia_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf)

Martins, L. M. (2016). A formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo. In J. C. Lombardi (Org.), *Crise capitalista e educação brasileira* (pp. 123–140). Navegando Publicações.

[https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017\\_crise\\_capitalista\\_e\\_educacao\\_brasileira.pdf](https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf)

- Martins, L. M., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: Categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15 (4), 675–683.
- Martins, M., & Pereira, M. R. (2025). REUNI e os impactos da interiorização das universidades federais no país. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 11(3), 1404–1418. <https://doi.org/10.51891/rease.v11i3.18405>
- Marx, K. (1997). *O 18 brumário e cartas a Kugelmann* (7. ed.). Paz e Terra.
- Marx, K. (2020). *O capital: Crítica da economia política*. Boitempo.
- Maurente, V. S. (2019). Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: Subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180734. <https://doi.org/10.1590/Interface.180734>
- MEC. [Ministério da Educação]. (2022). *Portaria nº. 55, de 17 de março de 2022*. Estabelece o calendário da CAPES para o Coleta ano base 2021. Ministério da Educação. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-55-2022-03-17.pdf>
- MEC. [Ministério da Educação]. (2025). *Cartilha orientativa de emendas parlamentares 2025*. MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/emendas-parlamentares-mec-2025.pdf>
- Mello, D. (2023, 04 de junho). Junho de 2013 foi marco no processo de criminalização de lutas sociais. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-06/junho-de-2013-foi-marco-no-processo-de-criminalizacao-de-lutas-sociais>
- Menezes, M. (2023, 24 de abril). Pesquisa identifica altos níveis de ansiedade e depressão em pós-graduandos durante a pandemia. *Fiocruz*. <https://www.ioc.fiocruz.br/noticias/pesquisa-identifica-altos-niveis-de-ansiedade-e-depressao-em-pos-graduandos-durante>

Mesquita, M. C. D., Almeida, R. B., & Mohn, R. F. F. (2023). Acesso à educação superior no Brasil: Uma desigualdade ainda a ser superada. *Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, 32(4), 678–691.

<https://doi.org/10.18224/frag.v32i4.13420>

Mészáros, I. (2011). *A crise estrutural do capital*. Boitempo.

Meurer, A. M., Lopes, I. F., Antonelli, R. A., & Colauto, R. D. (2020). Experiências na pós-graduação, comportamento nas redes sociais e bem-estar. *Educação & Realidade*, 45(1), e86158. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623686158>

Moreira, A. L. C. (2022). *O lado de dentro da rua: O corpo-morada nas narrativas de mulheres negras em situação de rua* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/49169/1/AnaLuisaCoelhoMoreira\\_TESE.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/49169/1/AnaLuisaCoelhoMoreira_TESE.pdf)

Morosini, M. C. (2009). A pós-graduação no Brasil: Formação e desafios. *Revista Argentina de Educación Superior*, (1), 125–152.

<https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>

Morosini, M. C., Woicolesco, V. G., Marcelino, J. M., & Hatsek, D. J. R. (2023). Estratégias de internacionalização de universidades brasileiras participantes do Programa Capes PrInt. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(82).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7886>

Motta, V. C., Leher, R., & Gawryszewski, B. (2018). A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. *SER Social*, 20(43), 310–328.

[https://doi.org/10.26512/ser\\_social.v20i43.18862](https://doi.org/10.26512/ser_social.v20i43.18862)

Nascimento, B. B., & Santos, M. F. (2022). O processo de orientação como estratégia de superação do racismo institucional: Relatos de um encontro ancestral em um contexto

de pós-graduação de um Instituto Federal. *Práxis Educativa*, 17(2219574).

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v17.19574.016>

Nazareno, E., & Herbetta, A. F. (2019). A pós-graduação brasileira: Sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. *Estudos de Psicologia*, 24(2), 103–112.

<https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190013>

Nóbrega, M. H. (2018). Orientandos e orientadores no século XXI: Desafios da pós-graduação. *Educação & Realidade*, 43(3), 1055–1076. <https://doi.org/10.1590/2175-623674407>

Nogueira, C. M. M., Nonato, B. F., Ribeiro, G. M., & Flontino, S. R. D. (2017). Promessas e limites: O SISU e sua implementação na universidade federal de minas gerais.

*Educação em Revista*, 33, e161036. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161036>

Novaes, M. A. B. (2017). *Financiamento público para a educação superior privada no Brasil: Uma análise crítica do FIES e PROUNI* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará].

<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82814>

*Novo Plano Nacional rebaixa previsão de investimento público em educação e adia mais uma vez a meta de destinar 10% do PIB à área.* (2024, 26 de julho). Adusp.

[https://adusp.org.br/educacao/npn-](https://adusp.org.br/educacao/npn-pib10/#:~:text=O%20item%20prev%C3%AA%20a%20amplia%C3%A7%C3%A3o,)

[pib10/#:~:text=O%20item%20prev%C3%AA%20a%20amplia%C3%A7%C3%A3o,PIB%2C%20o%20que%20n%C3%A3o%20aconteceu](https://adusp.org.br/educacao/npn-pib10/#:~:text=O%20item%20prev%C3%AA%20a%20amplia%C3%A7%C3%A3o,PIB%2C%20o%20que%20n%C3%A3o%20aconteceu)

Núñez, G. (2023). *Descolonizando afetos: Experimentações sobre outras formas de amar*. Planeta Brasil.

Observatório de Educação. (2025). *Desigualdade racial na educação brasileira: Um guia completo para entender e combater essa realidade*. Observatório de Educação.

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>

Observatório de Educação. (s.d.). *Pobreza, fome e desigualdade social: Impactos na educação do Brasil*. Observatório de Educação.

[https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/pobreza-fome-e-desigualdade-social-impactos-na-educacao-do-brasil?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAiAn9a9BhBtEiwAbKg6fvhGvSEecR9BNeVdC SQKSacBK1qgEh-ggxTKowDg2HwTytatFjw8dxoCrOgQAvD\\_BwE](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/pobreza-fome-e-desigualdade-social-impactos-na-educacao-do-brasil?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAn9a9BhBtEiwAbKg6fvhGvSEecR9BNeVdC SQKSacBK1qgEh-ggxTKowDg2HwTytatFjw8dxoCrOgQAvD_BwE)

Ohana, V. (2024, 23 de dezembro). Universidades federais manifestam ‘indignação’ com orçamento aprovado no Congresso. *Carta Capital*.

<https://www.cartacapital.com.br/politica/universidades-federais-manifestam-indignacao-com-orcamento-aprovado-no-congresso/>

Oliveira, A. L. M. (2022c). Educação superior no Brasil e desigualdades (1964–2019): Entre construções e reformas. *Revista de Ciências do Estado*, 7(1), 1–25.

<https://doi.org/10.35699/2525-8036.2022.35110>

Oliveira, L. R. F., Oliveira, T. C. F., & Costa, L. M. (2021). *Educação para negros no Brasil: Um contexto histórico* [Apresentação de Trabalho]. Conedu – VII Congresso Nacional de Educação, Goiânia.

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA121\\_ID1757\\_23072021203739.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID1757_23072021203739.pdf)

Oliveira, M. M. de. (2004). As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 12(45), 945–958. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400003>

- Oliveira, T. G. (2022a, 10 de maio). O desmonte e o mal-estar da produção científica. *Outras Palavras*. <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/o-desmonte-e-o-mal-estar-da-producao-cientifica/>
- Oliveira, T. R. L. de. (2022b). Afrocentricidade silenciada e os impactos resultantes à saúde mental da população negra na contemporaneidade. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicologia brasileira na luta antirracista: Prêmio profissional Virgínia Bicudo* (pp. 102–118). CFP. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/VOLUME-2-luta-antirracista-final.pdf>
- OPAS. [Organização Pan-Americana Mundial de Saúde]. (2023, 05 de maio). *OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à covid-19*. OPAS. <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>
- Pais, M. A. de. O. (1978). Considerações em torno do conceito do feudalismo. *Revista de Pesquisa Histórica, CLIO*, 2(1), 49–55. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaclio/article/view/24675/19949>
- Passos, R. G. (2018). *Trabalho, gênero e saúde mental: Contribuições para a profissionalização do cuidado feminino*. Cortez.
- Patrus, R., Dantas, D. C., & Shigaki, H. B. (2015). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto sensu*: Uma ameaça à solidariedade entre pares? *Cad. EBAPE.BR*, 13(1), 1–18. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-39518866>
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (4. ed.). Intermeios.
- Patto, M. H. S. (2022). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. USP.

Peinado, J., Vianna, F. R. P. M., & Meneghetti, F. K. (2022). A perspectiva de retorno dos discentes de uma universidade pública às aulas presenciais no pós-pandemia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 38(00).

<https://doi.org/10.21573/vol38n002022.121497>

Pereda, P. C., Diaz, M. D. M., Rocha, F., Monteiro, G. F., & Mena-Chalco, J. (2022).

*Diferenças de gênero no financiamento acadêmico: Evidências do Brasil*. BID.

<http://dx.doi.org/10.18235/0004059>

Pereira, E. R., & Sawaia, B. B. (2020). *Práticas grupais: Espaço de diálogo e potência*.

Pedro & João.

Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: Notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000200003>

Pessoa, C. (2024, 22 de março). Raça ainda é fator determinante no acesso à educação no Brasil. Rádio Agência. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2024-03/raca-ainda-e-fator-determinante-no-acesso-educacao-no-brasil>

Pinheiro, C. J. (2019). *A dimensão subjetiva do trabalho acadêmico: Com a palavra os discentes de pós-graduação* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas].

[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7806/16/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_CarolinaJean\\_PPGPSI.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7806/16/Disserta%c3%a7%c3%a3o_CarolinaJean_PPGPSI.pdf)

Pinzón, J. H., Sanchez, G. M., Machado, W. L., & Oliveira, M. Z. (2020). Barreiras à carreira e saúde mental de discentes de pós-graduação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 189–201. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n206>

Plataforma Sucupira. (2023, 04 de abril). *Cursos avaliados e reconhecidos*. Plataforma Sucupira.

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>

Plataforma Sucupira. (2025). *Observatório da pós-graduação*. Plataforma Sucupira.

[https://sucupira-v2.capes.gov.br/#busca\\_observatorio](https://sucupira-v2.capes.gov.br/#busca_observatorio)

Poça, M. R., Canto, V. M., Martins, E. S., Lobato, F. M. F., Paxiúba, C. M. C., Poça, A., & Leão, B. C. (2023). *Saúde mental na pós-graduação: Por um ambiente acadêmico mais qualitativo*. UFOPA.

<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proppit/documentos/2023/3d622682c9aa716f10fc4b3be8b13e8.pdf>

Polejack, L., França, C. L., Vasconcelos, L. A., Murta, S. G., Santos, J. E., Odeh, M. M., Moura, D. O., Brasil, K. C. T. R., Bandeira, B. E. da S., Pedroza, R. L. S., Turra, V., Macedo, K., Rodrigues, D. da S., Gomes, D. O., Oliveira, F. M. de, Ramos, J. C. A., Santos, R. de L., Marano, K. L. L., ... Novaes, R. E. (2021). A Universidade de Brasília promotora de saúde no contexto da pandemia da covid-19. In S. G. Murta, M. I. G. Conceição, C. L. França, R. F. Sá, L. A. de Nobre-Sandoval & L. Polejack. (2021). *Promoção da saúde e prevenção de agravos à saúde: Diálogos de Norte a Sul* (1. ed.; pp. 273–317). Rede Unida.

<https://editora.redeunida.org.br/wpcontent/uploads/2021/04/Promocao-da-Saude-e-Prevencao-de-Agravos-a-Saude-dialogosde-Norte-a-Sul.pdf>

Prado Júnior, C. (2011). *Formação do Brasil contemporâneo* (1. ed.). Companhia das Letras.

Prior, A., & Weng, W. (2024). “A lonely journey no more”: Fostering doctoral students’ agency and well-being through a community of practice. *Journal of Second Language Writing*, 64, 101083. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101083>

- Pritchard, E., & Edwards, D. (2023). *Sexual misconduct in academia: Informing an ethics of care in the university*. Routledge.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Notices*, 934941. <https://doi.org/10.5402/2012/934941>
- Raaper, R. (2015). Academic perceptions of higher education assessment processes in neoliberal academia. *Critical Studies in Education*, 57(2), 175–190.
- Ramalho, B., & Leite, L. H. A. (2020). Colonialidade da educação escolar: Aproximação teórica e análise de práticas. *Revista Educação em Questão*, 58(58), 1–23. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22412>
- Reis, L. F., Guimarães, A. R., & Oliveira, V. F. R. (2024). Impactos da Emenda Constitucional nº. 95/2016 no financiamento da Educação Superior, Profissional/Tecnológica e de órgãos de Ciência e Tecnologia (2017-2023). *Revista Cocar*, (29). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9252>
- Ribeiro, D. B., Oliveira, E. F. dos A., Denadai, M. C. V. B., & Garcia, M. L. T. (2020). Financiamento à ciência no Brasil: Distribuição entre as grandes áreas do conhecimento. *Revista Katálysis*, 23(3), 548–561. <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p548>
- Ribeiro, F. T. (2023, 3 de março). Por que as mulheres são maioria na pós-graduação, mas ocupam menos da metade dos cargos de docência nas universidades? *Jornal Unesp*. <https://jornal.unesp.br/2023/03/03/por-que-as-mulheres-sao-maioria-na-pos-graduacao-mas-ocupam-menos-da-metade-dos-cargos-de-docencia-nas-universidades/>
- Ribeiro, M. E., Alves, E. C., & Soligo, Â. F. (2024). Nossos passos vêm de longe: Mulheres negras na pós-graduação. *Psicologia da Educação*, 57, 72–82. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p72-82>

Rigue, F. M., & Nuñez, M. B. (2022). A representação discente na pós-graduação: Tecendos fios e perspectivas. *Revista Teias*, 23(69), 427–437.

<https://doi.org/10.12957/teias.2022.57513>

Rios, C. F. M., & Rossler, J. H. (2017). O trabalho como atividade principal no desenvolvimento psíquico do indivíduo adulto. *Psicologia em Estudo*, 22(4), 563–573. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i4.37465>

Rodrigues, J. R. F., & Morais, J. B. (2021). Interação família-trabalho: Um estudo sobre maternidade na pós-graduação. *Revista da SPAGESP*, 22(2), 147–167.

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v22n2/v22n2a12.pdf>

Rosa, M. D. (2018). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento* (2. ed.). Escuta.

Rosso, S. dal. (2023). Teoria do valor-trabalho, exploração capitalista, universidade e lutas sindicais. *Germinal: Marxismo E educação em Debate*, 15(2), 8–16.

<https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.55525>

Sales, M. M. (2019). *Saúde, sofrimento mental e trabalho: Um estudo sobre as determinações do sofrimento mental dos trabalhadores* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora].

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11225/1/marcelamendessales.pdf>

Sampaio, D. (2022, julho). Doutorado na maturidade: Os desafios, obstáculos e ganhos de quem decide fazer uma pós-graduação depois dos 40 anos. *Revista FAPESP*, (317). [/https://revistapesquisa.fapesp.br/doutorado-na-maturidade/](https://revistapesquisa.fapesp.br/doutorado-na-maturidade/)

Santana, J. P. D. de. (2014). *Autoalienação do trabalho e o trabalho docente em pós-graduação stricto sensu no PPGED/UFS* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe].

[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4904/1/JOAO\\_PAULO\\_DORIA\\_SANTANA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4904/1/JOAO_PAULO_DORIA_SANTANA.pdf)

- Santos, C. M. (2003). Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24(83), 627–641. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (9. ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152–165. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>
- Saviani, D. (2009). Formação de docentes: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143–155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Saviani, D. (2010). A expansão da educação superior no Brasil: Mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, 8(2), p. 4–14. <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>
- Saviani, D. (2011a). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (3. ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2011b). *Interlocuções pedagógicas: Conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2016). A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In J. C. Lombardi (Org.), *Crise capitalista e educação brasileira* (pp. 31–45). Navegando Publicações. [https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017\\_crise\\_capitalista\\_e\\_educacao\\_brasileira.pdf](https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf)
- Saviani, D. (2021). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (6. ed.). Autores Associados.
- Sayuri, J., & Sicuro, R. (2019, 10 de dezembro.). Abusos no campus: Mais de 550 mulheres foram vítimas de violência sexual dentro de universidades desde 2008. *The Intercept*. <https://www.intercept.com.br/2019/12/10/mais-de-550-mulheres-foram-vitimas-de-violencia-sexual-dentro-de-universidades/>

Schroeder, L., & Souza, R. (2025, 15 de março). Redemocratização completa 40 anos, maior período de estabilidade no Brasil. *CNN Brasil*.

<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/redemocratizacao-completa-40-anos-maior-periodo-de-estabilidade-no-brasil/>

Schwartzman, S. (2008). Pesquisa universitária e inovação no Brasil. *CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, Ciência, Tecnologia e Inovação*, 19–43.

[https://www.schwartzman.org.br/simon/cgee2008\\_simon.pdf](https://www.schwartzman.org.br/simon/cgee2008_simon.pdf)

Schwartzman, S. (2014). A educação superior e os desafios do século XXI: Uma introdução. In S. Schwartzman (Org.), *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI* (pp. 15–46). Unicamp.

Schwartzman, S. (2022). Pesquisa e pós-graduação no Brasil: Duas faces da mesma moeda? *Estudos Avançados*, 36(104), 227–254. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.011>

Segato, R. (2019). Ningún patriarcón hará la revolución!: Reflexiones sobre las relaciones entre capitalismo y patriarcado. In K. Gabbert & M. Lang (Orgs.), *Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad* (1. ed.; pp. 33–49). Fundación Rosa Luxemburg. <https://www.rosalux.org.ec/pdfs/como-se-sostiene-la-vida-en-america-latina.pdf>

SEMESP. (2021). *Mapa do Ensino Superior no Brasil - 2021* (11. ed.).  
<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>

SEMESP. (2024). *Mapa do Ensino Superior no Brasil - 2024* (14. ed.).  
<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>

- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427–446. <https://doi.org/10.5007/25x>
- Silva Júnior, R. J. R., & Sguissardi, V. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção*. Cortez.
- Silva, A. T. C. (2022). *Estudar é um ato de resistência: Sofrimento psíquico e aprendizagem na universidade à luz da teoria histórico-cultural* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Fronteira Sul]. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6154>
- Silva, E. D. (2023). A meritocracia como modo de vida: Uma análise crítica à luz da tradição marxista. *Revista Sociologias Plurais*, 9(1), 33–62. <https://doi.org/10.5380/sclplr.v9i1.89589>
- Silva, J. M. X. A., & Silva, F. A. (2023). Desafios da maternidade na pós-graduação *stricto sensu*: Relato de experiência. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 1(1), 542–549. <https://doi.org/10.51891/rease.v1i1.10545>
- Silva, K. K. R. B., & Soares, S. V. (2021). *A caracterização das fundações estaduais de amparo à pesquisa* [Apresentação de Trabalho]. XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária (CIGU). UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/230275/210111.pdf?sequence=1>
- Silva, M. A. (2003). Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos CEDES*, 23(61), 283–301. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100003>
- Silva, N. G. A., Lopes, J. L. L., & Medeiros, I. S. (2025). Ações afirmativas: Um estudo da implementação e evolução de políticas de ações afirmativas na pós-graduação das

universidades públicas federais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, 20(41), 01–25. <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/2172/1099>

Silva, S. M. C., Antunes, M. A. M., Pegoraro, R. F., Miranda, G. J., & Silva, L. B. (2024).

Motivos para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*: Uma pesquisa com discentes de uma IES Pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, e250905.

<https://doi.org/10.1590/2175-35392023-250905>

Silva, T. C., & Bardagi, M. P. (2015). O discente de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: Revisão da literatura dos últimos 20 anos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG*, 12(29) 683–714. <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/853>

Silveira, F. L., Barbosa, M. C. B., & Silva, R. (2015). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 37(1), 1101.

<https://doi.org/10.1590/S1806-11173710001>

Smirnova, L. (2023). Teachers' motives, agency and Vygotsky's notion of perezhivanie. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 12(1), 173-189.

Soares, L. V., Colares, M. L. I. S., & Lombardi, J. C. (2021). Resistir e avançar na educação pública: Contribuições da pedagogia histórico-crítica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17109>

Sousa Júnior, J. (2001). *A reestruturação produtiva e a crise da escola* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-87YJFY/1/justino\\_de\\_souza.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-87YJFY/1/justino_de_souza.pdf)

Souza, C. R. A., & Carreteiro, T. C. O. C. (2016). Narrativas de vida e o seu uso pela psicossociologia. *Clínica & Cultura*, 5(1), 23–36.

<https://periodicos.ufs.br/clinicaecultura/article/view/4665/4900>

- Souza, J. de. (2017). A elite do atraso: Da escravidão à lava jato. *Estação Brasil*.  
<https://www.car.ba.gov.br/sites/default/files/2018-12/Jesse%CC%81-Souza-A-Elite-do-Atraso.pdf>
- Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51–67.  
<https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>
- Souza, M. H. F. (2025). A educação e a desigualdade social no Brasil: Um estudo das influências recíprocas. *Revista Di Fatto*.
- Souza, R. G. S. (2014). *Gênero e mulheres nas universidades: Um estudo de caso na UFBA* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia].  
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30701/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20REGIS%20GLAUCIANE.pdf>
- Souza, R. M. (2019). A pesquisa por meio da internet na psicologia clínica. In I. Kublikowski, E. M. S. P. Kahhale & R. M. Tosta (Orgs.), *Pesquisas em psicologia clínica: Contexto e desafios* (pp. 305–325). EDUC.
- <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/40665/1/9788528306514.pdf>
- Spannenberg, A. C. (2023, 09 de março). A quem interessa o sucateamento das universidades federais? *Portal de Notícias da UFU*. <https://comunica.ufu.br/noticias/2023/03/quem-interessa-o-sucateamento-das-universidades-federais>
- Speroni, K. S. (2018). *Consumo de si nas tramas da pós-graduação stricto sensu: Como os discentes produzem-se nesse contexto?* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas].  
<https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/4396/Karine%20Sefrin%20Speroni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Spudeit, D. (2009). O fenômeno social das redes de informação: Reflexão teórica. *Revista ACB*, 15(1), 87–100. <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/709>
- Tateo, L. (2018). Affective semiosis and affective logic. *New Ideas in Psychology*, 48C, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2017.08.002>
- Tateo, L. (Ed.). (2019a). *Educational dilemmas*. Routledge.
- Tateo, L. (Ed.). (2019b). The inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potential. In L. Tateo (Ed.), *Educational dilemmas* (pp. 1–21). Routledge.
- Tateo, L., Marsico, G., Min, H., & Dazzani, M. V. M. (2022). University without borders. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 56, 893–901. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09714-3>
- Theodoro, D. (2013). *Contribuição para uma análise da apropriação da psicologia histórico-cultural na clínica da atividade de Yves Clot* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/35010/R%20-%20D%20-%20DIANA%20THEODORO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tokarnia, M. (2025, 28 de abril). Aprendizagem na educação básica ainda não retomou níveis pré-pandemia. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-04/aprendizagem-na-educacao-basica-ainda-nao-retomou-niveis-pre-pandemia>
- Toquetti, G. F. (2023, 30 de junho). Jornadas de Junho. *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas*. <https://www.fflch.usp.br/69754>
- Trevisol, M. G., Fávero, A. A., & Lesnieski, M. S. (2025). Novo plano nacional de pós-graduação (2024–2028): Desafios, emergências e limitações no contexto brasileiro. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12022>

UNB. [Universidade de Brasília]. (2021). *Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº. 0080/2021*. Regulamenta os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de Brasília. UNB. <https://dpg.unb.br/images/Arquivos/CEPE-0080-2021-Programas-Pos.pdf>

UNB. [Universidade de Brasília]. (2024, 12 de junho). Com UnB presente, Senado Federal aprova Política Nacional de Assistência Estudantil. *UNB Notícias*.  
<https://noticias.unb.br/informes/7385-com-unb-presente-senado-federal-aprova-politica-nacional-de-assistencia-estudantil>

UNB. [Universidade de Brasília]. (2025). *Edital DPG nº. 001/2025*. DPG.

[https://dpg.unb.br/images/Editais/Edital\\_1\\_2025\\_.pdf](https://dpg.unb.br/images/Editais/Edital_1_2025_.pdf)

van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: The importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67.  
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>

Venâncio Filho, A. (2005). Prefácio: A educação e a crise brasileira. In A. S. Teixeira (Org.), *A educação e a crise brasileira* (pp. 29–47). Editora UFRJ.

Venturini, A. C. (2019). *Ação afirmativa na pós-graduação: Os desafios da expansão de uma política de inclusão* [Tese Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].  
<https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/12384/1/Anna%20Carolina%20Tese%20de%20Doutorado%20completa.pdf>

Veresov, N., & Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325–335.  
<https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>

- Vergara, L. C., & Chaves, J. C. (2018). A racionalidade do capitalismo nos planos nacionais de pós-graduação do Brasil: Reprodução da produtividade. *Revista Expedições*, 9(2), 57–77. [https://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/article/view/7772/5457](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/7772/5457)
- Viana, C. M. (2008). A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu*. *Linhas Críticas*, 14(26), 93–110. <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3430>
- Viana, T. C., Diniz, G. S., Fortunato, L. C., & Zanello, V. (2012). Apresentação. In *Psicologia clínica e cultura contemporânea* (pp. 26–31). Liber Livros. (Coleção Psicologia Clínica e Cultura UnB 1). <https://psicc.unb.br/wp-content/uploads/2024/07/Livro-Psicologia-Clinica-e-Cultura-Contemporanea-1.pdf>
- Viapiana, V. N., Gomes, R. M., & Albuquerque, G. S. C. (2018). Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: Notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença. *Saúde em Debate*, 42(spe4), 175–186. <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S414>
- Victora, C. (2011). Sofrimento social e a corporificação do mundo: Contribuições a partir da antropologia. *Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde*, 5(4), 3–13. <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/764>
- Vieira, C. M. (2022). Saúde mental e interseccionalidade entre estudantes em uma universidade pública brasileira. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 26, e210214.
- Vieira, K. M. P. W., & Powaczuk, A. C. H. (2023). Desafios à permanência e agendas de acolhimento no mestrado profissional. *Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 12(21), e73675. <https://doi.org/10.5902/2318133873675>
- Vigotski, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem* (2. ed.). Martins Fontes.
- Vinal, J. M. (2020). *A formação em psicologia e a atuação no âmbito da educação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão].

<https://repositorio.ufcat.edu.br/bitstreams/3fc443a1-d5e3-417e-bcd3-2d149409436d/download>

Vinhal, J. M., & Santos, T. F. (2020). Produtivismo acadêmico e saúde mental: Grandezas inversamente proporcionais. In S. Peres, G. Stafuzza & M. Santos (Orgs.), *Temas sobre educação e escola* (pp. 191–203). Bonecker.

Vinhal, J. M., Conceição, M. I. G., & Miranda, R. B. M. (2022). Investigação sobre a saúde mental de discentes na pós-graduação: Uma revisão integrativa. In B. L. S. B. Catapan (Org.), *As novas perspectivas das ciências sociais* (pp. 135–154). Reflexão Acadêmica.

<https://reflexaoacademica.com.br/assets/ebooks/0Y3924A75rz9378LH8whXt3Nq0Jk7R16.pdf>

Vosgerau, M. H. (2020). *A práxis política: Contribuições marxistas para o compromisso social da psicologia no Brasil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/68709/R%20-%20D%20-%20MATHEUS%20HENRIQUE%20VOSGERAU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wånggren, L. (2023). Sexual misconduct through inequality and precarity. In E. Pritchard & D. Edwards (Orgs.), *Sexual misconduct in academia: Informing an ethics of care in the university* (pp. 27–43). Routledge.

Wayne, M., & Cabral, V. N. de. (2021). Capitalismo, classe e meritocracia: Um estudo transnacional entre o Reino Unido e o Brasil. *Educação & Realidade*, 46(3), e117535. <https://doi.org/10.1590/2175-6236117535>

Weng, W. (2023). Examining language teacher identity and intersectionality across instructional contexts. *TESOL Quarterly*, 57(3), 1075–1087. <https://doi.org/10.1002/tesq.3262>

- Wolff, L., & Ehrström, P. (2020). Social sustainability and transformation in higher educational settings: A utopia or possibility. *Sustainability*, 12(10), 1–21.  
<https://doi.org/10.3390/su12104176>
- Wollast, R., Aelenei, C., Chevalère, J., Van der Linden, N., Galand, B., Azzi, A., Frenay, M., & Klein, O. (2023). Facing the dropout crisis among PhD candidates: The role of supervisor support in emotional well-being and intended doctoral persistence among men and women. *Studies in Higher Education*, 48(6), 813–828.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2172151>
- Woolston, C. (2019). PhD pool reveals fear and joy, contentment and anguish. *Nature*, 575, 403–406. <https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-019-03459-7/d41586-019-03459-7.pdf>
- Wüst, E. E., Abuchaim, M. M., Gomes, P., Medina, C. G., Farias, D. T., Berdichevski, E. H., & Leite, G. M. F. (2023). Saúde mental de discentes dos cursos de pós-graduação stricto sensu. *Brazilian Journal of Health Review*, 6(6), 32604–32615.  
<https://doi.org/10.34119/bjhrv6n6-466>
- Yamamoto, O. H., Tourinho, E. Z., Bastos, A. V. B., & Menandro, P. R. M. (2012). Produção científica e “produtivismo”: Há alguma luz no final do túnel? *RBPG*, 9(18), 727–750.  
<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/364/307>
- Zanella, D. A. V. (2003). A exigência de proficiência em língua estrangeira na pós-graduação em educação. *Revista de Estudos Universitários*, 29(2), 127–148.  
<https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/2791/2572>
- Zotesso, M. C. (2021). *Sofrimento psicológico em pós-graduandos: Aspectos emocionais e comportamentais* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f4c299c4-7a9d-4f38-8c66-7bef46a75244/content>