

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

BIANCA DRIELLY MENDES

OPORTUNIDADES E DESAFIOS DO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO
COLETIVA: uma análise da política de cotas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*
da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

2023

Bianca Drielly Mendes

**OPORTUNIDADES E DESAFIOS DO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO
COLETIVA:** uma análise da política de cotas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*
da Universidade Federal de Minas Gerais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Processos e Sistemas Decisórios em Arranjos Organizacionais, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian Bambirra de Assis.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Karruz.

Belo Horizonte

2023



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO da Senhora Bianca Drielly Mendes. No dia 1º de março de 2023, às 14h00min, reuniu-se, em webconferência, a banca examinadora de dissertação designada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração do CEFET-MG para julgar o trabalho final intitulado **“Oportunidades e Desafios do Processo de Tomada de Decisão Coletiva: uma análise da política de cotas nos programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Minas Gerais”**, linha de pesquisa: **processos e sistemas decisórios em arranjos organizacionais**. Abrindo a sessão, a Senhora Presidente da Banca, Profa. Dra. Lilian Bambirra de Assis, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à aluna para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da aluna. Logo após, a Banca se reuniu, sem a presença da aluna e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: Aprovação sem necessidade de alterações obrigatórias. O resultado final foi comunicado publicamente à aluna pela Senhora Presidente da Banca. Nada mais havendo a tratar, a Senhora Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Banca Examinadora.

Belo Horizonte, 1º de março de 2023.

Assinaturas:

Profa. Dra. Lilian Bambirra de Assis (Orientadora - PPGA-CEFET-MG)

Documento assinado digitalmente
gov.br LILIAN BAMBIRRA DE ASSIS
Data: 02/03/2023 20:01:55-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Ana Paula Karruz (Coorientadora - UFMG)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA PAULA KARRUZ
Data: 03/03/2023 06:32:47-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Carolina Riente de Andrade Paula (PPGA-CEFET-MG)

Documento assinado digitalmente
gov.br CAROLINA RIENTE DE ANDRADE PAULA
Data: 15/03/2023 17:26:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa (FJP)

Documento assinado digitalmente
gov.br BRUNO LAZZAROTTI DINIZ COSTA
Data: 16/03/2023 08:43:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Mendes, Bianca Drielly
M538o Oportunidades e desafios do processo de tomada de decisão coletiva: uma análise da política de cotas nos programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Minas Gerais / Bianca Drielly Mendes. – 2023.
138 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração.
Orientadora: Lilian Bambirra de Assis.
Coorientadora: Ana Paula Karruz.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Universidade Federal de Minas Gerais – Processo decisório – Teses. 2. Universidades e faculdades – Pós-Graduação – Minas Gerais – Teses. 3. Programas de ação afirmativa – Teses. I. Assis, Lilian Bambirra de. II. Karruz, Ana Paula. III. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. IV. Título.

CDD 658.40360815

IN MEMORIAN
(Não são apenas números)

Às minhas amadas avó Jerônima Ribeiro da Silva, tia e madrinha Ilza Helena da Silva, tia-avó Maria das Graças Silva Marques, amado primo Lucas Henrique Faria e a todos os pais, mães, tios, irmãos... roubados de nós. O mundo agora, com certeza, é muito mais triste. Vocês nunca serão esquecidos.

Também aos meus adorados companheirinhos: o dengoso Jack e a doce Hollie, que dedicaram toda as suas curtas vidas a me amar.

AGRADECIMENTOS

Eu não tinha noção do quanto eu sou grata e de quantas pessoas contribuíram para que eu pudesse realizar meu sonho de me tornar Mestre até começar a escrever esses agradecimentos. Nesta página, gostaria de reconhecer a contribuição de todos e de prestar meus profundos agradecimentos.

Primeiramente a Deus, por tudo, pois nada do que ele me dá é oferecido sem o propósito do bem.

À minha mãezinha Ivone, minha maior inspiração, por sempre acreditar em mim e não me deixar desistir.

Ao meu pai Hailton, que desempenhou um papel significativo no meu crescimento e que, sei, é alguém com quem sempre posso contar.

À minha Tia Rose, por sempre me apoiar, mesmo que seja fazendo um “cafezin pra eu acordar e estudar” e querer o meu melhor.

Ao Marcelo, meu amor, por todo apoio, incentivo e motivação, desde a inscrição no processo de seleção até o final desta dissertação – me inscrevi e estou aqui graças a você.

Ao Gui, por ser o Gui, me mostrando a pureza do mundo.

À Carol, minha filha de coração, por ser doce e gentil o suficiente e por me emprestar o “coala da sorte” para me ajudar a escrever (E deu certo mesmo!).

À minha avozinha Jerônima (*In memorian*), por ter me acompanhado nos estudo pela madrugada a fora.

À minha madrinha Ilza (*In memorian*), pelo mimo e cuidado que você tinha comigo.

Aos meus companheiros Jack, Hollie (*In memorian*) e Catherine, por encherem minha vida de amor e sempre estarem escrevendo comigo. Agora sobrou para a Cath aguentar sozinha o meu amor felícia.

À minha sogra dona Aparecida, por ter me acolhido como filha e sempre torcer por mim.

À Cida por enxergar sempre o melhor em mim.

À toda a minha família, que compreendeu minha ausência, sempre querendo o meu melhor e acreditando em mim – aqui representados pelo tio Fábio, tia Ivis, tia Iris, tio José, Vitória, JV e Carol.

Às minhas queridas amigas Leise Abreu e Valeska Valgas, que, sempre que eu pedia ajuda, vinham correndo, e sabem o quanto foram importantes nesse trabalho e o quanto são também na minha vida.

À Grazielle Rodrigues, uma grande amiga e apoiadora, que sempre me desejou o melhor e me ensinou a nunca desistir, mesmo quando se faz necessário “recalcular a rota”.

Às queridas Letícia Munaier, Lyslei Nascimento e Maria Zilda Cury, por todo apoio, incentivo, carinho e amizade. Vou sempre lembrar das melhores viagens ao seu lado, Lets; dos bolinhos que tornavam os dias de trabalho mais doces, Lyslei; e também das leituras e auxílio em meu projeto para o mestrado, MZ. Vocês estão no meu coração!

Ao CEFET, e especialmente à Patrícia Souza, por tornar a instituição um lugar tão acolhedor.

Aos professores que me acompanharam ao longo do curso e que, com empenho, se dedicam à arte de ensinar, aqui representados pela professora Ludmila Guimarães e pelo professor Daniel Lopes.

À minha orientadora, professora Lilian Bambirra, por aceitar conduzir o meu trabalho, sempre com muita paciência e incentivo.

Aos meus colegas de mestrado, aqui representados por Thais Alves, Ana Rute Faria, Jane Gomes, Alexandre Carvalho e Paloma Costa, que não me deixaram surtar sozinha e sempre me ampararam.

À professora Ana Karruz, por me incentivar a seguir para a pós-graduação (nunca nem imaginava tal possibilidade e, mesmo assim, tornei-me a primeira mestre em minha família) e, claro, aceitar ser minha coorientadora.

À Magnífica Reitora da UFMG, professora Sandra Almeida, por me permitir conduzir esta pesquisa na instituição.

Aos diretores da Faculdade de Letras da UFMG, professora Graciela Ravetti (*In memoriam*), que torceu pela minha aprovação, e professores Sueli Coelho e Georg Otte, que não mediram esforços para que eu me tornasse mestre.

Aos colegas de trabalho que seguraram as pontas quando eu tinha que estudar.

Aos participantes da minha pesquisa, por aceitarem falar comigo e pela generosidade de compartilharem parte de suas trajetórias.

À Flora Maia – que veio de presente, através da professora Ana –, por sua bondade em dividir seu conhecimento comigo.

Às minhas amigas e amigos, que me apoiam incessantemente, e, mesmo que de longe, sempre estão presentes para mim.

Aos professores Carolina Riente e Bruno Costa, por aceitarem participar da minha banca de qualificação e defesa, e, claro, pelas sugestões que foram extremamente úteis e enriquecedoras.

À minha psiquiatra, Dr.^a Cintia Lima, e à minha psicóloga, Dr.^a Alcimara Oliveira, por não me deixarem surtar... tanto (rs).

Ao meu novo amigo, revisor Ronaldo Júnior, obrigada por seu exímio trabalho, espero que possamos ter uma longa parceria nesse mundo acadêmico.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Essa vitória é de todos nós!

*“E sabemos que todas as coisas
contribuem juntamente para o bem
daqueles que amam a Deus, daqueles
que são chamados segundo o seu
propósito.”*

(Romanos 8:28)

RESUMO

O objetivo deste trabalho consistiu em analisar as oportunidades e desafios propiciados pelo processo de decisão colegiada na implementação da política de cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, tema extremamente relevante, porém, ainda limitadamente trabalhado em uma sociedade extremamente desigual e que necessita cada vez mais se tornar participativa e colaborativa. Para o alcance do objetivo, foi realizado um estudo de caso de abordagem mista e natureza descritiva, que se desdobrou em uma análise documental e entrevistas semiestruturadas, nas quais foram empregadas estatísticas descritivas, estimativas de modelos de regressão e análise de conteúdo. Os resultados apontam que a tomada de decisão colegiada pode ser considerada, entre outras estratégias, a melhor no que se refere à tomada de decisão, sendo a mais democrática, transparente e legítima. Mas para que ela se torne aplicável, são necessários vários pré-requisitos, como a variedade de indivíduos, uma boa coordenação etc. No que diz respeito especificamente à política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, sua descentralização possibilitou que os colegiados adaptassem a reserva de vagas em seus programas em maior conformidade com sua realidade, tornando a política mais legítima e mais bem recebida. Não obstante, essa descentralização também acarretou processos e resultados singulares, e essa abertura possibilitou a manutenção da estratificação horizontal e vertical já presentes na pós-graduação da instituição. Há, ainda, muito a ser feito e repensado nessa política para que de fato ela seja efetiva, visto que suas decisões foram tomadas até então em contextos iniciais do debate.

Palavras-Chave: Processo decisório; tomada de decisão colegiada; ações afirmativas na pós-graduação.

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze the opportunities and challenges provided by the collegiate decision-making process in the implementation of the quota policy in *the stricto sensu graduate courses* of UFMG. Extremely relevant topics, however, still limitedly worked in an extremely unequal society that increasingly needs to become participatory and collaborative. For this, a case study of mixed approach and descriptive nature was carried out, which unfolded in a documental analysis and semi-structured interviews, where descriptive statistics, estimates of regression models and content analysis were used. The best possible decision-making strategy, the most democratic being, transparent, legitimate, among others. But for this to occur it is necessary several prerequisites such as variety of individuals, good coordination etc. Regarding the policy of affirmative actions in *the stricto sensu graduate program* of UFMG, the decentralization established in the policy allowed the collegiates to adapt the reserve of vacancies in their programs more according to their reality, making the policy more legitimate and better received. However, this decentralization has led to unique processes and results. In addition, this opening allowed the maintenance of the horizontal and vertical stratification already present in the graduate program of the institution. There is still much to be done and rethinking this policy so that it is indeed effective, since its decisions have been made so far in the initial contexts of the debate.

Key-words: decision-making; collegiate decision making; affirmative actions in postgraduate courses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A tomada de decisão e a ajuda ao decisor.....	26
Figura 2 – Relação entre as decisões e os níveis administrativos	27
Figura 3 – Distribuição de poder na tomada de decisão organizacional	36
Figura 4 – População, pós-graduandos e pós-graduados segundo a cor	40
Figura 5 – Pós-graduação segundo nível acadêmico e cor	40
Figura 6 – Programas dos participantes das entrevistas (docentes e discentes)	48
Figura 7 – Síntese do estudo.....	52
Figura 8 – Principais instâncias colegiadas na UFMG.....	53
Figura 9 – Número de ofertas por percentual de vagas reservadas a candidatos(as) negros(as)	76
Figura 10 – Percentual de vagas reservadas a candidatos/as negros/as: por área dos programas de pós-graduação da UFMG.....	77
Figura 11 – Percentual de vagas reservadas a candidatos(as) negros(as) por conceito Capes dos programas de pós-graduação da UFMG	78
Figura 12 – Percentual de vagas reservadas a candidatos/as negros/as: por processo seletivo dos programas de pós-graduação da UFMG	79
Figura 13 – Número de percentuais de reserva diferentes praticados por um mesmo curso ..	80
Figura 14 – Diferença média entre o percentual de vagas reservadas a candidatos(as) negros(as) no mestrado e no doutorado, em um mesmo programa e processo seletivo.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens da tomada de decisão coletiva.....	29
Quadro 2 – Modelos de tomada de decisão	32
Quadro 3 – Distribuição de poder na tomada de decisão organizacional	36
Quadro 4 – Cargo de origem e PPG dos participantes entrevistados.....	49
Quadro 5 – Caracterizantes dos colegiados analisados.....	56
Quadro 6 – Vantagens e desvantagens da decisão colegiada.....	66
Quadro 7 – Possíveis motivações para o não preenchimento das vagas reservadas	91
Quadro 8 – Síntese dos resultados encontrados	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coeficientes estimados via regressão censurada, com interceptos aleatórios para PPG 83

Tabela 2 – Quantitativo de vagas reservadas versus vagas efetivamente preenchidas..... 95

LISTA DE SIGLAS

ADC41 – Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CF – Constituição Federal

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

NGPG – Normas Gerais de Pós-Graduação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPG – Programa de Pós-Graduação

PRPG – Pró-Reitoria de Pós-Graduação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Objetivos da pesquisa	20
1.2 Justificativa e relevância.....	21
1.3 Estrutura da dissertação	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Processos decisórios	23
2.2 A tomada de decisão coletiva	28
2.3 Processos decisórios no setor público	32
2.4 Ações afirmativas na pós-graduação	37
3 METODOLOGIA.....	44
3.1 Abordagem e natureza dos objetivos metodológicos	44
3.2 A seleção da universidade a ser analisada	45
3.3 Coleta, tratamento e análise de dados.....	45
3.4 Aspectos éticos	50
3.5 Panorama do estudo.....	51
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	53
4.1 Oportunidades e desafios da tomada de decisão colegiada	53
4.2 Perspectivas dos atores sobre esse modelo de decisão	61
4.3 A instituição da política na UFMG.....	69
4.4 A caracterização da política na instituição	75
4.5 A política de cotas nos 4 PPG analisados.....	88
4.6 Síntese dos resultados	104
5 CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	123

PREÂMBULO

A pretensão de compreender o processo de tomada de decisão colegiada é resultado de minha atuação profissional como servidora técnica administrativa em um programa de pós-graduação na Universidade Federal de Minas Gerais. Atuando como secretária em reuniões de colegiado, deparo-me diretamente com tomadores de decisões, que intervêm: na vida acadêmica e pessoal de discentes, por exemplo, na extensão de prazos, na instituição de bolsas e no desligamento de cursos; na rotina institucional de professores, com distribuição de orientandos, solicitação de parecer e participação em comissões; e até mesmo no nosso cotidiano, isto é, dos técnicos administrativos, no qual incluímos novas tarefas e propostas aprovadas pelos colegiados. Noto, no entanto, que diferentes aspectos, sejam eles positivos ou negativos, influenciam na tomada de decisão colegiada, sendo as decisões individuais ou coletivas pautadas em procedimentos singulares de tomada de decisão, debates, soluções e resoluções de conflitos. Em uma dessas reuniões, irrompeu a pauta das ações afirmativas na pós-graduação, que, no meu entendimento, gerou um debate peculiar, considerando a relevância da institucionalização das cotas para a inclusão de grupos majoritariamente excluídos dessa esfera acadêmica e a importância dessa política no enfrentamento das desigualdades de oportunidades presentes na sociedade brasileira. Isso despertou em mim um novo olhar sobre o processo de decisão colegiada e a necessidade de melhor compreendê-lo.

1 INTRODUÇÃO

A tomada de decisão sempre esteve presente na vida do ser humano. Diariamente devemos fazer escolhas, das mais simples às mais complexas. Como no âmbito social, o universo organizacional gira em torno da tomada de decisão. Logo, entender o processo decisório é essencial para a compreensão do desenvolvimento e da atuação das organizações (PEREIRA; LOBLER; SIMONETTO, 2010), o que desperta o interesse de diversos estudiosos do campo da Teoria Administrativa (ALMEIDA; MORAIS, 2021; CHAFFEE, 1983; KLADIS; FREITAS, 1995; LAZARI; BOLONHA, 2017; MOTTA, 2004; SIMON, 1944, 1970, 1972).

É fato a existência de diversos tipos de organizações, as quais divergem quanto ao seu propósito, campo, entre outros aspectos. Consequentemente, seu processo de tomada de decisão é variado, possuindo, ainda, gestão, conceitos, tendências e desafios diferentes (MOTTA, 2013).

Especificamente, o processo decisório na administração pública, segundo Moritz e Pereira (2012), circunscreve-se à tomada de decisões de cunho organizacional, isto é, processos essenciais à ação governamental e de cunho social, razão de ser do Estado, que por meio de leis e políticas intervém e orienta o comportamento dos indivíduos e organizações, visando ao bem-estar coletivo.

Dentre as políticas públicas estão as ações afirmativas, que irromperam a fim de combater e mitigar a segregação e discriminação presentes na sociedade (CAMPOS, 2014; COSTA; SILVA, 2020; SANTOS, 2012; WEISSKOPF, 2004). As cotas, uma espécie de ação afirmativa de bastante visibilidade, reservam um determinado número de vagas para grupos específicos, com vistas a promover a igualdade de oportunidades (SABBAGH, 2011; DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

No Brasil, há cotas voltadas para diferentes grupos, por exemplo, em concursos públicos, para negros e pessoas com deficiência; em candidaturas eleitorais, para mulheres; e em cursos de graduação, nas universidades públicas, para egressos do Ensino Médio público (com subcotas por critérios de renda familiar, cor/raça e deficiência). Mais recentemente, tem se difundido também cotas em cursos de pós-graduação, para candidatos negros, pobres, transgêneros, entre outros públicos (VENTURINI, 2017).

Segundo Venturini e Feres Júnior (2020), nos últimos anos houve um crescimento considerável no número de programas de pós-graduação *stricto sensu* (doravante, PPG) que instituíram ações afirmativas para ingresso a seus cursos, passando de 173, em 2015, para 737

iniciativas, em 2018. No entanto, ainda há um amplo espaço de crescimento dessas ações, visto que esse número representava apenas 26,4% dos 2.763 programas em funcionamento em 2018.

Nesse sentido, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foco desta pesquisa, aprovou, via Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 02/2017, uma política de inclusão para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e com deficiência, em seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A maioria das decisões para a implementação da resolução, como o percentual de vagas a serem reservadas para negros (entre os limites mínimo e máximo de 20% e 50% definidos na Resolução)¹, a elaboração do edital e a inclusão de mecanismos para promover a permanência desse público (como a distribuição de bolsas), ficaram a juízo dos colegiados dos PPG, sendo as determinações específicas relativas à implementação da política, portanto, descentralizadas, e seu processo decisório executado de forma colegiada².

A tomada de decisão coletiva tem se tornado cada vez mais usual, tendo em vista a crescente necessidade de participação e colaboração de diversos atores (ALMEIDA; MORAIS, 2021; MILANI, 2008). Entende-se como decisão coletiva o resultado de um processo de negociação de um grupo, realizado de forma racional, colegiada, política, burocrática, ou anarquicamente organizada, para a definição de uma ação (ALMEIDA; MORAIS, 2021; CHAFFEE, 1983; MELO, 1991; SOUTO-MAIOR, 1988). Os modelos de tomada de decisão, nesse sentido, se diferem quanto ao método de escolha das alternativas, às premissas, aos valores, às implicações e aos resultados por eles possibilitados (CHAFFEE, 1983), particularidades tais que lhes tornam dignos de análise e melhor compreensão.

O processo decisório coletivo está, ainda, intimamente relacionado à descentralização do poder de decisão (ALMEIDA; MORAIS, 2021). Bernardes (2005) e Paes de Paula (2005) reconhecem a importância do processo decisório coletivo, uma vez que a descentralização proporcionada nesse tipo de decisão relaciona-se a uma distribuição mais equitativa de poder e a uma maior eficiência na implementação de políticas públicas.

A tomada de decisão colegiada, em especial, “[...] têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, em que todos

¹ Para candidatos negros, a Resolução CEPE nº 2/2017 previu reserva de vagas (cota), de acordo com esses percentuais mínimo e máximo (art. 3º). Para indígenas e pessoas com deficiência, previu-se o lançamento de editais suplementares, com a oferta de, no mínimo, uma vaga em cada curso (art. 6º e art. 9º) para cada um desses públicos.

² As decisões coletivas e a descentralização não devem ser tratadas como sinônimos. Toda decisão coletiva pode ser considerada descentralizada, uma vez que o poder é repartido a todos os membros do grupo tomador de decisão. No entanto, a recíproca não é verdadeira, já que uma decisão pode ser tomada descentralizadamente, mas com concentração de poder em um único indivíduo, o que ocorreria, por exemplo, se os aspectos em aberto da política fossem definidos apenas pelo coordenador dos cursos.

participam dos processos decisórios [...]” (FERNANDES, 1998, p. 14). Esse modelo de decisão define-se como uma escolha consensual de grupo de indivíduos que abrem mão das suas preferências particulares em prol da coletividade e dividem a responsabilidade proporcionalmente entre si (CHAFFEE, 1983; MCKINNEY, 2001; SONG, 2009).

Não se conhecem, na política estabelecida pela UFMG, todavia, os processos organizacionais e conjuntura envolvidos na escolha dos percentuais de reserva, uma das desvantagens presentes na tomada de decisão colegiada e descentralizada (ALMEIDA; MORAIS, 2021; BRESSER-PEREIRA, 1963; MINTZBERG *et al.*, 1995). Essa política oferece, portanto, fundamentos para uma investigação acerca de seu processo de implementação, visto que há uma alta diversidade de parâmetros e critérios que podem ter sido considerados e utilizados.

Diante do exposto, esta dissertação se guiará pela seguinte questão norteadora: Quais foram as oportunidades e desafios propiciados pelo processo de decisão colegiada na implementação da política de cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG?

1.1 Objetivos da pesquisa

Este trabalho objetiva analisar as oportunidades e desafios propiciados pelo processo de decisão colegiada na implementação da política de cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG. E, para isso, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- caracterizar o contexto da política de cotas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG;
- analisar as similaridades e diferenças nos desenhos de implementação encontrados;
- levantar os critérios e processos balizadores da política;
- compreender os processos decisórios que ocorrem nos colegiados;
- investigar a percepção da alta gestão, isto é, CEPE e Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) sobre o processo decisório empregado;
- investigar a percepção dos atores a nível de unidade acadêmica, isto é, coordenadores de cursos e docentes sobre o processo decisório empregado;
- investigar a percepção dos discentes sobre o processo decisório empregado;
- evidenciar os desafios estruturais da implementação das ações afirmativas nos programas pós-graduação pesquisados.

1.2 Justificativa e relevância

Este trabalho justifica-se, no campo teórico, por ampliar a discussão referente às decisões administrativas, especificamente, sobre processos decisórios coletivos em âmbito colegiado, além de acrescentar novos dados à literatura relativa às ações afirmativas na pós-graduação brasileira – temas ainda limitadamente trabalhados, porém, de grande relevância.

A tomada de decisão coletiva, por exemplo, está intimamente relacionada à nova administração pública, na qual o processo decisório é uma negociação, exercida por meio de diferentes atores sociais (público, privado, não governamental e sociedade civil), que dilui as práticas autoritárias e amplia a legitimidade das decisões (JACOBI, 2004; MILANI, 2008; PAULA, 2005; TENÓRIO, 1998).

A expansão da esfera pública, portanto, relaciona-se ao fortalecimento da democracia e de uma gestão mais inovadora, embora cada vez mais complexa (CARNEIRO, 2004; JACOBI, 2004; MILANI, 2008). Além disso, essa participação pode ser mais ou menos ativa, a depender do grau de envolvimento dos atores, por exemplo, uma consulta participativa, uma delegação, processos de codecisão, cogestão e outros (CHAGNAZAROFF, 2004).

Reconhece-se, portanto, que diferentes estratégias de participação, inclusão, coordenação, debate e solução para tomada de decisão podem ser empregadas (MILANI, 2008; PAULA, 2005; TENÓRIO, 1998), sendo os modelos de tomada de decisão coletiva uma interessante saída para essa colaboração crescente e cada vez mais usual.

A pós-graduação, por outro lado, além de ser responsável por grande parte da produção científica brasileira, é encarregada da formação de recursos humanos de alto nível (MOROSINI, 2009). Trata-se, nessa perspectiva, da alocação social de um serviço público bastante relevante, que tem se ampliado expressivamente nos últimos anos. Segundo os dados abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no ano de 2017 havia 375.468 registros de atuações discentes, distribuídos em 4.344 PPG, de 458 Instituições de Ensino Superior (IES); já no ano de 2019, esse número aumentou para 400.764 registros de atuações discentes em 4.565 PPG de 498 IES.

Destaca-se, no entanto, a limitada participação dos negros nesse nível educacional (ARTES, 2018; CGEE, 2012; PAIXÃO *et al.*, 2010; ROSEMBERG, 2013; VENTURINI, 2019) indicando que as desigualdades socioeconômicas, de gênero e de cor presentes na sociedade brasileira (COSTA; SILVA, 2020) trespasam para a pós-graduação, conforme salientado por Posselt e Grodsky (2017). O estudo das ações afirmativas se apresenta, nesse contexto, como de fundamental relevância para a compreensão e o confronto da histórica

exclusão de grupos, bem como para um melhor entendimento das possibilidades e restrições no combate à desigualdade no Brasil (COSTA; SILVA, 2020).

No que diz respeito à sua contribuição prática, espera-se que esse trabalho sirva de fundamento para possíveis futuras decisões de revisão e complementação da política de ações afirmativas na pós-graduação da UFMG, para assistência a outras instituições públicas – de ensino superior ou não – nos processos de gestão e implementação de políticas de inclusão, e também para a construção de uma referência para os processos participativos de tomada de decisão.

1.3 Estrutura da dissertação

O presente estudo estrutura-se em cinco seções. Após esta introdução, será apresentado o referencial teórico, que aborda os temas de processos decisórios, tomada de decisão coletiva, processos decisórios voltados para os setores públicos e, finalmente, ações afirmativas na pós-graduação (Seção 2). A Seção 3 descreve a abordagem metodológica voltada para a execução deste trabalho, que se baseia em análises documentais e entrevistas semiestruturadas. Em seguida, a Seção 4 apresenta as análises e discussões, sendo acompanhada da conclusão (Seção 5) e das referências e apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem por finalidade apresentar o embasamento teórico para o desenvolvimento desta pesquisa, constituindo-se como um parâmetro para a análise das oportunidades e desafios propiciados pelo processo de decisão colegiada na implementação da política de cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG. O primeiro tópico aborda a literatura referente à teoria da decisão, sua importância e desdobramentos. Na sequência, adentra-se a temática relativa à tomada de decisão coletiva, onde são também apresentadas suas vantagens e desvantagens. Posteriormente, aborda-se os processos decisórios no setor público e, por fim, as políticas de cotas na pós-graduação brasileira.

2.1 Processos decisórios

Conforme salienta Simon (1970), o processo decisório é inerente a todo ser humano e tem como base nossos conhecimentos, circunstâncias e meio social, de modo que somos todos, irremediavelmente, tomadores de decisões, diariamente – até mesmo para a inação é necessária a escolha de não agir. Para Maximiano (2009), a tomada de decisão está relacionada à definição de uma ação, à resolução de problemas ou ao aproveitamento de oportunidades.

Esse processo pode variar da mais simples escolha, como, por exemplo, a roupa a se vestir, a uma ação motivada por uma análise mais profunda, como na determinação de estratégias para o enfrentamento de problemas sociais (KLADIS; FREITAS, 1995). Além disso, suas consequências podem ir além da repercussão imediata, uma vez que, frequentemente, escolhas impactam o futuro, o qual, por sua vez, varia de acordo com a própria tomada de decisão (SIMON, 1972).

Choo (2003) define as decisões como o resultado da escolha de um determinado curso de ação. Para Bana e Costa (1993) a decisão é o resultado da relação entre os valores subjetivos para o decisor e os valores objetivos das próprias ações. Kahneman (2012) corrobora com essa interpretação: para o autor, o ato de decidir compreende a intuição e a razão, esta é utilizada em questões complexas, enquanto aquela, nas questões básicas e que necessitam de maior celeridade em sua definição. Nessa mesma perspectiva, Russo e Schoemaker (1993) afirmam que a decisão diz respeito à análise e à escolha de uma alternativa, tomada de forma consciente ou inconsciente.

Braga (1987) possui uma perspectiva mais racional, reconhecendo a tomada de decisão como o raciocínio e a ação que culminam em uma escolha. Na visão de Chaffee (1983), a

tomada de decisão é controlável por definição, uma vez que envolve a escolha entre muitos cursos alternativos de ação; além disso, suas consequências tornam-se parte do processo, reforçando ou modificando a decisão.

Simon (1972) acrescenta que o processo decisório é bem mais do que uma definição entre diferentes escolhas e cenários, isto é, em sua visão, trata-se de um processo que envolve o diagnóstico do ambiente, a análise e a criação das possíveis rotas de ação, e, por fim, a escolha entre as alternativas disponíveis, todavia, com as etapas muito mais complexas do que sugere essa sequência.

Estudiosos da Teoria Administrativa formularam diversos modelos, características e procedimentos interpretativos para a análise do processo decisório. A primeira perspectiva teórica deriva da Teoria Clássica da Administração. Nela, a tomada de decisão relaciona-se à racionalidade oriunda das ciências econômicas, levando em conta o homem enquanto ser racional³. Essa racionalidade teria caráter irrestrito, completo, e o tomador de decisão possuiria um conhecimento absoluto de todas as opções disponíveis de ação, de modo que, a partir de padrões, regras e ações normativas, escolheria a alternativa que lhe proporcionaria os melhores resultados econômicos, isto é, a escolha ótima (MOTTA; VASCONCELOS, 2006; SIMON; MARCH, 1967).

No entanto, a tomada de decisão não é um processo totalmente racional, salienta a Teoria Contemporânea da Decisão Gerencial. No âmbito dessa abordagem, além da racionalidade, outros elementos devem ser considerados – por exemplo, o senso comum, fatores políticos, aspectos comportamentais –, visto que a escolha de uma alternativa deriva de particularidades individuais, definidoras do comportamento humano – isto é, de aspectos subjetivos inerentes aos indivíduos (MOTTA, 2004). Além disso, destaca-se o problema da racionalidade limitada (SIMON, 1970), uma vez que se reconhece o fator cognitivo como limitador do processo decisório. Assim, a racionalidade é sempre relativa ao tomador de decisão.

Simon (1970) reconhece ainda que o decisor contenta-se em obter um nível satisfatório de informações, uma vez que são altos os custos envolvidos no processo decisório e é impossível o acesso a todas as alternativas possíveis para a análise da decisão. Nesse sentido, este processo se articula melhor à ideia de uma otimização da decisão e não da melhor escolha possível. Consequentemente, ao se levar em conta os limites da racionalidade, a decisão pode ser considerada apenas uma escolha satisfatória.

³ A operacionalização do termo tomada de decisão racional, na administração, advém dos estudos relativos à racionalidade burocrática de Weber, tópico desenvolvido na subseção sobre processos decisórios no setor público.

Os estudos sobre o processo de tomada de decisão não se detiveram apenas ao modelo da racionalidade limitada. Novas abordagens foram sendo desenvolvidas pela academia, com outras ponderações e enfoques, abrangendo as diferentes variáveis intervenientes do processo decisório (CHOO, 2003; FREITAS, 1993; KAHNEMAN; TVERSKY, 1979, 1986; PEREIRA; FONSECA, 1997; SOBRAL; PECI, 2013), como:

- O estado da natureza, isto é, as condições de incerteza, riscos e certeza existentes no ambiente. A introdução da incerteza e do risco está intimamente relacionada ao aperfeiçoamento dos modelos de processo decisório até então desenvolvidos. Entende-se como incerteza a falta de conhecimento na tomada de decisão, em outras palavras, decisões tomadas sob ignorância. A expansão do conhecimento converte a incerteza em risco. Portanto, o risco relaciona-se ao conhecimento, por parte do decisor, da probabilidade dos possíveis resultados (PAN; CHEN, 2018).
- O tipo de decisão, na qual as decisões programadas são conhecidas por serem rotineiras e estruturadas e as não programadas por serem singulares e complexas, isto é, requerem do decisor discernimento, intuição e criatividade (MOTTA, 2004).
- A qualidade da informação, que varia de acordo com as circunstâncias, o conhecimento e as vivências do tomador de decisão. A qualidade da decisão, portanto, é afetada diretamente pela qualidade das informações obtidas. Ressalta-se a necessidade de informações completas, precisas, confiáveis, relevantes, flexíveis⁴, simples, econômicas, pontuais e verificáveis, sendo o valor da informação diretamente relacionado à forma com a qual auxilia os responsáveis pela tomada de decisão (STAIR, 1998).

Essas limitações, segundo Sobral e Peci (2013), têm conduzido uma busca por novas ferramentas e modelos de decisão.

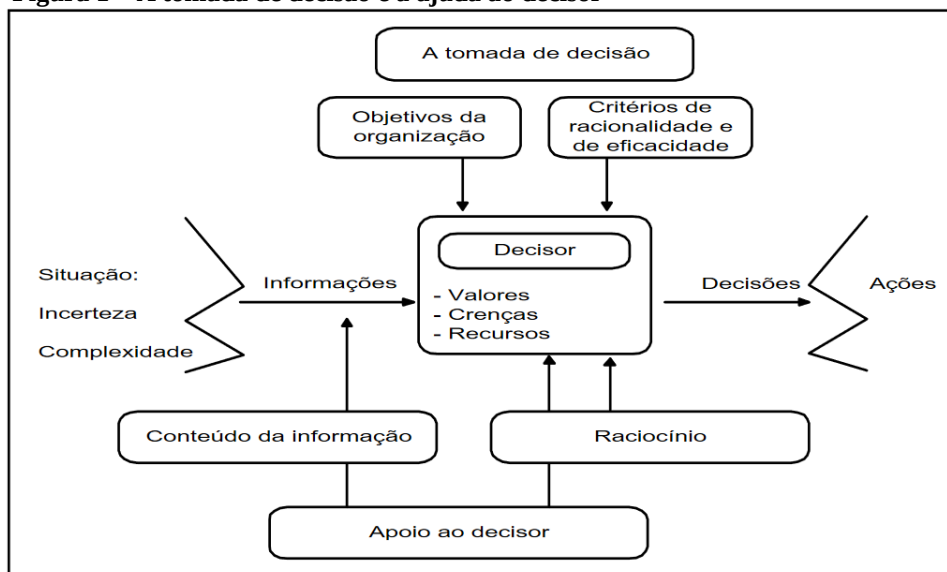
Segundo Mintzberg *et al.* (1995) e Kladis e Freitas (1995), o processo de tomada de decisão é de suma importância nas organizações, já que a escolha de uma alternativa pode favorecê-las ou desfavorecê-las; além disso, é a essência das atividades administrativas (MORGAN; BERGAMINI; CODA, 1996; MOTTA, 2004; SIMON, 1970; SOBRAL; PECI, 2013).

Pereira e Fonseca (1997) complementam, ainda, que esse processo não pode ser analisado separadamente das circunstâncias que o envolvem, uma vez que elas influenciam

⁴ O autor entende como flexível, quando a informação pode ser utilizada para diversas finalidades.

diretamente a escolha da alternativa. Freitas (1993, p. 74) apresenta um esquema com as principais variáveis que interferem na tomada de decisão dentro das organizações (Figura 1).

Figura 1 – A tomada de decisão e a ajuda ao decisor



Fonte: Freitas, 1993, p. 74.

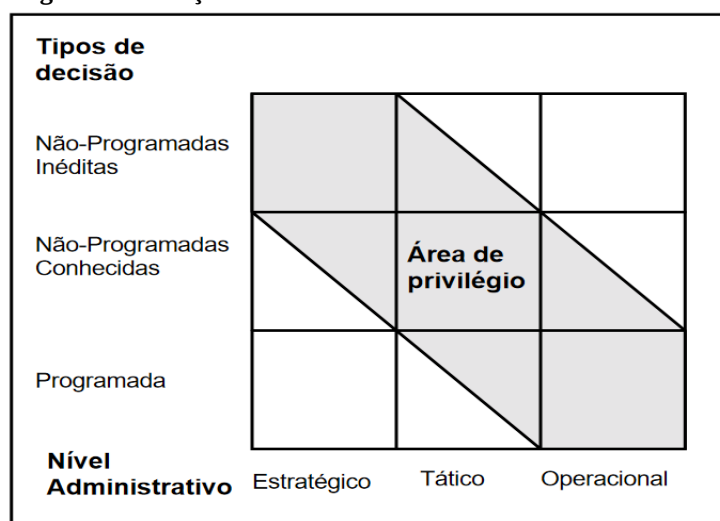
Hoppen (1992) e Kladis e Freitas (1995) percebem esse processo enraizado em todos os níveis organizacionais, desde o trabalhador operacional até o nível estratégico, entrelaçando-se com a administração. Segundo Mintzberg *et al.* (1995, p. 107), “o poder sobre cada etapa do processo decisório, desde o estímulo original até a fixação do último prego ao final da sua execução, constitui indiscutível poder sobre todo o processo”.

Anthony (1965) e Gomes e Gomes (2002) mencionam três níveis de tomada de decisão nas organizações, por sua vez, correspondentes aos três níveis organizacionais. São aqueles: (i) *nível estratégico*: voltado ao macro-objetivo da organização, neste nível são definidos as políticas e os objetivos gerais para o planejamento do percurso da organização; (ii) *nível tático*: voltado ao controle administrativo, neste nível as informações relativas ao cumprimento do planejado são essenciais, uma vez que nele definem-se cursos de ação, recursos, normas, operações de controle, entre outros; e (iii) *nível operacional*: direcionado ao cumprimento otimizado das atividades, através do uso eficaz e eficiente dos recursos existentes, com base nos procedimentos e normas pré-estabelecidas; neste nível a maioria das decisões são iminentes e programadas.

Os níveis organizacionais podem ser ainda correlacionados aos tipos de decisão, sendo as decisões programadas voltadas ao nível mais operacional, e as decisões não programadas aos níveis mais altos da hierarquia organizacional (SIMON, 1970), conforme apresentado na Figura

2, o que corrobora a relação diretamente proporcional⁵ entre os níveis de tomada de decisão e os graus de incerteza e risco apresentados por Kladis e Freitas (1995).

Figura 2 – Relação entre as decisões e os níveis administrativos



Fonte: Kladis e Freitas, 1995, p. 9.

Kladis e Freitas (1995) salientam, no entanto, que, na prática, não se pode definir claramente as fronteiras da tomada de decisão, as quais podem repercutir em parte ou mesmo por toda a organização (GONTIJO; MAIA, 2004). Logo, nota-se que o processo decisório nas organizações ao mesmo tempo que impacta é impactado a todo momento pelos indivíduos, os quais, por seu turno, podem tomar decisões tanto no nível individual (sobre si mesmos) quanto no nível organizacional (ALMEIDA, 2013).

Uma importante variável nesse processo é a comunicação, visto que ela é, por excelência, o mecanismo de troca de informações (elemento que subsidia a tomada de decisão), bem como de sua socialização, gestão e coordenação. Além disso, são as relações que mantêm a organização unida (ANGELONI, 2003; MORGAN; BERGAMINI; CODA, 1996).

Nessa perspectiva, destaca-se a presença da tecnologia, que tem ampliado os canais de comunicação e armazenamento de dados e informações, acarretando um processo cada vez mais integrado (ANGELONI, 2003). A tomada de decisão organizacional, portanto, tem necessitado, cada vez mais, da participação e da colaboração de diversos atores, o que tem intensificado a utilização de métodos de decisão coletiva (ALMEIDA; MORAIS, 2021).

⁵ À medida que o nível da decisão se desloca do operacional para o estratégico, aumentam-se tanto a incerteza quanto o risco.

2.2 A tomada de decisão coletiva

A decisão coletiva tem se tornado cada vez mais usual nas organizações, uma vez que ela permite a integração de diferentes perspectivas, bem como uma maior descentralização de poder e compartilhamento de responsabilidades (ALMEIDA; MORAIS, 2021). Esse modelo de tomada de decisão advém dos primórdios da vida em sociedade e se relaciona à combinação de informações entre os membros do grupo para uma decisão em conjunto (MAHMOODI *et al.*, 2013).

No entanto, nas organizações, essa realidade pode ser considerada recente. Aktouf (1996) ressalta a decisão coletiva como prática presente na gestão moderna. Bernardes (2005) a classifica como colegiada ou participativa, e Tenório (1998) e Cançado, Tenório e Pereira (2011), como gestão social.

Para Frega (2009), a decisão coletiva, em geral, relaciona-se à resolução de problemas complexos, pois estes necessitam de uma variedade de indivíduos para sua solução. Nesse sentido, constata-se um esforço coordenado por um grupo voltado a um fim em comum (ARISTÓTELES, 2014).

Almeida e Moraes (2021) continuam reconhecendo a decisão coletiva como o resultado de uma escolha, derivada de um processo de negociação, por dois ou mais atores, que chegam a uma decisão em comum e distribuem entre si a responsabilidade dela decorrente. Essa negociação pode se dar a partir da agregação de preferências individuais, isto é, de mera soma destas, ou a partir da integração dessas preferências, na qual os decisores renunciam às suas inclinações individuais e decidem como um grupo, isto é, há uma unidade de decisão.

Por outro lado, Souto-Maior (1988) entende o processo em foco como um jogo, cujo resultado depende da escolha de todos os jogadores envolvidos, que influenciam outros atores através de estratégias manipulativas. No entanto, seu objetivo é o de satisfazer a vontade individual, ao invés de maximizá-la. A decisão para o autor é, portanto, uma solução conjunta.

Cançado, Tenório e Pereira (2011), em contrapartida, ressaltam que a coerção é estranha à tomada de decisão coletiva. Além disso, o consenso deve se dar por entendimento e não por negociação, necessitando, assim, de formação de alianças e coalizões (SOBRAL; PECI, 2013).

Assim, Araya, Carignano e Gomes (2004), Fisher (2017) e Melo (1991) ressaltam que o processo decisório, nesses casos, se torna ainda mais complexo que a tomada de decisão individual, devido à necessidade do consenso, por seu turno gerado tanto pela convergência quanto pelo confronto de diferentes interesses, perspectivas, preferências e informações. Para Bernardes (2005), esse modelo decisório valoriza o potencial e o conhecimento de cada

indivíduo componente do grupo decisor. Passos-da-Silva (2013) esclarece ainda que, apesar de mais demorada, a decisão em grupo proporciona um resultado mais eficiente e apropriado.

Compreende-se diversos tipos de vantagens nesse tipo de processo decisório, como a maior diversidade de informações para o subsídio da decisão, a descentralização de poder e uma maior legitimidade para a tomada de decisão. No entanto, algumas desvantagens também podem ser destacadas, como a propensão para assumir maiores riscos, o que pode ser explicado pela distribuição desses riscos, e a limitada possibilidade de tomada de decisão com maior celeridade, já que se fazem necessários debates, um quórum mínimo de membros presentes em reuniões, bem como o já mencionado consenso dos atores envolvidos (PONTES, 2019; SOBRAL; PECI, 2013).

Fisher (2017) reconhece, ainda que frequentemente as decisões coletivas são tomadas sob a condição de informações incompletas e assimétricas entre os membros do grupo. O Quadro 1 apresenta algumas vantagens e desvantagens encontradas na literatura acerca da tomada de decisão coletiva:

QUADRO 1
Vantagens e desvantagens da tomada de decisão coletiva

Decisões coletivas	
Vantagens	Desvantagens
Descentralização de poder	Desequilíbrio de poder
Maior democratização, inclusão e representatividade	Processo decisório mais complexo
Maior qualidade e precisão na decisão	Maior consumo de recursos (mais ineficiente)
Maior impessoalidade	Ilusão de invulnerabilidade e propensão a assumir maiores riscos
Maior partilha de informação	Processo de decisão mais demorado
Maior diversidade de experiências e perspectivas	Possibilidade de impasses prolongados
Identificação de mais alternativas de solução	Pressões por conformidade
Sistema de valor mais aberto	Decisões a partir de informações incompletas e assimétricas
Ambiente colaborativo e competitivo	Autocensura
Maior motivação das pessoas envolvidas	Ilusão de moralidade e de unanimidade
Maior aceitação da decisão pelos envolvidos	Priorização do consenso, em detrimento do melhor resultado
Maior legitimidade na decisão	Influência decisória de minoria dominante
Maior e melhor controle das ações subsequentes	Diluição de responsabilidades com os resultados
Potencialização de amadurecimento pessoal	Decisões mais conservadoras

Fonte: Adaptado de Almeida e Moraes (2021); Bernardes (2005); Fisher (2017); Frega (2009); Janis e Mann (1977), Mahmoodi *et al.* (2013), Sobral e Peci (2013).

Especificamente, as decisões colegiadas amparam-se nas premissas de que grupos decidirão melhor, uma vez que se agregam diferentes perspectivas e informações, e de que somos limitados racionalmente (SIMON, 1970). Igualmente, ancoram-se na legitimidade, tendo em vista que a decisão colegiada é considerada justa e de acordo com normas e valores compartilhados pelos atores envolvidos (MACÊDO, 2018). Tais características, por sua vez, favorecem a participação de todos na tomada de decisão, tornando-a um processo mais representativo, impessoal e democrático (FERNANDES, 1998).

Bernardes (2005) entende ainda a decisão colegiada como um sistema horizontal de comunicação. Este sistema se caracteriza por proporcionar uma maior autonomia na resolução de problemas e descentralização de poder no interior da organização, visando a uma construção democrática da gestão (KANTHACK; DE PAIVA, 2015), isto é, que busque trespassar os mecanismos de decisão baseados na hierarquia, reduzir as desigualdades e reequilibrar o poder na organização (CARRION; CALOU, 2008 *apud* SOUSA; SOBRINHO; VASCONCELLOS, 2012).

Neste ponto, é relevante destacar que a decisão colegiada não é apenas uma mera soma das decisões individuais (SONG, 2009). Chaffee (1983) define a decisão colegiada como uma decisão tomada em consenso, de responsabilidade compartilhada, que visa ao bem-estar coletivo. Nesse sentido, Bernardes (2005) acrescenta que se faz necessária a participação igualitária de todos os membros do grupo.

No entanto, Sousa, Sobrinho e Vasconcellos (2012) ressaltam que essas decisões são amplamente influenciadas pelas relações de poder. Por seu turno, Sahlin e Eriksson-Zetterquist (2016) afirmam que o processo de discussão colegiada deve ser pautado em conhecimento e, por esta razão, os instintos pessoais dos indivíduos dele participantes devem ser reprimidos.

No que tange ao consenso, McKinney (2001) caracteriza-o como a aceitação, em prol da coletividade, de uma escolha por todos os membros do grupo, mesmo quando ela não corresponde às preferências individuais. Salienta, ainda, que uma escolha é razoável para a maioria quando seus participantes consideram que puderam expressar suas preferências e alcançam uma definição em conjunto.

Bernardes (2005) afirma, ainda, que a decisão colegiada resulta da ação conjunta de indivíduos, sendo a comunicação e o debate essenciais nesse processo. Portanto, pode-se afirmar que a dinâmica dessa espécie de decisão depende da estrutura de comunicação através da qual é organizada (BAHRAMI *et al.*, 2012; FISHER, 2017). Kittel e Luhan (2013) corroboram este posicionamento ao defenderem que apenas uma boa comunicação pode combater a assimetria de informação, já mencionada anteriormente.

Ademais, para que não haja constrangimento na expressão ou na defesa de alguma perspectiva, são necessários diversos requisitos mínimos, como pluralidade de indivíduos, reciprocidade, confiança, imparcialidade e deliberação sincera (ALMEIDA; MORAIS, 2021; LAZARI; BOLONHA, 2017; SONG, 2009; SOUSA; SOBRINHO; VASCONCELLOS, 2012), sendo a coordenação da estrutura de comunicação indispensável para esse tipo de tomada de decisão (MACÊDO, 2018).

É equivocado, no entanto, presumir que a decisão colegiada sempre será a melhor. Mas pode-se dizer que, através dela, grupos tomam decisões mais racionais, uma vez que possuem um sistema de valores mais aberto, permitindo, assim, maior pluralidade no processo decisório, devido a razões agregativas (LAZARI; BOLONHA, 2017).

Leal (1996, p. 1) destaca que:

[...] para os administradores universitários, enquanto integrantes da comunidade acadêmica, as expectativas transformam-se em desafios, uma vez que são os agentes responsáveis tanto pela interpretação e decodificação das necessidades sociais, quanto pela implementação de ações que deverão responder positivamente às demandas.

O tipo de decisão em foco é um marco caracterizante das instituições de ensino superior brasileiras, que são constituídas por órgãos colegiados dirigidos pelo corpo docente, discente e técnico da instituição. A estes agentes é demandada uma racionalidade em conjunto, em direção a objetivos comuns (BRASIL, 1996; CHAFFEE, 1983).

Fernandes (1998) salienta a importância do processo colegiado no processo decisório das universidades, já que este possibilita a representatividade do pluralismo de ideias, presente em seus diversos âmbitos, e garante, ainda, a descentralização necessária, bem como uma maior qualidade para as decisões tomadas nesses espaços.

Chaffee (1983), por sua vez, identifica outros modelos de tomada de decisão nas universidades⁶, como: a *decisão racional*, que utiliza dados e técnicas oriundas da teoria econômica; a *decisão política*, que se dá através de jogos de poder; a *decisão burocrática*, que advém de padrões administrativos; e a *decisão por acidente*, tomada em contextos de anarquia organizada. O quadro 2 foi traduzido e adaptado de Chaffee (1983), a fim de esclarecer essas diferentes formas de tomada de decisão:

⁶ Modelos gerais de decisão organizacional. Em seu estudo, Chaffee (1983) aplica os modelos de decisão nas universidades, no entanto, podem ser encontrados, ainda, em outros tipos de organização, conforme visto em Choo (2003).

QUADRO 2
Modelos de tomada de decisão

	Modelo Racional	Modelo Colegiado	Modelo Político	Modelo Burocrático	Modelo Anarquia Organizada
Escolha	Maximizadora de preferências	Satisfatória para a maioria	Alterada a partir da proposta apresentada pelo grupo majoritário	Resultado de procedimentos	Coincidência
Premissas	Maximização	Consenso	Vencer	Padrão histórico	Acidente
Valores	Conhecidos <i>a priori</i> a partir da listagem das preferências individuais consistentes com o objetivo	Responsabilida de compartilhada	Múltiplos, não consensuais, baseados em interesses próprios	Eficiência operacional	Múltiplos, implementados pela oportunidade de escolha
Implicações da escolha	Ativa e consciente	Comprometida com o bem-estar geral	Pouca ou nenhuma ligação causal entre objetivos e resultados, e não intencionada individualmente	Voltada mais ao processo do que à decisão	Não existe propósito
Resultados	Pretendido, cuja relação causal é compreendida	Mudança orgânica e gradual	Consequências negociadas do processo de escolha, com mudanças nas condições organizacionais	Previsível a partir da estrutura da organização e das regras de interação, sendo muito difícil uma mudança organizacional	Incidentais, que servem de lição para outros

Fonte: Traduzido e adaptado de Chaffee (1983).

Cabe destacar, por outro lado, que, na prática, a tomada de decisão colegiada pode ser influenciada por todas as premissas anteriormente mencionadas, uma vez que ela resulta de uma integração de análises socialmente construídas, baseadas em circunstâncias, em necessidades e em sua institucionalização. Numa palavra, não se segue um modelo único (CHAFFEE, 1983). Além disso, esse modelo de decisão institui um processo mais democrático, inclusivo e descentralizado, cada vez mais necessário no setor público (FERNANDES, 1998; PAULA, 2005).

2.3 Processos decisórios no setor público

A teoria administrativa reconhece a diversidade presente na esfera organizacional, especialmente no que diz respeito aos seus setores. Considera-se, por exemplo, a existência de

um enfoque diferente entre as gestões nas organizações públicas e privadas (MOTTA, 2013; PASSOS-DA-SILVA, 2013).

Enquanto a administração privada objetiva a maximização de lucros (TRAGTENBERG, 2005), a administração pública visa ao bem-estar social e econômico dos seus cidadãos (MATIAS-PEREIRA 2018). A tomada de decisão governamental, portanto, possui finalidade social, e não lucrativa (MORITZ; PEREIRA, 2012). Nesse contexto, Motta (2004, p. 15) afirma que:

Governar significa tomar decisões sobre alternativas de ação para a sociedade. Tais alternativas têm como base, em princípio, o interesse público expressado coletivamente, de acordo com um processo administrativo onde demandas e apoios são convertidos em normas, produtos e serviços. Resultando uma distribuição de direitos e deveres, benefícios e custos, fundamentados na autoridade [sic].

Portanto, a principal função do Estado é criar políticas, isto é, estabelecer ações, expressas por leis e normas, que garantam as necessidades coletivas, e as decisões dos gestores públicos se consubstanciam nas chamadas políticas públicas. Logo, o processo decisório na administração pública é de extrema responsabilidade e relevância, uma vez que repercutirá em toda a sociedade (SOUZA, 2006).

Tal como no setor privado e não governamental, o setor público baseia-se nos princípios de gestão, eficiência, eficácia e efetividade, os quais, com efeito, se difundem no processo de tomada de decisão (MEDEIROS; LEVY, 2010). No entanto, em relação à Administração Pública, este processo é marcado por uma rígida estrutura de legislações e normas, a conhecida burocracia (PACHECO; MATTOS, 2014).

Max Weber (1864-1920), considerado um dos precursores da análise sobre a burocracia, em seus estudos promove reflexões sobre o Estado, a política, o uso legítimo da força, os tipos de dominação, entre outros temas. Para o autor, a dominação racional-legal fundamenta o poder da estrutura burocrática no modelo normativo de Estado, fato que, por sua vez, tende a neutralizar as inclinações individuais e inerentes ao tomador de decisão e que, por isso, se constitui como uma organização eficiente por excelência.

Uma das motivações para a existência das estruturas burocráticas, segundo Weber (2008), é a necessidade de previsibilidade na tomada de decisão nas organizações públicas, visando à máxima eficiência da organização. Para isso, esse modelo de Estado baseia-se em leis e regras normativas, criadas racionalmente, implementadas e executadas por funcionários do Estado, isto é, os burocratas (WEBER, 2008⁷).

⁷ Obra original publicada em 1982.

A burocracia, de acordo com este autor, é onde se executam os serviços: é um ofício especializado, mecânico, impessoal, meritocrático, hierárquico, de caráter legal, formal, metódico e estável, fundamentado no princípio da hierarquia, que determina a submissão do burocrata ao político, enquanto este se subordina à sociedade (WEBER, 2008).

No entanto, na prática, a centralização e a verticalização do processo decisório acarretam um desvirtuamento da burocracia outrora proferida por Weber (2008), fomentando, assim, disfunções como a morosidade nos trâmites processuais e a inflexibilidade relativa ao excesso de regras e exigências para a obtenção de um serviço (MATIAS-PEREIRA, 2018). Diversos autores, como Aktouf (1996), Lipsky (1980), Lotta (2010), Matias-Pereira (2018) e Paula (2005), apontam, ainda, para o distanciamento das funções e da distribuição de atribuições entre burocratas e políticos, conforme outrora descrito por Weber (2008). Diante desse quadro, destaca-se o desdobramento da burocracia em três categorias hierárquicas, a saber:

- i. *A burocracia de alto escalão*, que diz respeito aos servidores que ocupam os cargos e as funções mais altos da administração, além de serem os responsáveis pela construção de agenda, *policy-making* e outras incumbências (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014).
- ii. *A burocracia de médio escalão*, que ocupa a posição intermediária entre os dois extremos da estrutura burocrática, isto é, o topo e a base, sendo responsável por sua ligação e garantindo um coerente percurso das ordens e normas organizacionais. Este nível encarrega-se da implementação das políticas, coordenando-as, bem como formulando seus processos de implementação (HOYLER; CAMPOS, 2019; LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014; MOTA, 2018).
- iii. *A burocracia de baixo escalão*, que é comumente conhecida como “burocracia de nível de rua” e se apresenta como uma camada da estrutura administrativa dos governos que lida diretamente com os cidadãos, possuindo autonomia na tomada de decisões para o cumprimento de seus ofícios. Nesse sentido, esses agentes são responsáveis pelo modo como as ocorrências são transmitidas, tratadas e entregues à sociedade (LIPSKY, 1980).

Soma-se a isso o processo de concepção de políticas públicas, que pode ser operacionalizado a partir de duas perspectivas extremadas, mas não excludentes (BARRETT, 2004; LOTTA, 2010; SABATIER, 1986), quais sejam:

- i. *Top-down*: nesta perspectiva, as políticas são elaboradas pela alta gestão. Aqui, são claramente distintos os processos de formulação e de implementação, limitando a tomada de decisão local às questões operacionais. Ela tem como princípios o controle e a hierarquia.

- ii. *Bottom-up*: nesta perspectiva, as políticas são feitas de “baixo para cima”, de forma que o burocrata pode alterar, impedir ou delinear nova política. Nela não existe uma clara distinção entre formulação e implementação, assim, os executores são considerados os principais atores no processo de implementação de políticas.

Nota-se, portanto, a complexidade do processo decisório governamental, que tem se tornado cada vez mais desafiador para as burocracias tradicionais e verticalizadas. A descentralização das decisões tem se tornado, então, a alternativa mais interessante para lidar com essa complexidade crescente presente nas organizações contemporâneas (AKTOUF, 1996; BRESSER-PEREIRA, 1963; MINTZBERG *et al.*, 1995; PAULA, 2005). A própria Constituição Federal de 1988 trouxe referências à descentralização administrativa, no artigo 37, e, conseqüentemente, uma referência à distribuição de poder (MELO, 1984).

Uma das características mais marcantes acarretadas pela descentralização é a autonomia. Para Paula (2005), a descentralização no processo de tomada de decisão relaciona-se a uma distribuição mais equitativa de poder e a uma maior eficiência na implementação de políticas públicas. A autora afirma que a descentralização seria um dos fundamentos da nova gestão pública, baseada na flexibilidade e na participação, e contrária, portanto, ao modelo burocrático.

Mintzberg *et al.* (1995), por seu turno, esclarece que a descentralização no processo estimula decisões mais realistas, respostas mais imediatas e mais motivação, fatores cruciais para uma boa prestação de serviços. Além disso, Bresser-Pereira (1963) afirma que ela permite uma melhor utilização dos recursos humanos nas organizações, promovendo maior economia de tempo e dinheiro, uma melhora na qualidade da prestação de serviços – já que o servidor mais próximo do problema se torna, nesse sistema, o mais indicado para sua resolução – e um aumento da responsabilização – visto que a responsabilidade na tomada de decisão não se concentra apenas na alta gestão.

De acordo com Mintzberg *et al.* (1995) a descentralização na tomada de decisão pode ser entendida a partir de três formas: (i) a dispersão do poder entre os níveis organizacionais, então denominada descentralização vertical; (ii) a descentralização horizontal, que se refere à extensão dos processos de decisão entre os níveis; e (iii) a dispersão física dos serviços, que por si só não se relaciona ao poder de tomada de decisão, classificando-se, ainda, como seletiva (quando o poder sobre os vários tipos de decisões se encontra em locais diferentes da organização) e paralela (quando há poder para muitos tipos de decisões no mesmo local), que, juntas, resultam em cinco tipos de distribuição de poder na tomada de decisão organizacional, conforme o Quadro 3:

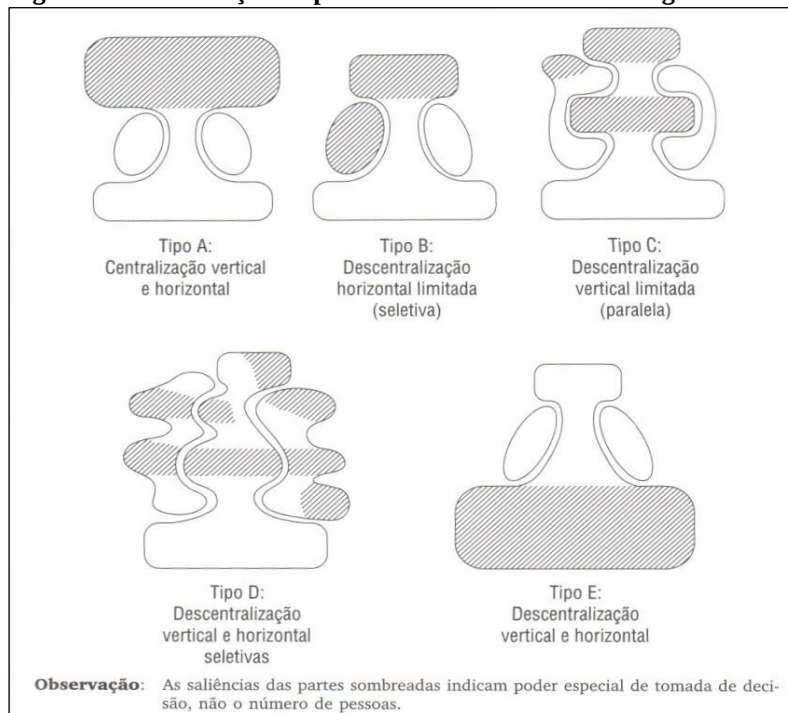
QUADRO 3
Distribuição de poder na tomada de decisão organizacional

Tipo de distribuição	Definição
Centralização vertical e horizontal	Poder de decisão formal e informal ⁸ centrado em um único indivíduo (o dirigente no alto nível da hierarquia).
Descentralização horizontal limitada (seletiva)	Poder de decisão formal centralizado verticalmente nos níveis mais altos da hierarquia; mas há poder de decisão informal atribuído aos gerentes devido ao seu papel na formalização do trabalho.
Descentralização vertical limitada (paralela)	Poder dividido setorialmente, onde os gerentes recebem paralelamente poder formal na tomada de decisão; porém, a alta administração detém o poder formal final.
Descentralização seletiva horizontal e vertical	Poder delegado a vários níveis hierárquicos e utilização seletiva de especialistas na tomada de decisão; coordenação interna ou de ajustamento mútuo.
Descentralização vertical e horizontal	O poder amplamente concentrado no núcleo operacional que é amplamente coordenado pela padronização das habilidades.

Fonte: Elaboração própria, com base em MINTZBERG *et al.* (1995).

A Figura 3, extraída de Mintzberg *et al.* (1995, p. 135), visa ilustrar os tipos de poder na tomada de decisão organizacional apresentados anteriormente.

Figura 3 – Distribuição de poder na tomada de decisão organizacional



Fonte: MINTZBERG *et al.* (1995, p. 135).

⁸ MINTZBERG *et al.* (1995) classifica o poder formal como o fluxo de poder que desce na hierarquia e o poder informal como centros não oficiais de poder que existem nas organizações, isto é, redes de comunicações, que enfatizam o papel do ajustamento mútuo na coordenação.

Cabe destacar, no entanto, que “[...] o poder sobre cada etapa do processo decisório, desde o estímulo original até a fixação do último prego ao final da sua execução, constitui indiscutível poder sobre todo o processo [...]” (MINTZBERG *et al.*, 1995, p. 107). Além disso, o autor salienta que na prática organizacional uma parte do poder é absorvida pelo coletor de informação, outra pelos colegas de nível, assim como pelos burocratas do nível acima e os executores no nível abaixo. Desse modo, “[...] a centralização e a descentralização não devem ser tratadas como absolutas, mas, ao contrário, como os extremos de um continuum [...]” (MINTZBERG *et al.*, 1995, p. 116).

Contudo, o processo de descentralização de poder decisório também possui algumas desvantagens. Por exemplo, as decisões podem ser tomadas de forma pessoal, possibilitando o mau uso dos poderes discricionários, ou de forma isolada, isto é, sem uniformidade e integração com outros setores e órgãos, o que pode ocasionar descoordenação e dificuldade para o controle administrativo e a responsabilização (BRESSER-PEREIRA, 1963; LOBO, 1990; MINTZBERG *et al.*, 1995; SANTOS, 2001; TOBAR, 1991).

Outra característica crescente na tomada de decisão no setor público contemporâneo é a participação social, que possibilita a edificação da cidadania e o fortalecimento dos direitos sociais (MILANI, 2008). Essa participação é fundamental no que diz respeito à boa gestão pública, salientam Ribeiro, Andrade e Zambalde (2005), que reconhecem a capacidade de influência da sociedade nas decisões relativas às políticas públicas e no desenvolvimento do próprio país.

A tomada de decisão torna-se, então, cada vez mais complexa, com uma multiplicidade de atores e arenas de decisão coletiva. O processo decisório no setor público passou a contar não somente com a figura do gestor público, mas também com atores da sociedade civil – que fiscalizam, controlam, discutem e incluem pautas na agenda governamental, como no caso do enfrentamento do racismo estrutural, infelizmente ubíquo na sociedade brasileira (LEAL, 2003; MILANI, 2008, PASSOS-DA-SILVA, 2013).

2.4 Ações afirmativas na pós-graduação

A relação entre as organizações e a formação de recursos humanos é estreita e recíproca. Os indivíduos precisam das organizações da mesma forma com que as organizações precisam dos indivíduos. Ulrich (1998, p. 60) destaca que “toda e qualquer organização depende do desempenho humano para seu sucesso”.

A ampliação da educação, seja ela técnica ou universitária, através da formação profissional e acadêmica, de treinamentos, de cursos e de especializações contribui para o aumento das competências do indivíduo, relevantes para ele mesmo e para o mercado de trabalho (MOTTA, 2008). Brandão e Guimarães (2001) asseveram que o conhecimento não diz respeito apenas a uma melhoria nas performances profissionais e organizacionais, mas também ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

Nesse contexto, os programas de pós-graduação, além de serem responsáveis por grande parte da produção científica brasileira, são responsáveis pela formação de recursos humanos de alto nível, como resalta Morosini (2009). Após a década de 1970, as pós-graduações começaram a se desenvolver no Brasil. Esse movimento foi resultado de uma longa luta de ampliação e desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia no país.

O ensino superior outrora era estruturado por escolas individuais, que transmitiam o conhecimento formal apenas para as elites, a fim de que continuasse a desempenhar suas influentes funções na sociedade (MARTINS; ASSAD, 2008; MOROSINI, 2009). Contudo, devido à necessidade de ampliação desses conhecimentos, ocasionada pelo progresso e por suas consequentes mudanças, essas escolas foram reunidas nas chamadas universidades e seu público-alvo foi ampliado (MARTINS; ASSAD, 2008). O Estado, através de políticas públicas, desempenhou um forte papel para tal avanço.

É importante salientar que o desenvolvimento do capital humano, além de aprimorar o desempenho particular do indivíduo, é crucial para o desenvolvimento econômico, o geração de riqueza e a equidade social de um país (MOTTA, 2008). Frigotto (1986 *apud* Motta, 2008) salienta que a educação é um potencializador do trabalho, bem como um investimento individual ou social superior ao capital físico. Ao proporcionar maior qualidade e produtividade ao trabalho, melhores condições de vida aos indivíduos e, por conseguinte, o bem-estar geral à sociedade, a educação torna-se um mecanismo de redução da desigualdade.

Além disso, a vantagem competitiva das organizações aproxima-se cada vez mais da gestão estratégica de recursos humanos, de competências, do capital intelectual e da acumulação de conhecimentos. Essa tendência torna gradativamente maior a necessidade de emprego de profissionais extremamente qualificados, capazes de enfrentar o mercado de trabalho e seus desafios (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Logo, a pós-graduação beneficia a população, o governo e as organizações de duas formas: através do emprego dos profissionais com graus de especialista, mestre e doutor, bem como do aproveitamento de suas pesquisas, que lhes permitem aprimorar sua prática (CUNHA, 1974).

Em sua pesquisa, Cunha (1974) assegura que o ensino de pós-graduação possui duas funções, a saber, (i) uma função social, que restabelece o valor econômico, social e simbólico do diploma (o qual deixou de ser distintivo na graduação, uma vez que o número de graduados se expandiu exponencialmente nos últimos anos); e (ii) uma função técnica, ligada a diferentes incentivos para a formação de novos pós-graduandos, entre os quais se encontram: (a) a formação de corpo docente qualificado para atender às demandas dos próprios programas, assim como para elevar a qualidade do ensino; (b) a preparação de pesquisadores para o desenvolvimento de pesquisas científicas; e (c) a capacitação de profissionais de alto nível para o mercado de trabalho, de todos os setores, seja ele público ou privado. Os dois amplos mercados que impulsionam a capacitação de alto nível, portanto, são o próprio sistema educacional e o mercado de trabalho.

Esse fato também é enfatizado por Martins e Assad (2008). Estes autores argumentam que o conhecimento é indispensável para o crescimento socioeconômico de um país, assim como para o desenvolvimento dos sistemas de ensino superior e para a formação dos trabalhadores do conhecimento – isto é, profissionais com elevada formação acadêmica, fundamentais no atual e complexo processo de desenvolvimento social e econômico.

Os investimentos na formação de recursos humanos de alto nível no Brasil têm gerado frutos. Conforme dados do *Times Higher Education Latin America* (2022), o sistema de pós-graduação brasileiro se destaca entre os países latino-americanos – especialmente as universidades públicas, que ocupam sete dos dez primeiros lugares do *ranking*.

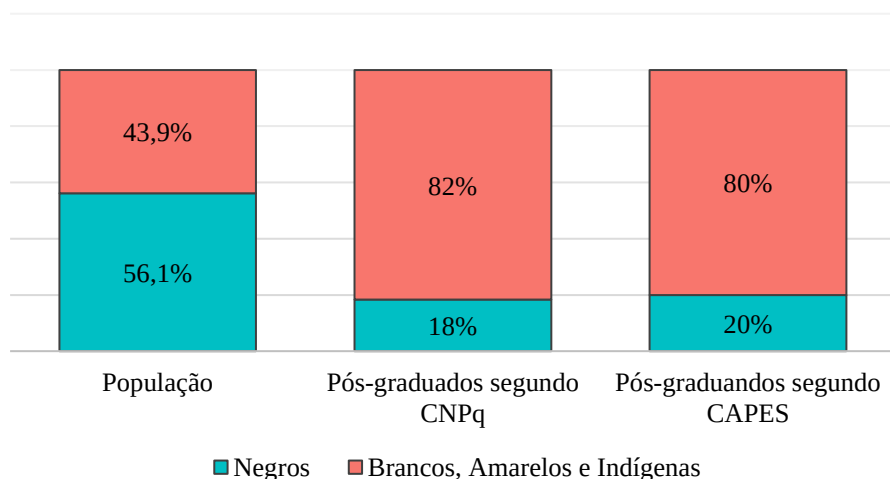
Cabe destacar, ainda, que as universidades têm assumido diversas outras funções para além do ensino e da pesquisa, como seu amplo peso em relação às representações sociais (MARTINS; ASSAD, 2008; MOROSINI, 2009). No entanto, são perceptíveis as dificuldades encontradas por grupos historicamente marginalizados no que diz respeito à ocupação desses espaços (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

A despeito da falta de dados sistemáticos sobre a composição racial da comunidade acadêmica brasileira, é notável a sub-representação dos negros na pós-graduação. Estudos iniciais fundamentados em censos demográficos apontam uma acentuada desigualdade regional, étnica, de gênero e econômica na pós-graduação brasileira (ARTES, 2018; CGEE, 2012; PAIXÃO *et al.*, 2010; ROSEMBERG, 2013; VENTURINI, 2019).

De acordo com Righetti, Gamba e Bottallo (2020), as informações da base de dados abertos da Capes (2018) indicam que apenas um quinto do total de pós-graduandos são negros. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) apresenta também, segundo Venturini (2017), dados que evidenciam a exclusão dos negros desses programas,

sendo a maioria dos titulados autodeclarantes brancos. Em contrapartida, a média da composição racial do país é, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022, composta principalmente por negros, correspondendo a mais da metade da população, conforme ilustra a Figura 4.

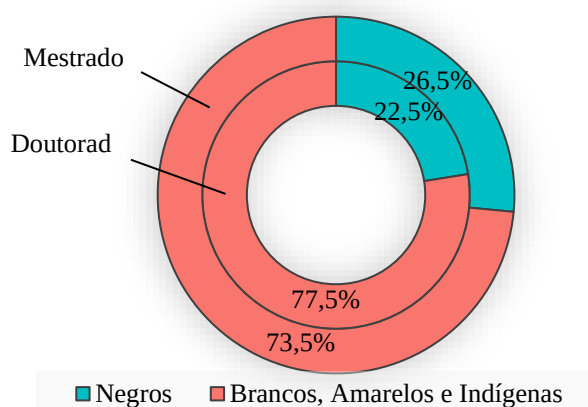
Figura 4 – População, pós-graduandos e pós-graduados segundo a cor



Fonte: Elaboração própria, com base em Venturini (2017), PNAD (2022), Righetti; Gamba; Bottallo (2020).

Os padrões de desigualdade persistem, ainda, entre os diferentes níveis da pós-graduação. Em seu estudo, Artes (2018, p. 15) afirma que “as distâncias por cor/raça aumentam à medida que se sobe na escala de escolarização”. Por conseguinte, a presença de negros é maior no mestrado (36 negros para cada 100 brancos) do que no doutorado (29 negros para cada 100 brancos), conforme apontam os dados do Censo 2010, analisados pela autora e ilustrados na Figura 5.

Figura 5 – Pós-graduação segundo nível acadêmico e cor



Fonte: Elaboração própria, com base em Artes (2018, p. 15).

Nota-se, portanto, a manutenção do caráter elitista das universidades brasileiras, encontrado por Hasenbalg ainda em 1979. De acordo com o autor, as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira são residualmente devidas ao nosso passado escravocrata e fortes reflexos da ação continuada do racismo e da discriminação em nossa sociedade (HASENBALG, 1979).

As ações afirmativas na pós-graduação buscam, então, aplacar essas ausências, de modo a promover igualdade de oportunidades e, assim, o ingresso e a permanência de grupos historicamente marginalizados na mais alta esfera acadêmica (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016). Para Cordeiro (2017), a instituição de ações afirmativas na pós-graduação se mostra como uma estratégia de correção das desigualdades, assim como tem ocorrido na graduação.

As primeiras experiências de ações afirmativas na pós-graduação em universidades públicas brasileiras ocorreram em meados de 2002, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (CARVALHO, 2006; IIZUKA, 2016). Já em 2003, criou-se a área de concentração em Direitos Humanos nos cursos de pós-graduação, impulsionada pelo Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil, lançado pelas Fundações Ford e Carlos Chagas. Esse programa disponibilizou bolsas de pesquisa para mestrandos dos cursos selecionados e também exigiu a adoção de medidas de inclusão social nos processos seletivos, considerando critérios como gênero, raça e etnia (LEÃO; CARVALHO, 2014; ROSEMBERG, 2013).

Venturini (2017) afirma que as políticas de ações afirmativas irromperam ao mesmo tempo na graduação e na pós-graduação, ressaltando a relevância dessas primeiras experiências para a difusão dos processos inclusivos. Tal fato, para Iizuka (2016), salienta a percepção dos gestores de que a exclusão de grupos específicos não se limita apenas à graduação.

Dados da pesquisa de Venturini (2019) revelam, ainda, que as iniciativas de implementação de políticas de inclusão nas pós-graduações são majoritariamente oriundas de resoluções de conselhos universitários e/ou dos próprios PPG. Não obstante, o Estado do Rio de Janeiro foi pioneiro em determinar, por meio de legislação (leis estaduais nº 6.914/2014 e nº 6.959/2015), a criação de ações afirmativas em cursos de pós-graduação (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2018).

Apenas em 2016 houve um estímulo do governo federal, com a emissão da Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 13, de 11 de maio de 2016, a qual instituiu uma data limite de 90 dias, a partir de sua publicação, para a apresentação de propostas de inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência nos PPG, em instituições federais de ensino superior. Essa publicação não exigia a implementação das propostas inclusivas; no

entanto, é reiteradamente mencionada por diversos PPG como um dos fatores que favoreceram a institucionalização de medidas afins na pós-graduação (VENTURINI, 2017, 2019).

Nota-se aí uma limitada coordenação central, abrindo espaço para uma enorme diversidade de formatos de ações afirmativas na esfera federal.

A despeito do volume relativamente modesto de iniciativas de ações afirmativas voltadas para o ingresso na pós-graduação, Venturini (2019) ressalta que seu alcance é considerável. Em meados de 2018, a autora localizou 776 iniciativas em universidades públicas brasileiras e constatou que 26,4% do total de programas de pós-graduação de universidades públicas no país⁹ apresentam ações de políticas afirmativas.

Na análise de Venturini e Feres Júnior (2020, p. 905) o “crescimento bastante expressivo e rápido das ações afirmativas na pós-graduação é, pelo menos em parte, consequência do sucesso das políticas de ação afirmativa na graduação, criadas a partir de 2003”. Além disso, essas “iniciativas de inclusão são produto de um reconhecimento maior, por parte das instituições de ensino superior brasileiras, do problema da reprodução da desigualdade social, via acesso ao ensino superior” (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p. 905). Não obstante os avanços no que se refere à ampliação do acesso do segmento social em foco a esses programas, deve-se pensar ainda mais a questão de sua permanência, a fim de garantir, de fato, a efetividade de tais políticas (VENTURINI, 2019).

Nesse sentido, Posselt e Grodsky (2017) argumentam que as teorias desenvolvidas para a compreensão da estratificação horizontal e vertical até a graduação podem ser estendidas também para a pós-graduação. De acordo com a literatura (e.g., LUCAS, 2001; POSSELT; GRODSKY, 2017; SALATA, 2018; SHAVIT *et al.*, 2007), o processo de estratificação educacional perpassa duas dimensões, quais sejam: (i) a estratificação vertical, concernente às desigualdades na transição entre os diferentes níveis educacionais; (ii) a estratificação horizontal, que diz respeito às predisposições dentro dos níveis educacionais, de modo que características familiares e inerentes ao indivíduo (por exemplo, educação dos pais, gênero, raça/etnia), assim como fatores contextuais (por exemplo, campo de estudo, tipo de grau, prestígio do programa, retornos à educação), estão associados a disparidades.

Por consequência, segundo Burris (2004), Clauset *et al.* (2015), Ott (2011), Oyer (2006 *apud* Posselt; Grodsky, 2017), estas estratificações acarretam hierarquias de prestígio entre os programas de pós-graduação. Estes autores salientam, ainda, que o processo de admissão é bem

⁹ Isto é, em um universo de 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado).

mais do que uma tarefa de identificar alunos com as maiores chances de sucesso acadêmico: trata-se de criar comunidades, estabelecer metas e identidades organizacionais.

Sob essa ótica, o acesso aos estratos superiores da educação está relacionado à própria academia, bem como a quem se tornam os principais estudiosos nesses espaços (POSSELT; GRODSKY, 2017), o que aponta para um problema concreto, em se tratando de uma sociedade racista, como a brasileira (DIAS; JUNIOR, 2018). Na literatura (cf. ALMEIDA, 2019; BONILLA-SILVA, 1997; CAMPOS, 2017; MORAES, 2013; THEODORO *et al.*, 2008) o racismo pode ser abordado a partir de três vertentes, a saber: (i) o *racismo individual*, que concebe como inerentes ao indivíduo as ideologias e comportamentos discriminatórios; (ii) o *racismo institucional*, que identifica ideologias e práticas racistas também nas instituições, sendo que as condutas individuais possuem precedência causal e semântica; e (iii) o *racismo estrutural*, que salienta a autonomia e os “efeitos pertinentes” no sistema social, partindo do pressuposto de que todos os campos da sociedade são parcialmente estruturados pelo posicionamento de atores em categorias raciais. Nesse sentido, ele é visto como uma ideologia que paira sobre nós, ou seja, possui uma fundação estrutural.

Assim, reconhecer o racismo e as desigualdades existentes, bem como compreender como eles operam no interior das universidades, é essencial para que se possam propor ações de inclusão e, igualmente, avaliar o impacto das políticas de ação afirmativa já existentes (COSTA; SILVA, 2020).

Esforços dessa natureza têm potencial para desestimular a reprodução da exclusão racial presente na esfera educacional brasileira. No entanto, apesar de se tratar de um tema extremamente relevante, impera ainda uma escassez de dados, sendo poucos os estudos aprofundados que se dedicam a analisar as desigualdades étnicas relativas ao acesso à pós-graduação (VENTURINI, 2019; VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

3 METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta os caminhos e instrumentos metodológicos empregados no desenvolvimento desta dissertação, pormenorizados em cinco subseções.

3.1 Abordagem e natureza dos objetivos metodológicos

Objetivando analisar as oportunidades e desafios propiciados pelo processo de decisão colegiada na implementação da política de cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, optou-se por um estudo de caso de abordagem mista, devido sua natureza profunda, detalhada e, por isso, favorável à pesquisa de fenômenos afins (GIL, 2008; YIN, 2015), além de que ela permite a investigação de um mesmo evento a partir de diferentes perspectivas (JICK, 1979).

Na abordagem mista, os métodos quantitativos e qualitativos são considerados ferramentas complementares, e sua junção propicia uma maior precisão da realidade pesquisada, contribuindo para a captura de um retrato mais completo, holístico e contextual do fenômeno estudado, assim como para uma imersão mais profunda nessas dimensões e uma maior confiança na generalização dos resultados (JICK, 1979).

Creswell e Clark (2013) salientam que essa abordagem incorpora diferentes pontos de vista, ensejando respostas às questões da pesquisa por meio de diferentes tipos de dados. Thomas et al. (2012, p. 392) salientam que “um estudo pode ser essencialmente quantitativo e com uma parte que é qualitativa. Por outro lado, pode ser essencialmente qualitativo com um componente quantitativo. Também é possível ser algo intermediário”. Este segundo é o caso desta pesquisa, considerando que ela foi delineada como um estudo de métodos mistos sequenciais, em que uma parte vem primeiro e influencia diretamente o que acontece na segunda, isto é, o levantamento dos dados quantitativos propiciou dados para a escolha dos PPG entrevistados e, conseqüentemente, para uma melhor compreensão da política, foco de análise de nossa pesquisa.

A pesquisa aqui delineada constitui-se, ainda, como um estudo de natureza descritiva, uma vez que visa traçar e desenvolver as características do processo de tomada de decisão nas políticas na UFMG, conforme fundamentado por Gil (2008).

3.2 A seleção da universidade a ser analisada

Com seus 95 anos de história, a UFMG tem sido destaque em distintas avaliações. É considerada a quarta melhor universidade do Brasil e a primeira no que diz respeito à qualidade do ensino, pelo Ranking Universitário Folha (FOLHA DE S. PAULO, 2019). Além disso, a UFMG se destaca como a terceira melhor instituição de ensino superior federal do país (World University Rankings, 2023) e ocupa a quinta posição do *ranking* regional (América Latina, 2022), segundo o *Times Higher Education*.

Contando com cerca de 72 mil pessoas em sua comunidade, 860 núcleos de pesquisa, 91 cursos de graduação, 164 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, mestrado profissional e doutorado) e 90 PPG, abrangendo todas as áreas do conhecimento, a UFMG tem se distinguido na formação da intelectualidade no Brasil (UFMG, c2023). De acordo com a avaliação quadrienal mais recente (2017-2020) da Capes, 45,3% dos cursos (mestrado e doutorado) da instituição foram classificados como tendo desempenho de alto padrão internacional, isto é, notas 6 e 7 numa escala de 1 a 7¹⁰, enquanto a média nacional de cursos avaliados com esse nível de excelência é de 11,5%. A dimensão e o destaque da UFMG no cenário nacional justificam a seleção dessa universidade como o caso a ser analisado.

3.3 Coleta, tratamento e análise de dados

Para cumprir o que se propõe, para além de uma investigação acerca das vantagens e desafios do processo decisório coletivo, tendo como objeto de investigação a implementação da política, faz-se necessária uma apresentação inicial do panorama dos desenhos de implementação adotados. Assim, esta pesquisa se desdobra em duas fases.

A primeira fase consistiu na análise documental. De natureza quantitativa, esta fase teve como propósito caracterizar o cenário de implementação da política e propiciar uma melhor compreensão sobre ela, a fim de proporcionar dados preliminares para a segunda fase. Como salientam Gil (2008) e Yin (2015), a pesquisa documental visa identificar, a partir de diversas fontes (isto é, documentos, observação, arquivos), informações específicas como ponto de partida para uma investigação.

¹⁰ A Capes coordena um sistema de avaliação, com base em indicadores distintos, dos processos de entrada e de permanência dos cursos de mestrado e de doutorado, no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), com o intuito de garantir a qualidade da pós-graduação brasileira (Capes, 2019).

Nesse sentido, realizou-se um levantamento da porcentagem de reserva de vagas para negros, adotada nos editais dos processos seletivos dos 79 PPG acadêmicos da UFMG¹¹, considerando as chamadas para o ingresso no primeiro e no segundo semestres do quinquênio 2018-2022¹², e outras características das ofertas (e.g., número de vagas).

Os editais foram extraídos da página eletrônica da PRPG, e sua análise produziu um banco de dados com 847 observações (isto é, ofertas). As observações podem ser classificadas segundo diferentes atributos. Por exemplo, variam por área do conhecimento. A saber: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Interdisciplinar e Linguística, Letras e Artes; programa de pós-graduação (nome dos programas); nome do curso; nível (mestrado ou doutorado); conceito de avaliação da Capes e processo seletivo (2018/1, 2018/2, 2019/1, 2019/2, 2020/1, 2020/2, 2021/1, 2021/2, 2022/1 e 2022/2)¹³. Neste trabalho, considera-se uma oferta uma combinação única de curso, nível e processo seletivo. Além disso, dados referentes ao quantitativo de docentes, discentes e vagas reservadas efetivamente preenchidas foram obtidos via comunicação, por e-mail, com a Pró-Reitoria da UFMG. Foram realizadas também consultas pontuais nas páginas eletrônicas da instituição, com a finalidade de aferir suas legislações e outras informações que poderiam ser relevantes, como o número de comissões permanentes do PPG.

A partir daí, foram realizados, através do software estatístico R, cálculos de estatísticas descritivas de centralidade (e.g., medianas) e dispersão (e.g., gráficos *boxplot*) da distribuição das ofertas, de acordo com seus atributos. Igualmente, foram estimados, com propósitos descritivos, modelos de regressão para dados censurados, no intuito de determinar se havia alteração no percentual médio de reserva em função de determinado atributo das ofertas (e.g., cursos e programas), mantendo-se constantes os demais atributos analisados.

Objetivou-se, com isso: levantar o cenário resultante da implementação descentralizada da política, investigando a existência de possível divergência nos percentuais de reserva entre as áreas do conhecimento e entre os cursos de menor ou maior prestígio acadêmico; verificar a ocorrência de eventual mudança nesses percentuais com o passar do tempo; e descrever os aspectos relevantes encontrados nos desenhos de implementação adotados.

¹¹ Os mestrados profissionais não foram incluídos na pesquisa, visto que integram uma rede nacional e possuem coordenação, seleção, regulamento, normas e conceito Capes compartilhados. Sob essa ótica, portanto, não se trata de programas de pós-graduação da UFMG, mas sim programas coletivos com sedes na instituição.

¹² Cabe aqui destacar que 2018 foi o ano de implementação da política.

¹³ Nem todos os cursos oferecerem vagas em todos os processos seletivos.

A segunda fase consistiu no uso de entrevistas semiestruturadas, de natureza qualitativa. Os questionamentos foram elaborados para possibilitar uma melhor compreensão das perspectivas dos entrevistados no que se refere à tomada de decisão colegiada na definição dos aspectos em aberto da política de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* da UFMG (cf. Roteiros de Entrevista na seção de Apêndices). Sendo cada vez mais utilizadas (MATTOS, 2005), as entrevistas são uma importante fonte de informação em estudos de caso (YIN, 2015).

Indicadas em casos de mapeamento de valores, crenças, costumes e organização de determinados universos sociais, segundo Duarte (2004), as entrevistas, consistem em uma espécie de imersão aprofundada, que permite ao pesquisador compreender como cada indivíduo percebe e significa sua realidade. Podem, ainda, conforme Gaskell (2000), serem utilizadas no desenvolvimento de referenciais, em testes de hipóteses e, igualmente, na combinação com outros métodos, visando a aumentar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação.

A entrevista semiestruturada, especificamente, possibilita uma interlocução mais flexível com o entrevistado, permitindo respostas mais livres e uma discussão de suas experiências conduzida pelo foco do pesquisador (MATTOS, 2005; TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2015). Mattos (2005) a define como uma forma especial de conversação. Soma-se a isso o fato de que este tipo de entrevista “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A amostra foi selecionada de maneira intencional, no que foi definido por Patton (1990) como “amostragem de casos críticos”. Esse tipo de seleção, segundo o autor, é importante quando recursos limitam a avaliação do estudo a apenas um ou poucos casos, sendo estratégico a escolha dos que produzam mais informações e sejam de maior impacto para a pesquisa.

Ainda de acordo com o Patton (1990, p. 174, tradução nossa): “casos críticos são aqueles que podem mostrar um ponto de forma bastante dramática ou são, por algum motivo, particularmente importantes no esquema das coisas. [...] O foco da coleta de dados neste caso é entender o que está acontecendo naquele caso crítico”. Todavia, ele ressalta que tecnicamente estudos de casos críticos não permitem amplas generalizações para todos os casos possíveis, apesar de permitirem generalizações lógicas que podem frequentemente ser feitas a partir do peso da evidência.

Com base nesse pressuposto e após a análise do panorama encontrado, dos 79 PPG acadêmicos da instituição 4 programas foram selecionados para comporem a amostra da pesquisa, programas estes que se destacaram por serem pioneiros na adoção de uma comissão de heteroidentificação em seus exames de seleção. Tais programas evoluíram sua política de

reserva de vagas, adicionando uma fase/um mecanismo opcional e sofisticada(o) para evitar fraudes na autodeclaração racial. Nesse sentido, entende-se que se trata de programas com maiores chances de terem passado por uma discussão colegiada rica sobre os percentuais de reserva e outras características da implementação das cotas.

Quanto à escolha dos participantes, consideraram-se os atores envolvidos na elaboração e na coordenação da política a nível central e de unidade acadêmica, bem como membros dos colegiados dos programas que, preferencialmente, estiveram ou estão envolvidos com as discussões colegiadas sobre os temas¹⁴. As unidades de observação consistiram, então, em 18 entrevistados.

De forma a garantir sigilo e anonimato aos participantes desta pesquisa, não serão divulgados os nomes dos programas analisados (aqui denominados Programa 1, Programa 2, Programa 3 e Programa 4), tampouco os cargos atuais e nomes dos entrevistados (que serão, por sua vez, nomeados como P1, P6, P2... P18). Posto isto, ao longo do processo de transcrição, foram substituídos os nomes dos programas e dos entrevistados, nos casos em que eles aparecem, assim como também foram alterados, por nomes aleatórios, os nomes de pessoas mencionadas pelos próprios entrevistados nos relatos. O conjunto dos programas e dos participantes das entrevistas são apresentados na Figura 6 e no Quadro 4, respectivamente.

Figura 6 – Programas dos participantes das entrevistas (docentes e discentes)

PPG1 Ciências Humanas Nota CAPES 7 Porcentagem reservada: 31,25%	PPG2 Ciências Humanas Nota CAPES 7 Porcentagem reservada: 50%
PPG3 Ciências Sociais Aplicadas Nota CAPES 6 Porcentagem reservada 50%	PPG4 Ciências Sociais Aplicadas Nota CAPES 7 Porcentagem reservada 20%

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

¹⁴ Os representantes discentes entrevistados não participaram dos debates relativos à implementação da política nem da instituição da heteroidentificação nos PPG, pois os mandatos da representação são de apenas um ano. No entanto, seus pontos de vista tanto sobre a política quanto sobre a temática da tomada de decisão colegiada foram extremamente importantes e, certamente, agregaram valor à discussão.

QUADRO 4
Cargo de origem e PPG dos participantes entrevistados

Participante	Cargo de origem	Identificação do PPG
Entrevistado P1	Técnico(a) Administrativo(a)	Não se aplica
Entrevistado P2	Docente	PPG1
Entrevistado P3	Docente	PPG1
Entrevistado P4	Docente	PPG1
Entrevistado P5	Discente	PPG1
Entrevistado P6	Docente	PPG2
Entrevistado P7	Docente	PPG2
Entrevistado P8	Docente	PPG2
Entrevistado P9	Docente	PPG2
Entrevistado P10	Discente	PPG2
Entrevistado P11	Docente	PPG3
Entrevistado P12	Docente	PPG3
Entrevistado P13	Discente	PPG3
Entrevistado P14	Docente	PPG4
Entrevistado P15	Docente	PPG4
Entrevistado P16	Docente	PPG4
Entrevistado P17	Discente	PPG4
Entrevistado P18	Discente	PPG4

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa

As entrevistas foram conduzidas individualmente, no período de 9 de março a 29 de junho de 2022, de forma *online*, via plataforma Google Meet, a partir de roteiros flexíveis e direcionados à percepção dos participantes acerca das decisões colegiadas e da elaboração e implementação da política de ações afirmativas na pós-graduação da UFMG (Apêndices D a H). Conteúdos adicionais surgiram de forma espontânea, nas falas dos entrevistados, ou intencional via estímulo da pesquisadora. Eventualmente, questões do roteiro foram suprimidas, considerando o contexto da entrevista.

Cabe ressaltar que as entrevistas foram gravadas (áudio e vídeo, através do software OBS Studio), com a permissão oral e por escrito dos entrevistados, a fim de reproduzir suas respostas de maneira íntegra. Por fim, as entrevistas foram transcritas e enviadas aos

participantes para a sua conferência e análise, e delas poderiam solicitar, por exemplo, a supressão e/ou a correção de parte do texto. O material dessa coleta totalizou 12 horas, 14 minutos e 55 segundos de gravação, compondo 170 páginas transcritas. Os arquivos das transcrições foram carregados para o software de análise de dados qualitativos MAXQDA e posteriormente codificados.

Para análise e interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2000), essa técnica perpassa por três etapas, a saber: (i) pré-análise, na qual se definem o *corpus* e os documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos, bem como a elaboração dos indicadores, isto é, dos elementos do texto a serem analisados, que fundamentarão a interpretação final; (ii) exploração do material ou codificação, etapa que consiste na transformação dos dados brutos em unidades de análise, ou seja, a operacionalização do que foi anteriormente decidido e descrição do conteúdo expresso no texto; e (iii) tratamento dos resultados – inferência e interpretação, onde se realçam as informações fornecidas pela análise, combinando-as com os objetivos estabelecidos, a fim de se fazerem inferências e interpretações.

Oliveira (2008) afirma que o objetivo principal desta técnica é a manipulação das mensagens – tanto do seu conteúdo quanto de sua expressão –, com o fito de captar seus significados, explícitos ou não. Para esta autora, tudo o que é dito ou escrito é suscetível a uma análise. Rocha e Deusdará (2005), por seu turno, salientam que esse mecanismo interpretativo se pauta em uma série de técnicas de análise de linguagem. Ademais, Triviños (1987) acrescenta que neste tipo de análise o pesquisador deve se aprofundar na investigação, buscando ultrapassar o conteúdo manifesto.

3.4 Aspectos éticos

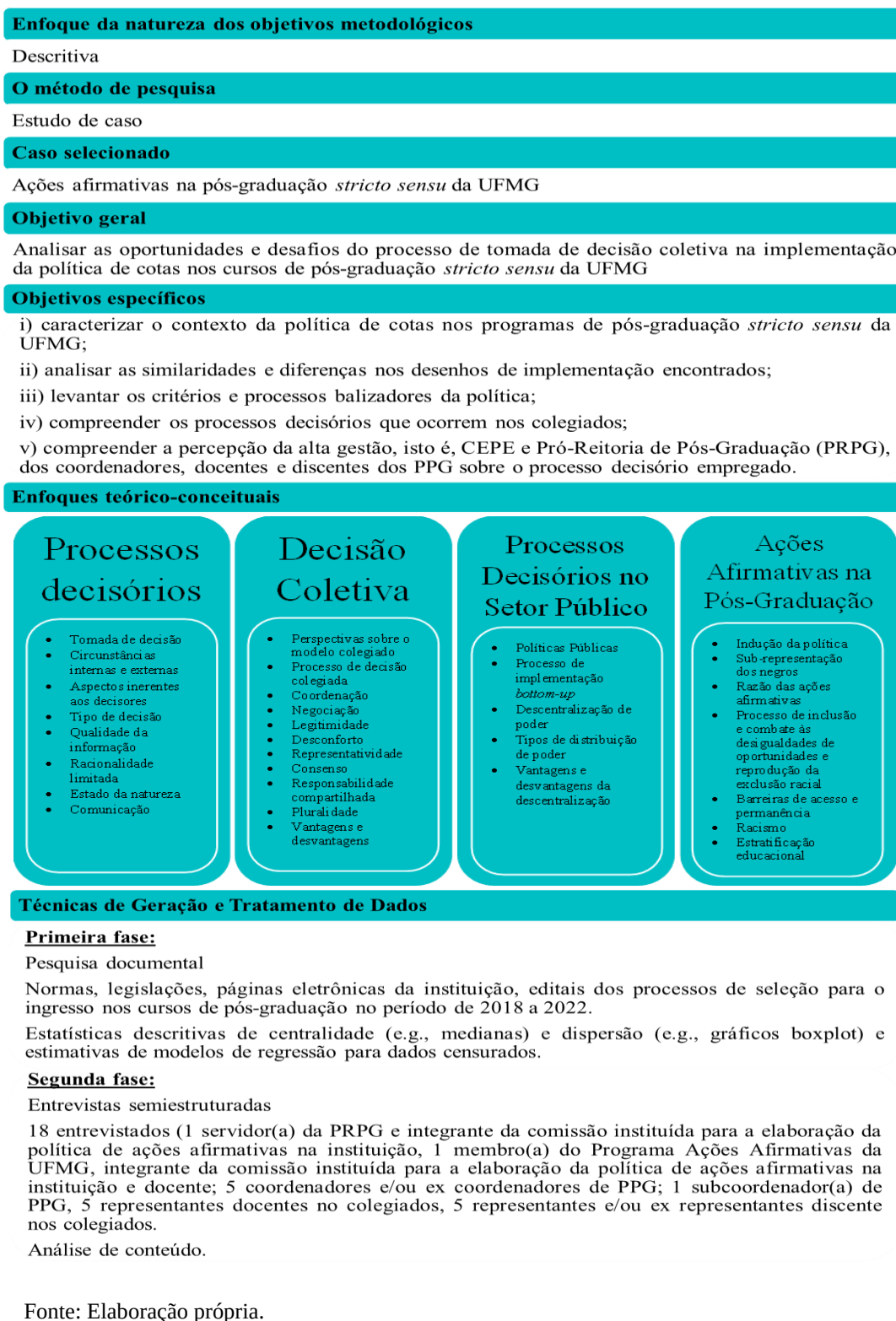
Para o desenvolvimento desta dissertação, foram respeitados todos os aspectos éticos e práticas legais aplicáveis à pesquisa, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº. 510, de 7 de abril de 2016. Da mesma forma, respeitou-se a garantia dos direitos e deveres da academia, dos indivíduos e do Estado, conforme determina a Resolução nº 196 de 1996. Após a anuência formal da Reitora da UFMG, esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Cefet – MG, e somente depois de sua aprovação (processo CAAE 53943921.3.0000.8507) a coleta de dados que envolveu seres humanos – as entrevistas semiestruturadas – foi realizada.

Os convites para a participação na pesquisa (Apêndice A) foram enviados via e-mail pessoal ou institucional, após a identificação dos atores e de seus respectivos contatos nas páginas institucionais da UFMG, ou pelos telefones apresentados por outros participantes. Com o aceite do convite, foram agendados o dia e o horário mais convenientes para os entrevistados, mediante antecipada apresentação a estes dos termos éticos da pesquisa, registrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), e do termo de ciência de gravação da entrevista (Apêndice C), posteriormente assinados. No desenvolvimento desta dissertação, buscou-se, rigorosamente, zelar pela confidencialidade do participante, em todas as suas etapas, isto é, desde os contatos iniciais até o fim da coleta e da análise dos dados. Ressalte-se, ainda, que todos os dados foram coletados respeitando-se sua proteção e não divulgação conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (nº 13.709 de 2018).

3.5 Panorama do estudo

Na seção anterior (Referencial Teórico) foram apresentados diferentes conceitos, ideias e diretrizes para o desenvolvimento do estudo proposto. Nesta seção, o foco migrou para o percurso metodológico adotado na condução da pesquisa. Nesse contexto, a Figura 7 retrata, de forma sintética, os aspectos metodológicos e os enfoques teórico-conceituais balizadores desta dissertação.

Figura 7 – Síntese do estudo



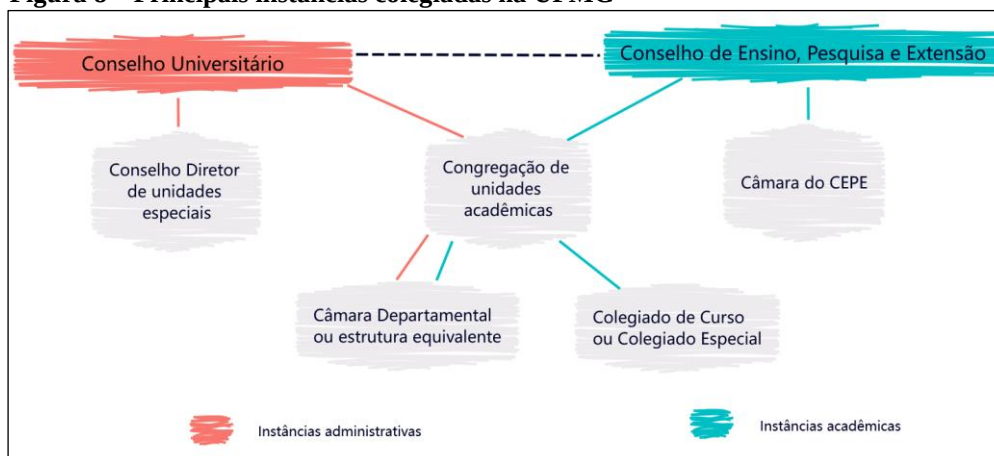
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa serão apresentados e analisados a seguir, fragmentados em seis subseções. Na primeira subseção, abordam-se as instâncias colegiadas na UFMG, a fim de evidenciar as oportunidades e desafios deste tipo de tomada de decisão. Na segunda, descreve-se o processo decisório nos PPG e analisa-se as perspectivas dos atores sobre esse modelo de decisão. Na subseção seguinte, percorre-se o processo de instituição da política de ações afirmativas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da universidade. Na quarta subseção, procede-se a uma caracterização de seu cenário e, na quinta, a uma exploração da política nos quatro programas analisados. Por fim, apresenta-se uma síntese dos resultados encontrados.

4.1 Oportunidades e desafios da tomada de decisão colegiada

Ao analisar-se a estrutura organizacional da UFMG (Figura 8), percebe-se que a organização é constituída por diversos órgãos colegiados, sejam eles acadêmicos ou administrativos.

Figura 8 – Principais instâncias colegiadas na UFMG



Fonte: Elaboração própria, com base na Resolução nº 13/2010 (UFMG, 2010).

Tal fato reforça o disposto por Chaffee (1983) sobre o padrão colegiado das instituições de ensino superior. Nesse contexto, de acordo com o entrevistado P1:

A universidade tem por práticas as decisões colegiadas. Desde lá do nível de departamentos, colegiados, congregação, câmaras... [né] até as Pró-Reitorias, CEPE, Conselho Universitário, Câmara de Diretores. Então, assim, em geral, essa hierarquia toda da universidade obedece a decisões colegiadas, que eu acho que dentro de uma comunidade do tipo da universidade, super salutar, porque aí a democracia, a

discussão, as decisões passam por ouvir vários pontos de vista, né? Levam em consideração que uma pessoa acha, seja pelo bem ou pelo mal, do que está sendo discutido e será definido. Eu acho que é acertada as decisões colegiadas, no âmbito da universidade.

Esse relato é condizente com a importância do processo colegiado na tomada de decisão das universidades proposta por Fernandes (1998), a qual relaciona esta estratégia decisória a uma representatividade do pluralismo de ideias presente nestas instituições tão diversas.

De acordo com o site da instituição, “a UFMG adota um modelo organizacional em que predominam decisões de órgãos colegiados atuantes nas áreas de deliberação superior, de fiscalização econômico-financeira, de administração superior, de ensino, pesquisa e extensão e de consulta” (UFMG, 2019).

Ainda de acordo com o site, a estrutura de governança da UFMG “destaca-se pela ampla representatividade dos diversos segmentos da comunidade universitária e, por isso, proporciona a construção coletiva da instituição por meio de tomadas de decisões plurais e democráticas” (UFMG, 2019). Características apontadas por Mintzberg *et al.* (1995) e Paula (2005) como benefícios da descentralização do poder na administração pública.

Segundo o regulamento (UFMG, 2022) e o estatuto (UFMG, 1999) da UFMG, é exigida, nas reuniões de colegiado, a presença da maioria absoluta de membros e pelo menos uma reunião ordinária por período letivo. Ademais, nos colegiados de curso, a incumbência de presidir estas sessões é do coordenador do programa, o qual atua ainda como a principal autoridade executiva do órgão, possuindo a responsabilidade de iniciativa para as diversas matérias de competência deste, papel que, por seu turno, Macêdo (2018) conclui ser essencial para a estrutura de comunicação do tipo de tomada de decisão em foco.

Com exceção dos colegiados de cursos, os órgãos colegiados da UFMG são compostos por docentes, ocupantes de, no mínimo, 70% dos assentos, e, a partir deste percentual, por até 15% de servidores técnico-administrativos em educação (TAE) e 1/5 de discentes, eleitos por seus pares, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Nos cursos, as proporções dos docentes e discentes se mantêm, entretanto, não há assento para servidores técnico-administrativos, os quais exercem apenas a função de secretários nas reuniões (UFMG, 1999).

Já a agenda decisória compreende os itens de expediente, isto é, discussão e votação de ata, comunicações, decisões do coordenador *ad referendum*, além da ordem do dia – momento em que são apreciados os assuntos da pauta. É previsto o trabalho de pareceristas e comissões para subsidiar a tomada de decisões na instituição. Além disso, é permitida a alteração da ordem

dos trabalhos, a remoção de itens da pauta, baixadas de itens – com aprovação no plenário –, entre outras ações (UFMG, 2022).

O regimento geral da UFMG (2022) explicita, ainda, que a tomada de decisão colegiada na instituição deve perpassar por duas fases em cada assunto em pauta: a discussão e a votação. A definição do número de inscrições para manifestações, bem como a duração de cada intervenção é prerrogativa da coordenação. No entanto, é constantemente evidenciada a liberdade de manifestação individual. Assim, cada assunto pautado, uma vez encerrada a fase de discussão, é submetido à votação do Plenário.

A votação pode ser simbólica, nominal ou secreta, sendo a primeira a regra geral. A decisão ocorre por maioria simples em relação aos membros presentes, podendo, quando envolvidos vários itens de um mesmo assunto, sem prejuízo de apresentação e discussão, ser votada em blocos. Salienta-se que cada membro tem direito a apenas um voto, sempre exercido pessoalmente, cabendo ao presidente o voto de desempate, além do voto comum. É vedada, ainda, a votação pelos membros do colegiado de assuntos de interesse pessoal (UFMG, 2022). De acordo com a narrativa a seguir, os órgãos colegiados da UFMG, ao mesmo tempo que são independentes, são correlacionados. Tal fato corrobora a visão de Bernardes (2005, p. 47) sobre a inter-relação na gestão colegiada: “o modelo prevê a diluição do poder, entendemos que todas as unidades têm autoridade e autonomia, de forma que nenhuma decide sozinha”.

Os programas têm autonomia, a Pró-Reitoria não interfere diretamente, assim... como uma imposição aos programas (Entrevistado P1, trecho 1).

Decide-se num âmbito, começa uma discussão, por exemplo, uma criação de um curso de pós-graduação, a discussão começa com um grupo de professores em geral, tem que ser aprovado por um departamento, pelo colegiado... câmara de pós-graduação, depois CEPE, depois o Conselho Universitário. Isso para uma decisão interna, claro, todos esses trâmites, mas passando por várias instâncias colegiadas, percorrendo todos os caminhos (Entrevistado P1, trecho 2).

Mas, para além dos aspectos em comum, cada colegiado é único e singular, possuindo natureza e realidades particulares. Cabe, então, a cada órgão colegiado a elaboração de um regulamento interno próprio, sempre respeitando as normas superiores (UFMG, 2022).

Precisamente, a pós-graduação da UFMG é regida pela Resolução Complementar nº 02/2017, de 04 de julho de 2017, ordinariamente conhecida como "Normas Gerais de Pós-Graduação (NGPG)". Em conformidade com a resolução, a estrutura do curso, como número de áreas de concentração, linhas de pesquisa, composição dos colegiados etc., devem ser estabelecidos no regulamento de cada programa. Por conseguinte, cada um possui configuração

específica e singularidades próprias. Sob essa ótica, o Quadro 5 apresenta as particularidades dos quatro colegiados diretamente aqui perquiridos.

QUADRO 5
Caracterizantes dos colegiados analisados

	PPG1	PPG2	PPG3	PPG4
Composição do colegiado (titulares)	1 Coordenador 1 Subcoordenador 5 representantes docentes 2 representantes discentes	1 Coordenador 1 Subcoordenador 1 Coordenador doutorado adicional 12 representantes de linhas 2 presidentes de comissões permanentes 2 representantes discentes	1 Coordenador 1 Subcoordenador 4 representantes de linhas 1 representantes discentes	1 Coordenador 1 Subcoordenador 5 representantes docentes 1 representantes discentes
Mandato	2 anos docentes 1 ano discentes	2 anos docentes 1 ano discentes	2 anos docentes 1 ano discentes	2 anos docentes 1 ano discentes
Área de avaliação Capes	Ciências Humanas	Ciências Humanas	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Sociais Aplicadas
Número de área de concentração	1	1	1	1
Número de linhas de pesquisa	5	12	4	6
Número de comissões permanentes	8	5	3	Não disponível publicamente
Cursos	2	3	2	2
Idade do programa	53 anos	50 anos	27 anos	37 anos
Tamanho do programa (discentes e docentes em 2021)	164	506	234	95

Fonte: Elaboração própria, com base nos sites e regulamentos dos programas, nos dados da Capes e da Pró Reitoria de Pós-Graduação da UFMG (2022).

Conforme disposto no Quadro 5 e baseado nos relatos dos entrevistados, constata-se que os colegiados de pós-graduação são altamente heterogêneos, podendo variar de acordo com sua estrutura, tamanho, procedimentos, práticas, processos para a tomada de decisão, estratégias de gerenciamento etc. Por outro lado, é arraigado em todos os programas a centralidade do colegiado, perpassando nele todas as suas decisões.

Ao analisarmos os quatro programas, destaca-se o PPG4 como sendo o único que trabalha quase exclusivamente de forma colegiada. Segundo os entrevistados, com exceção das demandas burocráticas e administrativas, todas as decisões relativas ao programa são definidas de forma colegiada, sendo a tomada de decisão do PPG apontada pelo entrevistado P15 realizada de forma 100% colegiada. Ademais, vale ressaltar que os procedimentos adotados pelo programa somente são viáveis devido ao seu tamanho reduzido.

À vista disso, não é habitual ao programa a utilização de referendamentos. Segundo o entrevistado P14, noutro tempo o coordenador tomava decisões e isso era feito, mas esse processo gerava certo incômodo entre os membros do colegiado. Inclusive, este desconforto foi compartilhado pelo entrevistado P16, que afirmou já ter se sentido desconfortável com alguma decisão tomada *ad referendum*.

Exatamente por isso a responsabilidade da tomada de decisão foi transferida, de uns tempos para cá, quase que exclusivamente ao colegiado, buscando-se, cada vez menos, a utilização do *ad referendum*. E, nesse sentido, como afirma o entrevistado P16, mesmo quando é utilizado, as questões, em geral, são discutidas anteriormente, pelo menos entre os professores.

Corroborando a consulta invariável ao colegiado, mesmo que informalmente, o entrevistado P14 esclarece:

Então, tem um projeto de pesquisa que é urgente ser aprovado porque tem o pós-doc [querendo] entrar. Enfim, o coordenador então pode aprovar, e depois a gente [vê] que realmente não devia ter sido aprovado, né? Então, para evitar isso, [...] como também somos poucos, né? Então é mais fácil cruzar o corredor e perguntar: “você acha que sim? Você acha que não?” E depois se formaliza.

Além disso, com as mudanças e novas tendências advindas do pós-isolamento social, um facilitador para esse processo 100% colegiado veio através da criação de um grupo no aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, evidenciando o papel importante da tecnologia para um processo cada vez mais integrado (ANGELONI, 2003). Nesse sentido, para o Entrevistado P14:

Esses 2 anos de pandemia é facilitou muito a comunicação, né? Então, já não era impossível convocar uma reunião urgente para decidir. Então vai no *WhatsApp* [...] aí faz reunião de plataforma e de decidir de forma que as coisas são um pouco mais fluidas.

Outra particularidade de um programa pequeno, de acordo com o entrevistado P18, é que normalmente as demandas são de conhecimento geral, todo mundo fica sabendo das coisas, o que facilita o cuidado em conjunto.

Ainda de acordo com o entendimento deste entrevistado, o processo decisório do programa é bom, pois todo um trabalho é realizado antes da reunião de colegiado, trabalho este, não realizado apenas pelos membros do colegiado: “está todo mundo fazendo isso o tempo todo, assim, tentando não deixar nada ruim acontecer” (Entrevistado P18). Nota-se, portanto, o comprometimento dos membros do programa com o bem-estar coletivo, implicações, segundo Chaffee (1983), do modelo colegiado de decisão.

A busca por uma composição diversa no colegiado é um hábito do programa, direcionado à pluralidade de indivíduos, proposta por Lazari e Bolonha (2017), e uma maior representatividade, conforme Fernandes (1998). Nesse contexto, segundo o entrevistado P16:

A gente fez uma coisa bacana, eu acho, no colegiado, que já tem bastante tempo, que é uma composição, de forma que tenha pessoas mais *sênior* ou pessoas que estão no meio do caminho, em termos de carreira, e pessoas mais jovens, né? Porque cada um de nós traz vantagens e desvantagens assim, né? Os cabelos brancos trazem mais tempo de casa, mais experiência, mas às vezes, por outro lado, trazem um pouco mais de impaciência ou de cintura dura, né? Coisa que um professor mais jovem tem mais, está mais próximo do tempo em que ainda era estudante. Enfim, eu acho que tem funcionado bem nesse sentido.

Ademais, o papel atribuído ao coordenador do programa é o de detentor do comando de coordenação: “Então para nós sempre ficou claro que o coordenador é apenas o coordenador, os eleitos são os 5 membros. [...] A gente sempre quer manter isso de que o coordenador coordena, ele não manda, tá? E quem toma as decisões é o colegiado” (Entrevistado P14).

Para o entrevistado P18 é perceptível o apreço dos professores pelo programa. Em suas palavras: “[...] é como se o programa de fato fosse uma entidade maior e acima deles”. Dessa forma, pensá-lo de forma geral, bem como no que é melhor para ele, é sempre mais importante do que nas preferências individuais. Condizendo com Almeida e Moraes (2021) no tocante aos aspectos da renúncia às inclinações individuais e da decisão de grupo, o que anteriormente se explicita traduz uma unidade de decisão.

É importante ressaltar que durante as entrevistas e no site do programa não foram encontradas menções sobre resoluções e/ou comissões que atuam no programa.

Em seu polo oposto, está o PPG2, um programa extremamente grande, a tal ponto de ser comparado pelo entrevistado P7 a um grande elefante se movendo:

Então, é um programa grande que, para se movimentar, movimentar uma peça, é preciso muito amparo. Então eu brinco que a gente parece um elefante se movendo, né? <risos> Porque é muita coisa, muito debate, muitas questões, muita gente, e como todo o programa das áreas de Humanidades, todo mundo gosta muito de debater e refletir, discutir, ponderar, né? Então dá muito trabalho, né?

Esta desvantagem é, a propósito, levantada por diferentes pesquisadores como um desafio na tomada de decisão colegiada (cf. FREGA, 2009; PACHECO; MATTOS, 2014; SOBRAL; PECI, 2013). Além disso, todas as decisões do PPG perpassam pelo colegiado, seja através de informes, pautas ou referendamentos. E por ser um programa muito grande, com um colegiado bem amplo – em ambos os casos, o maior entre os analisados –, as demandas são igualmente grandes, o que o torna ainda mais complexo. Logo, sua coordenação e processos são extremamente trabalhosos, exigindo a adoção de diferentes estratégias para seu gerenciamento.

Um artifício empregado pelo programa é a instituição de comissões. De acordo com o entrevistado P7: “nós temos muitas comissões que trabalham e que levam para o colegiado a demanda, que já vem de certa maneira filtrada e debatida nas comissões”, sendo o colegiado a instância soberana sobre todas as comissões.

Além disso, foram estabelecidas diversas resoluções, de modo a amparar e racionalizar as decisões. As pautas são asseadas e enviadas previamente, para que cada linha discuta seus temas centrais e o representante leve a posição da linha para ser debatida dentro do colegiado. Salienta-se, ainda, que, em alguns casos, para alguns temas, o colegiado também costuma escutar alguns especialistas no tema e buscar alguma experiência para subsidio da decisão, o que salienta o entrevistado P9. Procedimentos ligados à redução de incerteza, ricos e melhora na qualidade da informação (PAN; CHEN, 2018; STAIR, 1998).

Fundamentando a compreensão de Bahrami *et al.* (2012) e Fisher (2017) sobre como a dinâmica da decisão colegiada correlaciona-se à sua estrutura de comunicação, o entrevistado P7, com visão similar à do entrevistado P14 a respeito do papel do coordenador na condução do colegiado – e não do programa –, salienta que, em sua gestão, buscou estabelecer processos mais eficazes e eficientes para a coordenação das reuniões de colegiado, procedimentos estes que foram mantidos, de acordo com os relatos do entrevistado P10, pela nova coordenação. Segundo o entrevistado P7, esse caráter específico

tem a ver com o modo como eu decidi [...] fazer a gestão e estabeleci a dinâmica das reuniões. [...] Acho que a gestão, ela fica um pouco nesse lugar claro, de abrir para o debate da decisão, da decisão compartilhada, mas, ao mesmo tempo, da premência da objetividade, da assertividade, porque sem isso a gente faz 1000 reuniões e não resolve as coisas, né?

Assim, adotou-se diferentes estratégias, como: a prática de que informes não se coloca em discussão, pois são apenas informes; a existência de tempo máximo de fala para cada um; a retirada, da pauta, de pontos que não levavam a nenhuma conclusão – casos em que se pedia

um maior amadurecimento da discussão aos membros das linhas, para que a matéria fosse, então, retomada em pauta, em reunião posterior; e uma pauta comentada:

[...] então saía a pauta oficial e eu e a minha vice, a professora Darlene, a gente, de cada ponto de pauta, a gente fazia um comentário, esclarecendo ao colegiado do que se tratava, anexando os documentos que poderiam, auxiliar naquele debate e dizendo qual era a nossa posição, né? É, então, eu acho que ao se estabelecer essa dinâmica, a gente se preparava tanto para esclarecer sobre o ponto, para informar e dar suporte ao colegiado sobre a decisão (Entrevistado P7).

O entrevistado P7 acrescenta que, depois da adoção da pauta comentada, dificilmente entravam em grandes polêmicas, e que, raramente, os encaminhamentos da coordenação não eram aprovados. Ele salienta, no entanto, que, ainda assim, ninguém era unanimidade o tempo todo; logo, alguns desses encaminhamentos eram reprovados ou modificados e aprovados de outro modo, mas de uma maneira muito tranquila, conclui ele. Tais processos são característicos de uma combinação do modelo racional e político de decisão (CHAFFEE, 1983).

Em suma, os PPG 2 e 4 desenvolveram características singulares de gerenciamento de seus colegiados, mas é importante sublinhar que algumas dessas particularidades podem ser aproveitadas por outros colegiados, a fim de torná-los mais ágeis e integrados.

Já os PPG 1 e 3 são programas de tamanho próximo (PPG1) e ligeiramente maior (PPG3) que mediana (160). E assim como o PPG2, trabalham frequentemente com comissões no amparo a suas decisões. A propósito, as comissões podem ser permanentes ou instituídas para discutir um tema específico.

O Entrevistado P5 destaca que, no PPG1, algumas comissões possuem certa discricionariedade, como a comissão de bolsas, que delibera a respeito do mérito e demérito dos bolsistas, bem como da locação de novas bolsas. Há também a deliberação por parte do colegiado de pareceres elaborados pelas comissões e a plena deliberação de alguns assuntos. Igualmente, ele salienta que a composição das comissões sempre conta com a presença de membros do colegiado.

O PPG1 foi o único programa que falou abertamente sobre a publicidade de suas reuniões:

[...] às vezes elas já são convocadas como abertas, então tem um convite “reuniões ampliadas”. Mas fora isso, é muito comum. Às vezes tem uma pessoa que tem interesse na coisa... aí ela vai e senta, assiste e escuta. Elas são abertas, como tudo na universidade: banca, enfim... elas são abertas (Entrevistado P3).

O Entrevistado P3 complementa afirmando que as pessoas externas têm direito à voz, mas não voto:

[...] todas as situações que já houve membro do colegiado, membros que não são do colegiado participando das reuniões, participava de forma totalmente igual. Às vezes até esquecia: “Ó! Não posso votar não! Conta só os votos de fulano!”, entendeu? Às vezes a representação estudantil que era menor. Era dois, agora é um. Às vezes eles vão em mais gente, inclusive, pra se apoiar, tendo um voto só. Tendo dois votos. Então é muito comum cê ter isso. E a participação no [menção ao nome do curso do PPG1], sempre que vai, participa igual. Isso em todas as coordenações que eu já vi. Mas eu não vi a da Carla, porque eu ‘tava fora, como é que foram as reuniões. Mas nas outras, sempre que membros que não são do colegiado vão às reuniões, participam em condições de igualdade e depois lembra que não pode contar os votos inclusive. Mas até manifestar interesse na hora de votar, faz. Mas não conta não. Voto não conta.

Uma importante singularidade desse programa diz respeito à representação discente. Embora esta disponha de duas cadeiras no colegiado, possui apenas um voto, fato que contraria explicitamente o regulamento da UFMG, que garante a cada membro o direito a um voto (UFMG, 2022). Ademais, este quadro destoa do princípio da participação igualitária de todos os membros do grupo proposta por Bernardes (2005).

Já o colegiado do PPG3 não apresenta nenhuma particularidade. De acordo com o entrevistado P11, uma série de agentes atuam na conformação das decisões. Segundo ele, o colegiado se posiciona a partir dos diálogos internos de comissões, professores, discentes, da secretaria do programa e de demandas de outros órgãos da UFMG, da Capes, do CNPq, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) etc. Destaca-se que apenas recentemente as comissões internas do programa foram normatizadas.

4.2 Perspectivas dos atores sobre esse modelo de decisão

Ao explorar-se a tomada de decisão nos colegiados, *per se*, apesar da exigência de votação constante no regimento geral da UFMG (2022), verificou-se que apenas o maior colegiado (PPG2) tem como protocolo a realização de votações em todas as suas decisões. De acordo com o entrevistado P7: “[...] a maioria das nossas decisões [elas] precisam ter nas nossas atas ou o número de que votam a favor, que votam contra, ou que se abstêm. E então a gente faz, né? Levanta o braço ou abaixa o braço, né?”.

Os demais programas procuram chegar a um consenso (CHAFFEE, 1983), conforme elucidado pela fala do entrevistado P11: “[...] há sempre um planejamento para a tomada de decisão, e se procura chegar a um consenso sempre... então envolve um bom exercício de paciência também. Se o programa não tá maduro pra tomar uma decisão, reúne mais uma vez... reúne mais uma vez”. Além disso, é usual o estabelecimento de comissões consultivas, as quais

se aprofundam nos temas, elaboram pareceres e sugerem propostas para os colegiados, que, por seu turno, discutem a partir de tais bases.

No entanto, todos os programas sublinham a existência de divergências, além de casos e momentos específicos em que se faz necessária a votação. A narrativa a seguir ilustra tal fato:

No caso de não haver consenso, há uma votação, mas eu acho que todos os temas sempre foram meio que consensuais. Eu nunca presenciei uma votação acontecendo, quanto mais uma votação que fosse contenciosa. É! Geralmente as discordâncias ou entre várias aspas “Bate-boca”, acontece quando os lados ali que não concordam estão expondo as suas opiniões. Mas geralmente chega-se a um consenso a respeito de qual decisão deve ser tomada (Entrevistado P5).

Condizendo com Mckinney (2001) em relação ao que é consenso, o entrevistado P11 afirma que este é diferente de harmonia. Para ele, há todo um empenho em considerar as tecnicidades e as technicalidades dos processos, bem como um esforço de razoabilidade, sendo necessário muito esforço para se chegar a um consenso. O entrevistado P3 relata, ainda, que “É mais comum as pessoas [...] votarem conjuntamente na pós, depois de discutir. E às vezes tem uma... duas abstenções que são registradas. Às vezes as pessoas fazem questão de: ‘Aaah! Gostaria de registrar meu voto em contrário. Gostaria de registrar minha abstenção’”.

Assim, unanimemente, os debates foram considerados extremamente valiosos, validando os achados de Bernardes (2005). “As coisas não são só um voto, que ‘Cê chega lá e dá seu voto. [...] tem esse espaço de discussão, tem reunião de colegiado que dura 4 horas, 5 horas, de tanto que as pessoas vão falando, falando... Então, acho que ter esse espaço de discussão é importante” (Entrevistado P18). Daí, a celeridade com que, ocasionalmente, as decisões são pautadas é muito ruim, apontam os entrevistados P4 e P7. Nas palavras do entrevistado P7:

É um prejuízo enorme para discussão, porque a gente sente que tem discussões que precisavam de tempo, precisavam ser amadurecidas, precisavam de mais debates, precisavam ir e voltar das bases várias vezes, né? E muitas vezes a gente não consegue isso, né? Então, por vezes, talvez a gente identifique que a decisão... muito tempo depois foi tomada na pressa, que foi equivocada, mas não tinha tempo e não teve tempo de amadurecer. Então eu acho que né, isso [assim] eu acho que não basta a ideia colegiada, que é excelente, é preciso, né, os processos para que a gente, para que os colegiados discutam, né? Sejam... tenha o seu tempo, respeitado o seu tempo, tenham um vagar necessário, para que a gente tome decisões, conhecendo do que se trata, né?, que os representantes possam, em alguns casos, consultar a quem eles estão representando, né? E consultar inclusive, muitas vezes, quando a gente tinha tempo, eu dizia “Gente, eu estou dando esse informe, mas eu vou consultar o outro programa, eu vou consultar a Capes para trazer mais elementos”, né? Isso é fundamental e muitas vezes não é possível fazer isso, né, porque é tudo muito atropelado, tudo é para ontem. Essa talvez seja a minha maior agonia, assim, nesses processos, né, que não tem a ver diretamente com a decisão colegiada ou com o modo colegiado de fazer gestão, mas

tem a ver com essa celeridade, quando que as coisas são e precisam ser encaminhadas e tal.

Dessa forma, cabe ao coordenador, por vezes, tomar algumas decisões, sendo o *ad referendum* uma estratégia muito vantajosa nesses casos:

É que a gente também não pode se furtar a tomar algumas decisões que às vezes cabe, sim, ao gestor, tomar... então, assim... mas qual é o limiar, né? Qual que é, onde que é? Eu acho que é *feeling*, né? *Feeling* é ponderar, saber, quando essa decisão pode ser tomada tranquilamente, quando que ela não deve ser tomada tranquilamente, né? Enfim, não tem receita, né, Bianca? Não tem receita, mas eu acho que o gestor é que está à frente de um colegiado, ele precisa sempre ter essa atenção entre a escuta e a decisão, entre a decisão colegiada e o seu encaminhamento sem consulta. Enfim, né? Eu acho que a gente tem um dispositivo que é muito interessante, que é o “*ad referendum*”, né? É, eu acho que o colegiado, quando há alguma pressa de você precisar tomar uma decisão, sem consultar, é, colocar *ad referendum* para que depois o colegiado tome ciência daquela decisão, né? Mesmo que ela não... às vezes não possa voltar atrás, né? Mas acho que isso é muito importante assim.

Nota-se, portanto, no processo de decisão colegiada das pós-graduações da UFMG, uma mescla dos quatro modelos gerais de decisão organizacional identificados por Chaffee (1993), sendo o colegiado o mais acentuado dentre eles.

Salienta-se, ainda, o fato de que nem sempre a posição do coordenador é a que suplanta as demais. Por vezes sua posição é vencida, o que, de acordo com o entrevistado P8, faz parte do processo democrático e dá própria decisão colegiada: “E [...] mais vale essa dor, né?, do que não ter esse órgão e a gente ter gestores que decidem pela sua cabeça”.

Além disso, em alguns casos, faz-se necessário implementar decisões que, como gestor, o coordenador sabe que não são as mais adequadas para o programa, embora, mesmo assim, sejam elas aprovadas pelo colegiado: “Muito recorrentemente o coordenador perde. Até porque as pessoas que votam nas coisas [elas] não têm que implementar. Aí cê sabe que umas coisas que podem até ser bonitas não são implementáveis. Aí já sabe que não vai dar certo” (Entrevistado P3). Tal posicionamento se alinha ao de Lazari e Bolonha (2017), quando argumentam que nem sempre a decisão colegiada será a melhor decisão possível.

Ponderações e ressignificações de posições iniciais também fazem parte desse processo. De acordo com os entrevistados, no debate, frequentemente percebe-se a existência de uma proposta melhor, mais interessante, ou de um novo caminho. Nas palavras do entrevistado P10:

Eu sinto, particularmente, que as argumentações das pessoas tendem a ser muito importante nesse processo de decisão coletiva, porque, por mais que a decisão seja coletiva, as pessoas são convencidas por uma outra pessoa que levanta e apresenta seus argumentos, né?, defende uma ideia e acaba convencendo um grupo geral de uma ideia que tenha sido discutida.

Posto isto, pode-se concluir que para a existência de consenso não é necessária convergência de pensamentos, mas sim a apresentação de dados factuais, bons argumentos e conhecimentos robustos, de modo a fazer com que o outro acredite e consinta naquilo que esteja sendo exposto. Legitima-se, nesse sentido, a concepção de que o consenso se dá unicamente através do entendimento e consequente formação de coalizão (SOBRAL; PECI, 2013), mas também a concepção de que ele pode se materializar através de pressões isomórficas (FERREIRA; SILVA; COSTA, 2022).

O debate, entretanto, pode também trazer desconfortos. Dezesete dos dezenove entrevistados foram indagados sobre o desconforto em debates, e 76% deles (isto é, 13) afirmaram já terem se sentido desconfortáveis em algum momento. Desses, um único entrevistado (P10) sentiu desconforto, por inibição e constrangimento, para se expressar. Segundo ele, esse desconforto se deu no início de seu mandato, mas acredita que foi uma falta de traquejo com esse ambiente, que era novo para ele. Além disso, as reuniões de colegiado ocorriam, devido à pandemia da Covid-19, de forma *online*, o que tornava as coisas mais difíceis, inibindo-o e chegando a tornar o ambiente intimidador.

Agora, no entanto, com as reuniões presenciais, sente-se bem mais confortável para se impor, argumentar e defender as coisas que acredita que tenham que ser defendidas. Ademais, com o passar do tempo houve uma familiarização com as pessoas, o que o ajudou na erradicação desse desconforto. Este cenário se coaduna com as posições de Almeida e Moraes (2021), Lazari e Bolonha (2017), Sousa, Sobrinho e Vasconcellos (2012) e Song (2009), no que diz respeito à necessidade de requisitos mínimos para que não haja constrangimento na expressão ou na defesa de perspectivas.

Para os demais, o desconforto advém de questões de personalidade conflitiva e menos argumentativa de outros membros do colegiado, bem como de desnecessários comentários e exposição de terceiros, discussões sem conhecimento de causa, decisões que quem está na linha de frente sabe que vai prejudicar o programa, debates longos, conflitos desnecessários, tratamentos desrespeitosos, tomada de decisão de questões delicadas (como o credenciamento e a jubilação), agendas que não deveriam ser discutidas, decisões tomadas das quais o entrevistado não concorda radicalmente etc. Não obstante, para o entrevistado P3,

[...] esses desconfortos fazem parte da interação social, né? Mas não acho que é uma coisa específica das reuniões do colegiado. Acho que faz parte da dinâmica decisória de qualquer organização que aqui e ali cê vai ficar desconfortável. Eu não tenho nenhuma, [pelo menos na minha visão] nenhuma... tô pensando aqui... Eu não experienciei nenhuma situação estrutural de um desconforto permanente. Mas tem vezes que cê tem rugas com certos colegas, tem diferenças, tem discordâncias do porquê que certos colegas estão defendendo certas posições. Às vezes já me senti

desconfortável com a forma como um colega trata o outro. Ou nas relações com os próprios alunos. Então, assim, já, várias vezes. Mas não vejo isso como culpa da forma de decisões, tem a ver com as relações humanas ali mesmo.

Nota-se que a adaptação foi fundamental para a diminuição do desconforto do entrevistado P10 e que, por consequência, para algumas pessoas, o período do mandato está diretamente relacionado à comodidade entre os membros dos colegiados, o que pode suscitar problema, visto que, segundo as NGPG (UFMG, 2017) e os regulamentos dos cursos, os mandatos variam de 2 anos para docentes a 1 ano para discentes, sendo, em ambos, permitida a recondução. O trecho a seguir, narrado pelo entrevistado P10, ilustra esse cenário:

Eu acho que éramos estudantes muito jovens em termos de participação em decisões coletivas. E [...] a gente não sabia muito bem como funcionava e a gente tava pegando [...] um grupo de professores que já estavam ali há bastante tempo. Eles já estavam no finalzinho do seu terceiro ano de mandato. [...] Então eles já tinham uma certa proximidade, eles já entendiam como cada um funcionava e então eu acho [...] a presença de outras pessoas [...] que acabaram de chegar pra eles era tipo assim: “Não sei quem são essas pessoas, estão ali sentadinhas, bonitinhas, fazendo parte”.

Outra problemática levantada refere-se à execução das decisões. No que diz respeito a essa fase, o entrevistado P4 assim se posiciona:

Eu só discordo aí, a minha visão da universidade, de que a gente tenha que executar as decisões. Eu acho que eu gosto do formato de tomada de decisão colegiada. Acho que é isso mesmo. É participativo, você envolve, né?, é... professores, alunos... Agora, a partir dali, eu acho que sobrecarrega os professores ter que implementar as decisões e mais: eu acho que nós não temos é... formação, competência e... e acaba gente desviando do que seríamos melhor aproveitados, que é a pesquisa, orientação, é... aulas... É quando a gente tem que implementar essas decisões. [...] E tem isso. Ele não é só um coordenador de um colegiado que toma decisões e ele depois tem que sair dali e viabilizar a implementação das decisões. Eu não acho isso um bom modelo administrativo na universidade. Eu acho que a gente deveria ter gestores concursados e o que saísse da reunião e eles fossem implementar. A gente tem às vezes fazer a ata. Às vezes tem que, no caso da pós, ainda, a gente tem revisa. Mas, é, dependendo de onde você tiver, você tem que escrever até a ata da reunião.

No que concerne à percepção dos entrevistados sobre a decisão colegiada, ela é avaliada como uma boa estratégia de tomada de decisão – isto é, ressalvado o caso do entrevistado P5, que a considera a única possibilidade. Ainda, pela maioria dos entrevistados, este processo é percebido como a melhor estratégia de decisão, bem como salutar, democrático, transparente e mesmo “fundamental”, como se verifica na fala do entrevistado P17: “É absolutamente fundamental e deveria ser um princípio básico [assim, né?] nos ambientes educacionais. Acho que é fundamental, no sentido de trazer diferentes perspectivas e diferentes opiniões no processo de tomada de decisão”.

O entrevistado P7 ainda complementa: “[...] as decisões colegiadas, [elas] são a garantia [é] de que as questões estão sendo debatidas, de que as questões estão sendo ponderadas, de que a gente está ouvindo todos os lados. É uma questão de manter... [uma decisão colegiada para mim é] um princípio democrático, fundamental, né?”. Argumenta, ainda, este entrevistado, que a decisão colegiada evita a centralização tanto vertical quanto horizontal de poder na tomada de decisão organizacional, corroborando a posição de Mintzberg *et al.* (1995). Em suas palavras (Entrevistado P7):

Eu acho... acho muito importante, porque ela [a decisão colegiada] evita o que a gente chama de centralismo decisório, né? [...] Embora, eu acho que nem todas as decisões ou as elaborações – pelo menos não as elaborações, não as decisões –, elas devam ser realizadas de forma colegiada. O que eu estou dizendo? A elaboração de um documento, como a resolução ou uma minuta de uma resolução, ela precisa ser feita entre um grupo, talvez um pouco menor, mas pessoas que têm alguma coisa mais próxima da contribuição, porque senão ela gira muito em círculo. Então, assim, a elaboração, [...] eu acho que ela precise ser com um grupo um pouco menor, diverso. Mas menor. Mas a decisão colegiada, ela é uma boa estratégia. Quando o colegiado é também diverso e representativo para que as tensões apareçam ali naquele momento de debate antes da decisão, antes da aprovação.

Por outro lado, a decisão colegiada é apontada por determinados entrevistados como morosa, trabalhosa e passível de melhora. De acordo com a perspectiva do entrevistado P18, “[...] tudo pode melhorar, né?, mas eu considero uma boa tomada. Eu acho que a gente vê o processo final, deles se reunindo, mas hoje eu entendo que tem muita coisa que corre atrás daquela reunião. Tem muito bastidor antes daquela reunião que era uma coisa que no início eu não via”. A despeito de tal posicionamento sobre o processo em foco, não foi assinalada por nenhum entrevistado outra estratégia mais acertada para a tomada de decisão na universidade.

O Quadro 6, na sequência, apresenta as vantagens e desvantagens da decisão colegiada segundo a percepção dos entrevistados. Nele, foram feitas correspondências em termos de vantagens e desvantagens do tipo de tomada de decisão em discussão levantadas por Almeida e Moraes (2021), Bernardes (2005), Fisher (2017), Frega (2009), Janis e Mann (1977), Mahmoodi *et al.* (2013), Sobral e Peci (2013), bem como no Quadro 1.

QUADRO 6
Vantagens e desvantagens da decisão colegiada

Vantagens segundo os entrevistados	Vantagens segundo os autores	Desvantagens segundo os entrevistados	Desvantagens segundo os autores
Descentralização de poder	Descentralização de poder	Processo trabalhoso	Processo decisório mais complexo

Vantagens segundo os entrevistados	Vantagens segundo os autores	Desvantagens segundo os entrevistados	Desvantagens segundo os autores
Decisões mais democráticas, com maior participação, inclusão e representatividade	Maior democratização, inclusão e representatividade	Ilusão de invulnerabilidade (isso te protege legalmente)	Ilusão de invulnerabilidade e propensão a assumir maiores riscos
Decisões mais qualificadas, conscientes e robustas	Maior qualidade e precisão na decisão	Processo de decisão mais moroso	Processo de decisão mais demorado
Possui princípio mais ético	Maior impessoalidade	Debates longos, que muitas vezes caminham em círculos	Possibilidade de impasses prolongados
Esclarecimento mútuo e partilha de informação	Maior partilha de informação	Assimetria de informação	Decisões a partir de informações incompletas e assimétricas
Maior diversidade de experiências e perspectivas	Maior diversidade de experiências e perspectivas	Desconforto em debates	Autocensura
Identificação de mais alternativas de solução	Identificação de mais alternativas de solução	Necessidade de estabelecimento de consenso	Pressões por conformidade
Valor mais aberto	Sistema de valor mais aberto	As decisões podem ser um pouco mascaradas	Ilusão de unanimidade
Ambiente colaborativo	Ambiente colaborativo e competitivo	Desconforto com outros membros	-
Maior engajamento das pessoas envolvidas	Maior motivação das pessoas envolvidas	Viés de representação	-
Maior aceitação da decisão pelos envolvidos	Maior aceitação da decisão pelos envolvidos	Decisões de médio e longo prazo (caso precise ser tomada rapidamente, ela não é suficientemente amadurecida)	-
Maior transparência, impessoalidade e legitimidade	Maior legitimidade na decisão	Em alguns casos, os membros não estão abertos à argumentação	-
Decisões mais alinhadas com o todo	Maior e melhor controle das ações subsequentes	Existência de conflagrações, disputas e conflitos internos	-
Possibilidade de aprendizado e repasse de conhecimento	Potencialização de amadurecimento pessoal	Manejo de dissensos e tempo	-
Existência de um espaço de discussão	-	Mais formalidades	-
Responsabilidade compartilhada	-	Necessidade de grande capacidade articuladora por parte do gestor	-

Vantagens segundo os entrevistados	Vantagens segundo os autores	Desvantagens segundo os entrevistados	Desvantagens segundo os autores
Massa crítica	-	Nem todas as pessoas se mobilizam igualmente pelos mesmos temas, então nem todos os temas serão igualmente debatidos com a mesma profundidade	-
Maior publicidade (constrangendo a defesa explícita de interesses meramente particularistas e garantindo prestação de contas)	-	Dificuldade de criação de um espaço em que os outros se sintam confortáveis	-
Exige um certo nível de planejamento para a tomada de decisão	-	Os atores muitas vezes estão focados em fragmentos da decisão, sem noção do todo	-
Decisão melhor compreendida	-	-	Ilusão de moralidade
Conta com maior possibilidade de execução	-	-	Influência decisória de minoria dominante
Fazem-se necessários acordos internos	-	-	Diluição de responsabilidades com os resultados
Reduz o grau de incerteza e risco	-	-	Decisões mais conservadoras
Maior atenção às adversidades e situações	-	-	Desequilíbrio de poder
-	-	-	Maior consumo de recursos (mais ineficiente)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa e em Almeida e Moraes (2021), Bernardes (2005), Fisher (2017), Frega (2009), Janis e Mann (1977), Mahmoodi *et al.* (2013), Sobral e Peci (2013).

A partir da análise do Quadro 6, nota-se que a diluição de responsabilidades foi considerada como uma desvantagem pelos autores e como uma vantagem para os entrevistados. Todas as 14 vantagens apresentadas no Quadro 1 foram mencionadas pelos entrevistados, enquanto das desvantagens foram citadas somente 6 das 14. Além disso, segundo os entrevistados, há mais vantagens do que desvantagens na decisão colegiada.

Reforçando a importância da coordenação para a tomada de decisão colegiada outrora exposta por Macêdo (2018), o entrevistado P11 afirma que esse processo exige ser bem conduzido, requerendo certos modos de gestão e gerência. Para os entrevistados P7 e P3, cabe

à coordenação ser imparcial, conduzindo as reuniões, estabelecendo critérios de coisas transversais e levantando dados para amparar suas decisões, de modo a reduzir a assimetria informacional e ampliar o debate para a decisão como um todo, uma vez que, nas palavras do entrevistado P3, “Às vezes, por causa das assimetrias informacionais, cê tem atores muito focados em fragmentos da decisão e sem noção do todo. Isso é muito comum e muito recorrente”.

No entanto, nem sempre quem coordena busca tais elementos, salienta o entrevistado P11. Para ele, a decisão em conjunto deve ser tomada com cuidado e levar em conta diferentes dimensões, o que, apesar de exigir um grande esforço, evidencia, na verdade, um sinal de maturidade institucional.

Outro aspecto levantado diz respeito à composição do colegiado: “se a forma como o colegiado é composto [...] não for corretamente selecionada para representar a diversidade que existe em alguma esfera institucional, o colegiado reforça um efeito de *status quo*”, argumenta o entrevistado P15, cuja análise se alinha à perspectiva de Sobral e Peci (2013). Nesse sentido, portanto, torna-se muito importante que a estrutura do colegiado seja, de fato, representativa em relação aos representados. Vale destacar, no entanto, que existe uma seletividade natural em sua composição, uma vez que as pessoas se selecionam voluntariamente para participarem, passando, em seguida, por uma votação pública.

4.3 A instituição da política na UFMG

A instituição das ações afirmativas na pós-graduação da UFMG ocorreu mediante dois movimentos convergentes, afirma o entrevistado P6. A partir de 2014, com a posse da nova gestão na reitoria, uma mudança significativa ocorreu na UFMG. Pautas relacionadas a direitos humanos e formações transversais vieram à tona, deixando os currículos mais flexíveis e dialógicos. Logo, um debate dentro da própria universidade foi instaurado. As discussões, segundo ele, vieram tanto da própria Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis quanto dos estudantes, pois a universidade vivia, naquele momento, a formação dos coletivos de estudantes negros, oriundos do aumento de sua presença em razão da Lei 12.711/2012, referente ao acesso aos cursos de graduação e popularmente conhecida como Lei de Cotas.

Por outro lado, confirmando os achados de Venturini (2017, 2019) sobre o papel indutor da Portaria nº 13 de 2016, do MEC, na difusão das políticas afirmativas nos cursos de pós-

graduação brasileiros, o entrevistado P6 ressalta o advento da Portaria, que chega para a universidade como uma demanda:

[...] ou seja, então juntou uma pressão, uma cobrança que havia com essa demanda [da Portaria nº 13 de 2016 do MEC]. E aí algumas universidades tomaram essa resolução e fizeram vista grossa, pensando assim: “esse é o último decreto e esse decreto vai cair, não vai se manter”. Nós não. Vamos então implementar (Entrevistado P6).

Diante disso, conforme as descrições dos entrevistados P1, P6 e P7, uma comissão foi instituída para a elaboração de uma resolução sobre ações afirmativas na pós-graduação da instituição. A formação dessa comissão, de acordo com a perspectiva do entrevistado P6, foi uma leitura muito estratégica na época, uma vez que sua composição consistia em membros do Conselho Universitário que mantiveram sua voz e voto no momento da apresentação e da defesa da resolução. Ademais, a comissão contava também com a participação do entrevistado P6, convidado externo ao conselho, invitado por sua notória trajetória na temática.

Entendem-se as comissões como um ponto de apoio ao decisor, visto que levantam informações em uma estratégia de redução dos custos envolvidos no processo decisório, bem como em uma tentativa de diminuição das incertezas e riscos inerentes a ele. Além disso, elas são um facilitador para a socialização, a gestão e a coordenação do processo de tomada de decisão coletiva (ANGELONI, 2003; FREITAS, 1993; MORGAN; BERGAMINI; CODA, 1996; PAN; CHEN, 2018; SIMON, 1970), conforme evidenciado nos relatos abaixo:

[...] A elaboração de um documento, como a resolução ou uma minuta de uma resolução, ela precisa ser feita entre um grupo, talvez um pouco menor, mas pessoas que têm alguma coisa mais próxima da contribuição, porque senão ela gira muito em círculo. Então, assim, a elaboração, [...] eu acho que ela precisou ser com um grupo um pouco menor, [porém] diverso (Entrevistado P6).

[...] algumas questões que são, digamos assim, de princípio. [...] a questão se a desigualdade tem fundo racial ou de classe é uma questão de princípio. Ela não é uma questão de forma e nem de conteúdo. Ela antecede. Então essa questão [...] emergindo e sendo discutida num grupo de cinco e construindo uma reflexão sobre isso permite chegar a um grupo de 30 e apresentar o princípio para que essa questão não interfira no conteúdo ou na forma. Se a gente chega num grupo de 30 com algumas questões muito abertas sobre o princípio, a gente vai gastar muito tempo para chegar no conteúdo e na forma (Entrevistado P6).

Segundo os entrevistados P1 e P6, para a elaboração da resolução foram considerados diversos documentos, estudos e experiências em outros níveis educacionais (e. g., na graduação) e âmbitos (e. g., em concursos públicos), bem como opiniões de estudiosos da área e percepções dos próprios PPG. Fatores como estes acarretam melhora na qualidade da informação, redução

de assimetrias informacionais e maior apoio ao decisor (FREITAS, 1993; KITTEL; LUHAN, 2013; STAIR, 1998).

Uma convicção muito enfatizada pelo entrevistado P1 durante toda a entrevista é relativa à indiferença de muitos programas no que diz respeito à criação da política, pois, segundo eles, o mérito acadêmico deveria ser o único balizador para o ingresso nos programas. Nessa mesma perspectiva e alinhado com o apontado por Venturini (2019), o entrevistado P9 percebe a pós-graduação como um polo de resistência muito forte à ação afirmativa, em função da meritocracia, sendo esta uma ideologia ainda bastante presente nesse nível educacional. O relato a seguir, sobre a consulta aos programas, se coaduna com o referido cenário:

[...] nós fizemos também consultas, dos programas de pós-graduação aos coordenadores, é, do que eles, é, poderiam indicar, sugerir, criticar, comentar a implementação das políticas de ações afirmativas e o que eles pensavam sobre isso. Muitos programas, não me lembro assim, mas muitos programas não responderam à demanda. Mas os que responderam demonstraram que é indiferente a criação. Indiferente entre aspas, assim, que eles utilizaram critério de mérito. Então muitos responderam exatamente isso. Tanto faz se o candidato é branco ou negro, porque é o mérito que balizava o ingresso no programa (Entrevistado P1).

No âmbito da comissão, os debates foram bastante tensos, repletos de incompreensões e desconhecimentos. Muitos convidados estiveram presentes para esclarecer dúvidas e apresentar dados. Já a aprovação da resolução pelo Conselho Universitário, embora vista como polêmica, não enfrentou resistências e foi aprovada por unanimidade no conselho, salientam os entrevistados P6 e P7. Esse consenso, de acordo o entrevistado P6, pode ser explicado pela história das cotas na graduação na própria universidade, pela decorrência dos resultados positivos quanto ao desempenho desses estudantes e, também, pela proposta ter sido apresentada pela própria Pró-Reitoria de Pós-Graduação à época.

As tensões que a gente teve, a gente teve no âmbito da comissão. Então, assim, esses imaginários de que... Não! Se a política, se existe uma política na graduação, não é preciso que haja na pós-graduação! Aaah! Mas, é, como a desigualdade na universidade é de fundo econômico, é, não precisa cotas com recorte racial, não é? Então foi muito importante ter tido acesso aos dados do... da representação racial, dos programas de pós-graduação. Porque, quando a gente pega o percentual da pós-graduação e pega a média, a gente vai ver que a média gira em torno de 35, 40 por cento de estudantes pretos e pardos somados, né? Mas quando a gente pega isso, faz uma hierarquia por programas, a gente vai ver que tem programas onde tem 80% de autodeclarados brancos e outros programas com 70% de autodeclarados negros. E eles obedecem, de certa forma, uma hierarquia acadêmica. E uma hierarquia também vinculada às áreas de conhecimento. Então, os programas da área da saúde, elas são programas brancos, né?

Este relato é condizente com as teorias da estratificação educacional horizontal, que, conforme argumentam Posselt e Grodsky (2017), podem ser estendidas da graduação para a pós-graduação. Tal posição é também verificada na fala do entrevistado P10, ao relatar sua experiência como discente:

Eu venho de um curso de exatas e eu sei que [...] o número de mulheres é reduzido, de pessoas negras é reduzido. Então, são muitos homens brancos que fazem parte desse curso. Eu imagino que dentro do curso de Medicina, por exemplo, a situação não deve ser muito diferente disso. Eu acho que pessoas brancas são a maioria dentro desses cursos. Eu não sei até que ponto que a funilação ali pra pós-graduação muda essa realidade. Eu acho que o programa de pós-graduação da faculdade X só é diverso porque ele aceita a diversidade já no início (Entrevistado P10).

Logo, para o entrevistado P6, a apresentação dos dados objetivos relativos ao corpo discente da pós-graduação da UFMG “foi muito impactante no convencimento, de dizer: ‘Ó! Essa é a cara da universidade que a gente tem! O que que a gente vai fazer com isso?’”, o que, em sua opinião, possibilitou a aprovação unânime no Conselho Universitário, e que, segundo ele, “eu nem participei, não vi acontecer, mas que eu acho muito histórico para a história da UFMG”.

Conforme descrito pelos entrevistados que participaram ativamente da aprovação da resolução (P1, P6 e P7), a decisão de deixar em aberto a porcentagem de reserva para a definição dos colegiados foi muito importante para a deflagração da política, que pode ser explicada pelos jogos de poder presentes na tomada de decisão coletiva (SOUSA; SOBRINHO; VASCONCELLOS, 2012).

Em consonância, o entrevistado P6 afirma que a democracia é composta por disputas, de modo que nem sempre vai acontecer uma decisão consensual. Nesse sentido, a comissão de elaboração entendeu que a adesão da proposta seria mais fácil se os colegiados sentissem que sua agência decisória não seria totalmente negada. Assim, o entrevistado avalia que a imposição de uma faixa relativamente ampla de percentuais de reserva (em oposição a um percentual específico) foi uma estratégia política que facilitou a tomada de decisão pelo conselho universitário. Isto aponta, no que diz respeito à elaboração e promulgação da resolução, para uma precedência do modelo de decisão político sobre os demais, conforme retratado por Chaffee (1983).

Então é interessante falar sobre isso, dos bastidores da decisão, porque muitas vezes as pessoas olham para uma lei, não é para um decreto, e digo assim, “Ah! Esse decreto é conservador!”, “Ah! Esse decreto, é, ele traiu as demandas que foram feitas!”, e aí é preciso que as pessoas pensem que todo o decreto, ele é um decreto político e ele é atravessado por decisões políticas, e política implica em disputas e interesses. É, ou

seja, nem sempre o interesse de avanço, ele existe sozinho, né? Ele existe junto com o interesse de manutenção. É! E é por isso que eu acho que quando a gente olha para a Resolução e a gente olha para a questão dessa variação de 20 a 50%, ou a gente olha pro artigo lá sobre a não concomitância, né?, é, e aí a gente fala, mas esse artigo é muito ruim. Eu também acho. E esse foi o único artigo que foi decidido por votação, e não por consenso, não é? É, mas ele foi o que se conseguiu avançar naquele momento. E pode ser objeto de revisão, de melhora, mas, naquele momento político, foi isso que se considerou possível para aprovação. Então, eu fico orgulhoso, de toda forma, de ter participado desse momento, mesmo sabendo que não foi o documento ideal (Entrevistado P6).

Na perspectiva dos colegiados, para a maioria dos entrevistados essa abertura e descentralização na política podem ser entendidas tanto como positivas quanto negativas, mas percebidas por muitos como essencial para sua aceitação.

A descentralização é atrelada à tomada de decisões em todos os níveis da universidade e, de acordo com os relatos, no caso específico das cotas na pós-graduação, fortalece a autonomia dos programas tornando-a mais legítima e menos conflitiva. Ademais, a amplitude do percentual reservado é avaliada como uma flexibilidade necessária para que cada programa se adapte às configurações da realidade na qual será instituída. Tais aspectos, conforme as percepções de Mintzberg *et al.* (1995) e Paula (2005), são inerentes à descentralização de poder. Ao abordar o assunto, o entrevistado P9 pondera:

Eu acho difícil discutir isso exatamente como descentralização, porque a descentralização, ela ocorre em bases mais amplas, né?, das relações de poder. Então, descentralizar poder é, inclusive, ter mais capacidade de decisão [...]. A Resolução, eu acho que ela não descentraliza as decisões, ela só não constrange, né? Mas eu acho que ela não chega a descentralizar. Então acho que isso é tirar esse constrangimento, deixar de 20 a 50% é dizer: “Olha ... vocês podem ficar mais à vontade”, vamos dizer assim, “... pra analisar seu perfil”. E uma indicação de qual é a meta da gestão. A meta da gestão é 50%. Mas, por exemplo, se a gente quiser passar isso, não temos esse debate, mas, se fizéssemos..., estaríamos impedidos. Então, tem a meta da gestão. Por isso que eu acho que não é exatamente um processo de descentralização. Mas é uma flexibilização, e eu entendo que isso ocorreu, porque alguns programas teriam mais dificuldades para implementar ações afirmativas. Então, é uma forma de enfrentar o debate sem causar muitos, vamos dizer assim, sem causar muitos confrontos. Confrontar, de fato, as posições contrárias. Eu acho que isso aconteceu nesse âmbito da Resolução. E também ela prevê a adequação de vagas... vagas migram da reserva de vagas para ampla concorrência.

Em contrapartida, alguns entrevistados ressaltam sua preferência por um percentual padrão. Para eles, uma grande desvantagem da descentralização e da flexibilidade na política é uma adesão desta apenas por obrigatoriedade e, por consequência, a adoção de um percentual mínimo necessário. De acordo com os representantes discentes escutados, a adoção deste pode ser entendida pelos candidatos negros como uma falta de empenho do programa, ou como qualquer outro tipo de sinalização negativa de inclusão, fazendo com que este público procure áreas consideradas mais receptivas. Além disso, para os entrevistados adeptos à padronização,

a descentralização não permite uma ação com objetivos institucionais mais claros, bem definidos, amplos e de longo prazo. Os relatos abaixo ilustram tais perspectivas:

Então, assim, é, tem essa vantagem de permitir que cada programa se adapte, né? Assim, adapte à sua realidade. [...] Mas, de toda forma, tem uma grande desvantagem que quem não está convencido não vai fazer. Ou vai fazer de uma forma que seja, talvez, o mínimo necessário, enfim... Mas eu vejo nessa tentativa de descentralização um espírito, assim, de não engessar um programa, mas de dar certa flexibilidade para que o programa possa se adaptar (Entrevistado P16).

[...] porque o ponto forte é que isso possibilitou que diferentes programas lidassem com as vagas reservadas de formas diferentes, tornando a política um pouco mais legítima. Se viesse um número pré-fixado, determinado de cima, é muito provável que a implementação fosse mais conflitiva. Eu tô pensando aqui agora, então eu acho que isso é positivo. Por outro lado, é, por outro lado, cê não consegue fazer uma ação mais centralizada com os objetivos mais amplos, de longo prazo claros, institucionalmente, porque podia variar de acordo com a forma descentralizada com o que isso era implementado (Entrevistado P3).

Eu acho que cê cria um movimento assim, pelo menos se fosse uma pessoa negra, preta, pra ocupar uma cota, eu ia me sentir melhor recebida num programa que tem uma porcentagem maior de vagas. Eu sinto que sinaliza que esse programa quer me receber. Esse programa tá focado, tá empenhado em me receber. E aí, quem faz o mínimo tá fazendo obrigação, né? Acho que se não tivesse o mínimo, talvez nem o mínimo faria. Então eu acho que não é legal. Eu acho que a UFMG deveria padronizar isso, e aí todos os programas teriam a mesma porcentagem (Entrevistado P18).

O tipo de descentralização dessa política assemelha-se com o que Mintzberg *et al.* (1995) caracteriza como descentralização seletiva horizontal e vertical de distribuição de poder na tomada de decisão organizacional.

Independentemente das desvantagens, a descentralização possibilitou a entrada, no âmbito dos colegiados, de debates relativos às ações afirmativas na pós-graduação, adentrando em áreas e cursos que anteriormente não refletiam sobre essas questões. O entrevistado P13 salienta a importância desse espaço de discussão no colegiado, onde é possível refletir sobre a participação e permanência de grupos marginalizados na universidade.

Isso, por outro lado, é o que o entrevistado P5 enxerga como o maior desafio a ser enfrentado naquele espaço, tendo em vista a necessidade de adequação das decisões a serem tomadas a um perfil de alunos que é novo, outrora inexistente na história das universidades, e que somente agora, devido à facilitação do acesso a elas – primeiramente na graduação –, está chegando à pós-graduação.

Nessa direção, o entrevistado P11 entende as ações afirmativas como ações pedagógicas, ou seja, para além de uma perspectiva restrita de inclusão. Com efeito, elas dizem respeito a um aprendizado de estereótipos, de relações, de protocolos, bem como à prática da

absorção, uma vez que não basta apenas propiciar a entrada dos alunos, mas também o seu acolhimento.

Sendo este um processo longo, isto é, um processo pedagógico na instituição, onde “[...] alguma flexibilidade é necessária para mudar as mentalidades nos programas, e as pessoas vão aprendendo a lidar com essa situação. E a gente sabe que as áreas são muito diversas e têm realidades muito distintas” (Entrevistado P11).

4.4 A caracterização da política na instituição

A pretexto da implementação descentralizada e *bottom-up* da política de reserva de vagas na pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, diferentes padrões sistemáticos de dispersão podem ser encontrados, provocando diferentes desenhos de implementação, bem como diferentes resultados entre os programas da instituição (BARRETT, 2004; LOTTA, 2010; SABATIER, 1986). Os dados a seguir retratam esse cenário.

Conforme ilustrado na Figura 9, o percentual de vagas reservadas concentra-se em valores próximos do limite mínimo. Em outras palavras, a maior parte das ofertas¹⁵, cerca de 30%, tanto para mestrado (141/475) quanto para doutorado (112/372), tiveram como percentual o mínimo de reserva, enquanto o percentual máximo foi adotado em somente 5% das ofertas no mestrado (22/475) e no doutorado (20/372).

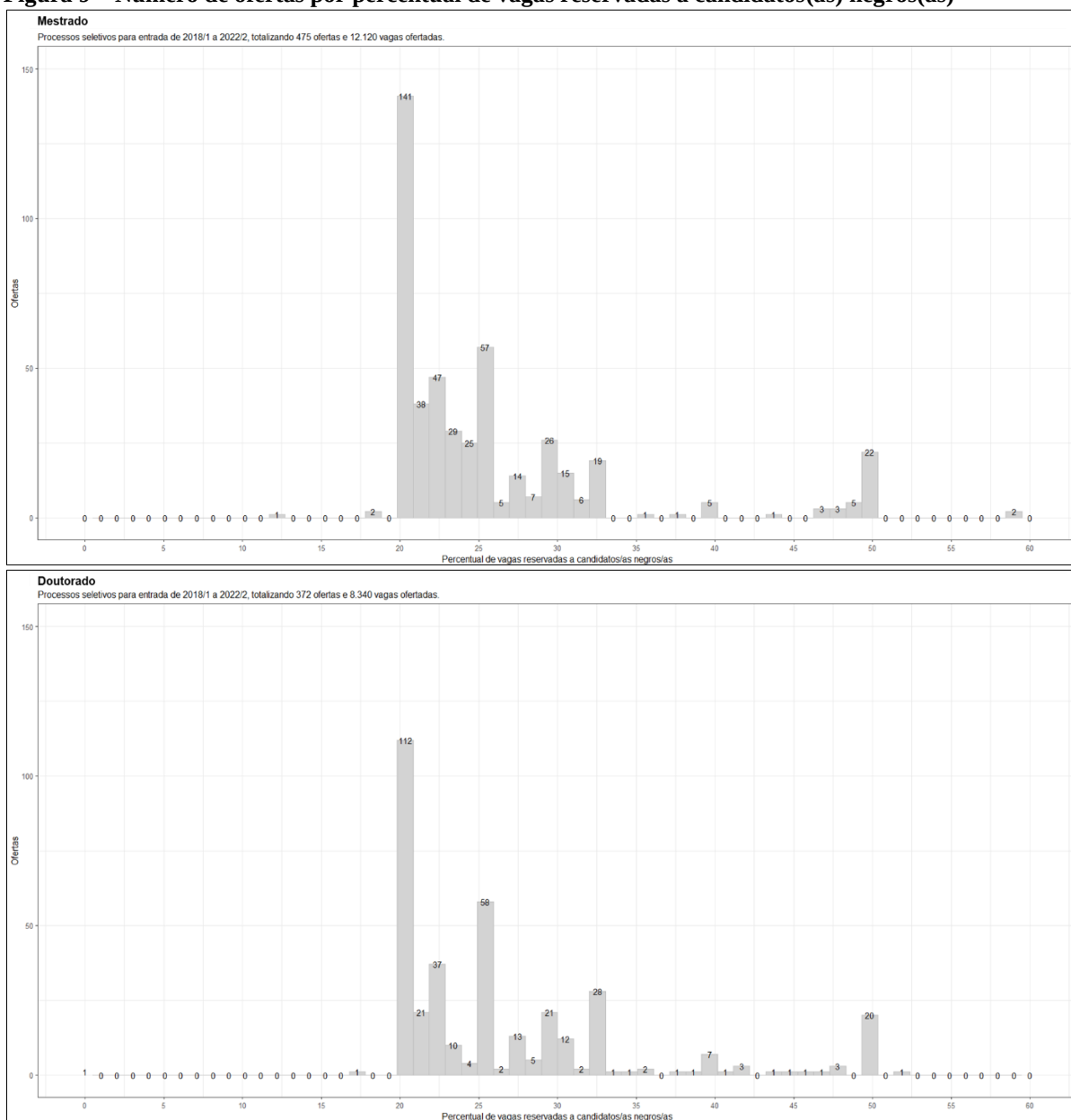
Os relatos a seguir elucidam esses dados, reforçando, ainda, a existência de conservadorismo e racismo institucional nas universidades brasileiras – listados na subseção seguinte (CF. COSTA; SILVA, 2020; HASENBALG, 1979; VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020) e consequente manutenção das fronteiras das comunidades científicas e profissionais (Posselt; Grodsky, 2017).

Então, assim, no final das contas, é todo mundo muito, a grande maioria, ou as pessoas que estão no poder talvez... é muito conservador. (Entrevistado P16).

Desafio? [...] A própria resistência do corpo docente. A resistência, tanto em aderir a uma política, porque essa política tem a ver com um projeto, ou seja, com um projeto de democratização, não apenas dos... de quem aprende sobre determinada área, mas de quem pode ser autorizado a falar de determinada área, do que a gente está falando na pós-graduação, que é o lugar no Brasil de produção das verdades sobre o mundo. Então, de produção da ciência. Quem está autorizado a manejar a ciência? Então eu acho que essa é uma resistência também que aparece, né (Entrevistado P6).

¹⁵ Combinação de cursos e processos seletivos.

Figura 9 – Número de ofertas por percentual de vagas reservadas a candidatos(as) negros(as)



Fonte: Elaboração própria, com base em dados brutos extraídos dos editais.

As medianas de reserva, por nível da oferta, encontram-se próximas ao limite mínimo, isto é, 24,4% para o doutorado e 22,7% para o mestrado. Desagregando-se por área do conhecimento, verificam-se as maiores medianas (27,8% no doutorado e 25,0 % no mestrado) e as maiores dispersões (dadas pelo intervalo interquartil) na área das Ciências Humanas. As menores medianas (21,2% no doutorado e 20,0% no mestrado) encontram-se nas Ciências Exatas e da Terra. A área de Ciências Biológicas é a que possui o maior número de *outliers* nas ofertas, e suas medianas localizam-se entre aquelas das Humanas e das Exatas, conforme disposto na Figura 10.

O entrevistado P1 conjectura que essas diferenças dizem respeito às características próprias de cada área. O entrevistado P6 complementa:

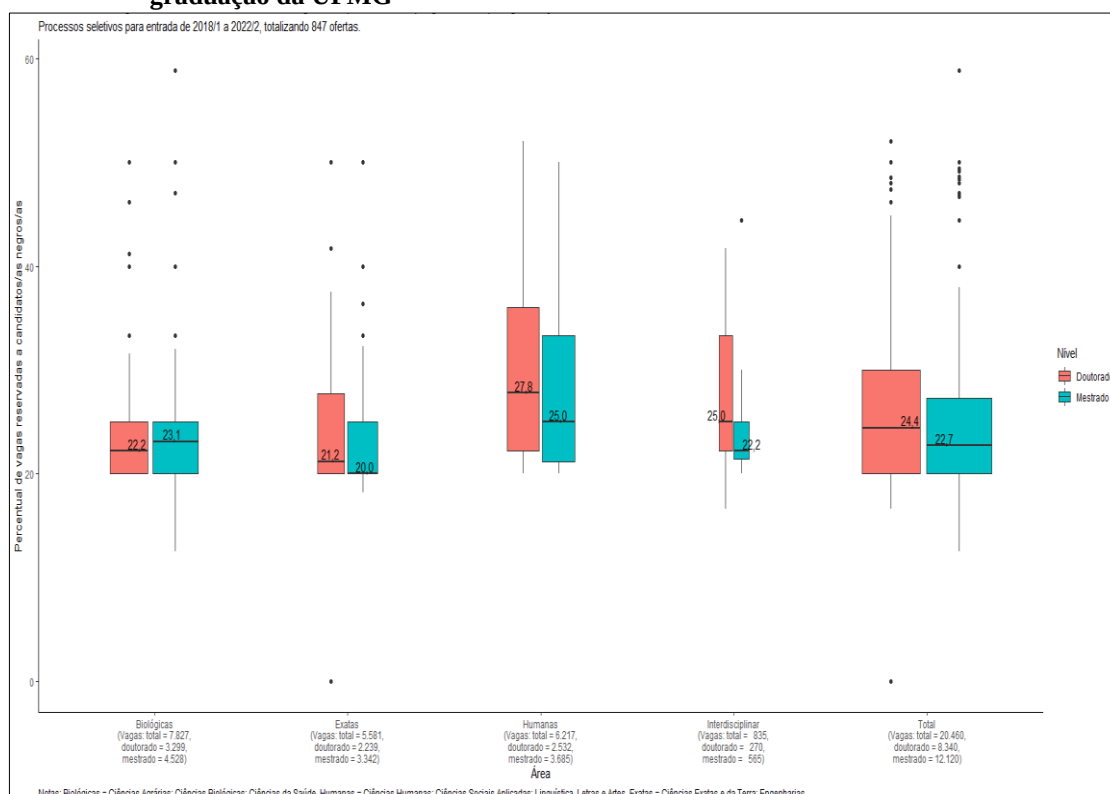
[...] tem a ver também com as temáticas discutidas no programa, ou seja, um programa das Ciências Humanas, onde existe uma maior diversidade dos corpos que ocupam aquele lugar e que traz uma maior diversificação de temáticas, eles tendem transformar isso numa questão política a ser enfrentado, né? Nos programas em que essa questão, ela ainda não foi transformada, como uma questão política, né? E eu acho que nas áreas de Ciências Exatas, nas áreas de Ciências da Saúde, Biológicas, talvez essa... essa discussão não esteja tão forte.

Em sua fala, identificam-se os sinais da manutenção da estratificação horizontal também nesse nível educacional (POSSELT; GRODSKY, 2017).

A graduação já é naturalmente segregadora em termos de pessoas, né? Se existe algum tipo de pessoa que frequenta aquele ambiente, talvez a pós-graduação seja ainda mais (Entrevistado P10).

Um caso peculiar ocorreu na área de Ciências Agrárias, no primeiro e segundo semestres de 2021, nos quais um curso de mestrado Capes 4 reservou 60% de suas vagas para candidatos negros, ultrapassando a porcentagem máxima proposta na resolução.

Figura 10 – Percentual de vagas reservadas a candidatos/as negros/as: por área dos programas de pós-graduação da UFMG



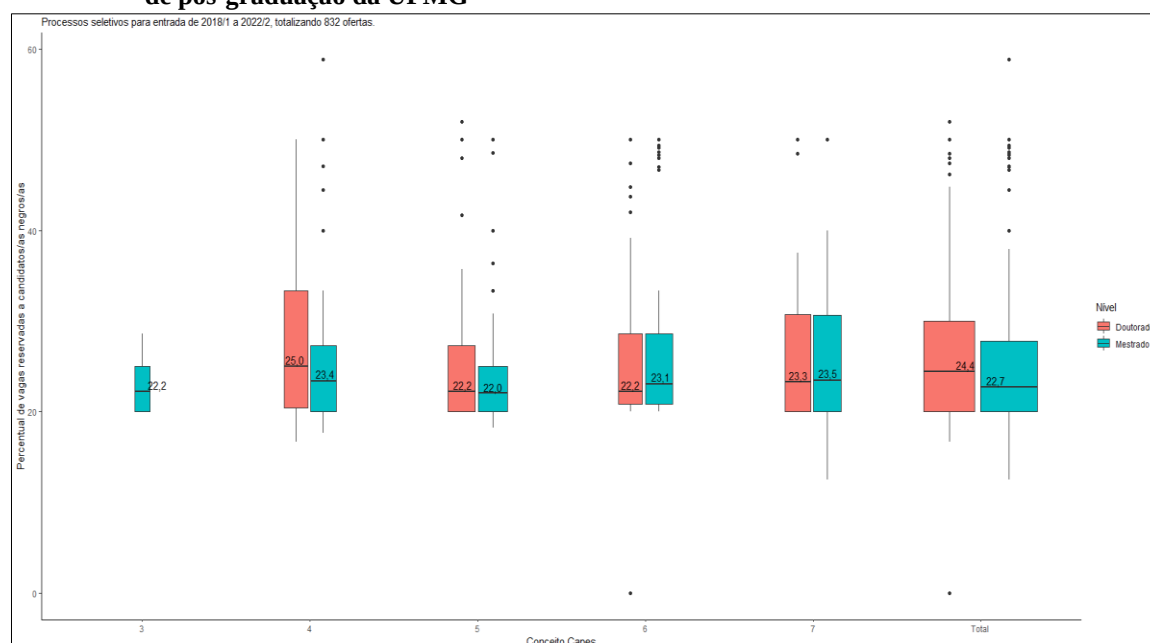
Nota: A linha escura dentro das caixas representa a mediana, cujo valor é reportado logo acima dessa linha. O limite superior da caixa marca o 75º percentil, enquanto o inferior reporta o 25º percentil. Os pontos finais das

linhas (também conhecidas como whiskers) estão a uma distância de $1,5 * IQR$, onde IQR ou intervalo interquartil é a distância entre o 25º e o 75º percentis. Os pontos fora dos whiskers são normalmente considerados extremos (outliers). A largura das caixas é proporcional ao número de observações que contêm. Fonte: Elaboração própria, com base em dados brutos extraídos dos editais.

O conceito Capes, por outro lado, não parece associar-se com o percentual de reserva, como mostra a Figura 11. No doutorado, a mediana mais afastada da global pode ser observada em ofertas de programas com conceito 5 e 6 (22,6). Enquanto, no mestrado, o maior afastamento é verificado em ofertas de programas com conceito 7 (23,5).

Desse modo, infere-se que, no que diz respeito à estratificação horizontal da pós-graduação, conforme levantada por Lucas (2001), Posselt e Grodsky (2017), Salata (2018) e Shavit *et al.* (2007), o fator contextual “campo de estudo” está mais associado ao percentual de reserva do que o fator “prestígio do curso”.

Figura 11 – Percentual de vagas reservadas a candidatos(as) negros(as) por conceito Capes dos programas de pós-graduação da UFMG



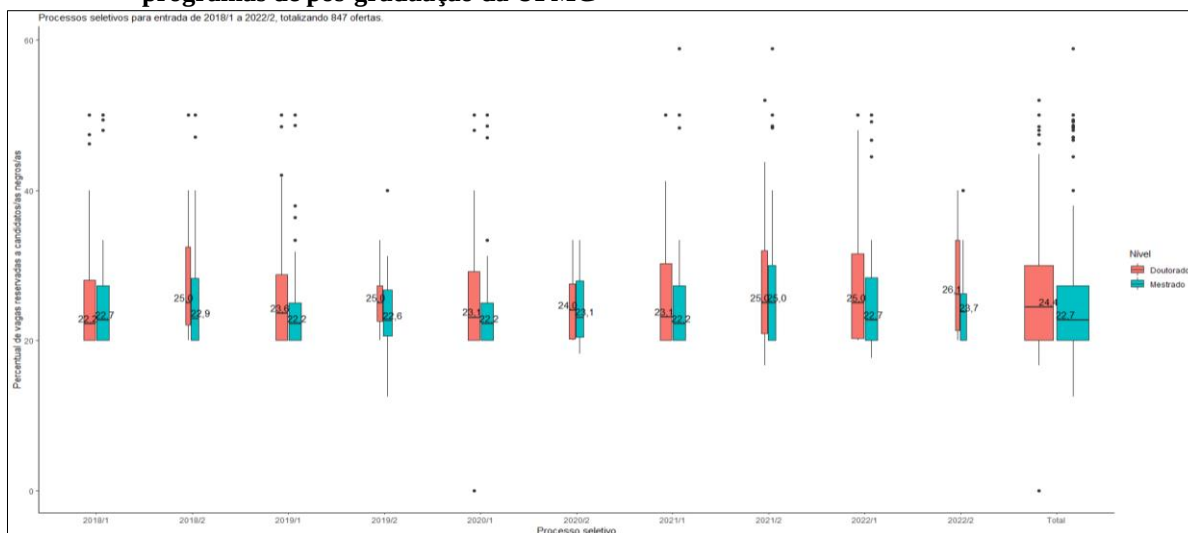
Fonte: Elaboração própria, com base em dados brutos extraídos dos editais.

A Figura 12 reporta os percentuais de reserva por nível do curso e processo seletivo. A inspeção visual não revela um padrão claro de variação ao longo do tempo. Nos 10 processos seletivos analisados, a variação das medianas foi bastante tímida. No doutorado, a mínima foi de 22,2% em 2018/1, e a máxima, de 26,1% em 2022/2. No mestrado, a mínima foi 22,2% em 2019/1, 2020/1 e 2021/1, e a máxima foi de 25,0% em 2021/2.

Nota-se, ainda, um número menor de vagas nos processos seletivos para a entrada no segundo semestre: em média 19 vagas no doutorado e 20 no mestrado. Essas médias

correspondem a 23 e 27 nos processos para a entrada no primeiro semestre (não mostrado). Potencialmente, este fato se explica pelo art. 3º da Resolução 02/2017, que exige uma reserva anual, e não semestral. Outra possível justificativa é que alguns programas com processo seletivo para entrada no segundo semestre fracionam suas vagas em dois processos seletivos anuais, fazendo com que cada processo tenda a oferecer um número menor de vagas.

Figura 12 – Percentual de vagas reservadas a candidatos/as negros/as: por processo seletivo dos programas de pós-graduação da UFMG

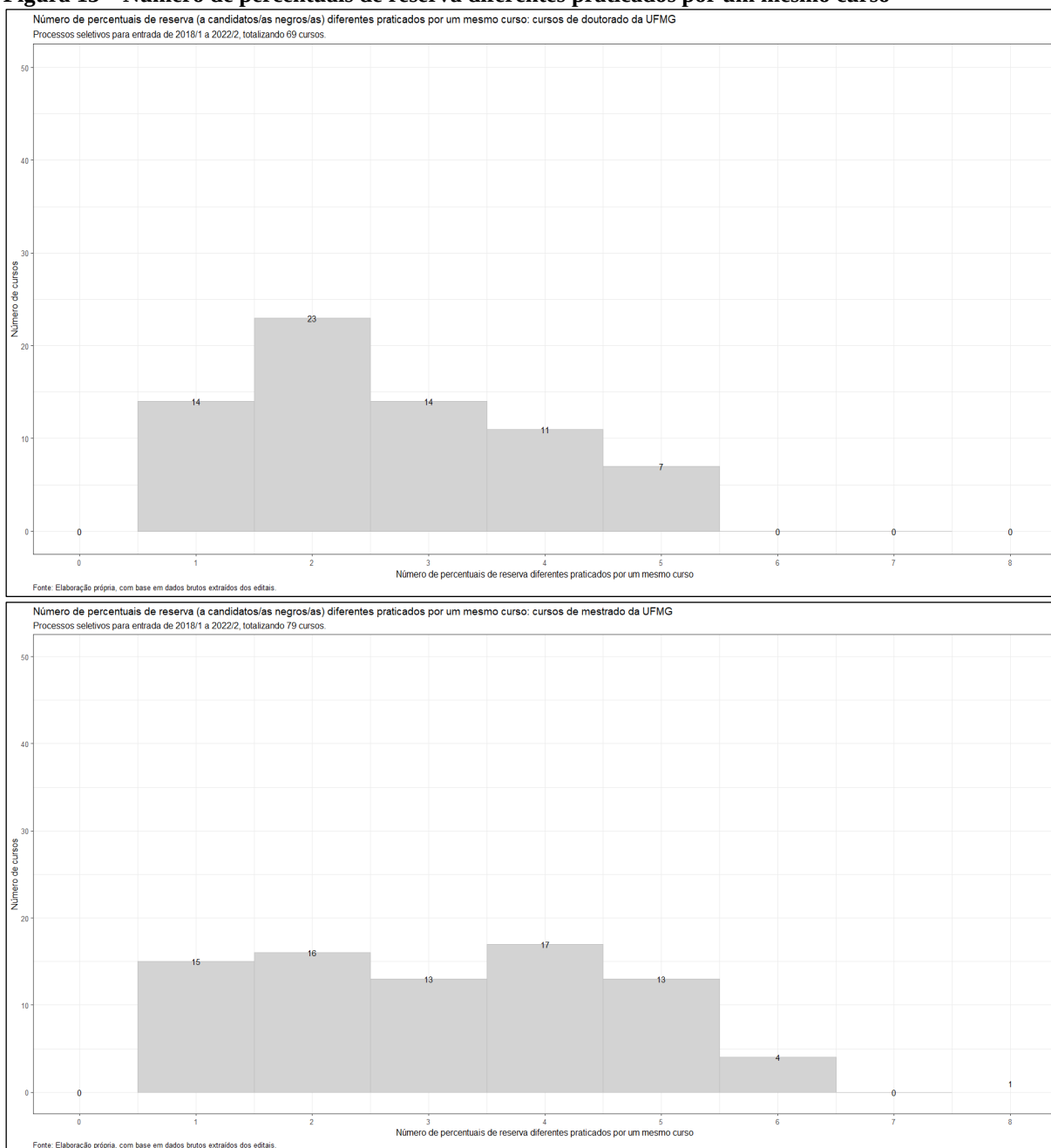


Fonte: Elaboração própria, com base em dados brutos extraídos dos editais.

Considerando cada curso¹⁶, percebe-se alguma variação nos percentuais de reserva praticados entre os níveis (Figura 13). No doutorado, 54% (37/69) dos cursos apresentaram até 2 percentuais de reserva diferentes, já no mestrado esse número foi de 39% (31/79). Em média, os percentuais de reserva praticados por um mesmo curso são próximos, separando-se por aproximadamente 12% em relação à média dos percentuais praticados pelo curso no doutorado e por 11% em relação à média dos percentuais praticados pelo curso no mestrado (não mostrado).

¹⁶ Equivalente a uma combinação única de programa e nível, já que não temos cursos de mesmo nome em programas diferentes.

Figura 13 – Número de percentuais de reserva diferentes praticados por um mesmo curso



Fonte: Elaboração própria, com base em dados brutos extraídos dos editais.

Os dados anteriores relativos às variações nos percentuais são condizentes com relatos dos entrevistados. Todos os programas entrevistados mostraram-se satisfeitos com a porcentagem reservada por eles e somente um único programa (PPG4) manifestou desejo de revisão:

Pretendemos, mas só um pouco, para ver se estamos no canal certo ou não, porque como eu te falo, nós não temos uma demanda excessiva, né? (Entrevistado P14).

É, isso ainda não foi discutido, porque esse é muito novo, então eu acho que assim isso é uma coisa, inclusive, é a própria entrevista que estou te dando aqui. Me fez motivar, demandar isso do colegiado, agora. A gente precisa acompanhar a cada ano quais foram as vantagens e desvantagens de a gente flexibilizar esse percentual, mas isso é uma coisa que a gente ainda não discutiu por ser muito novo, né? (Entrevistado P15).

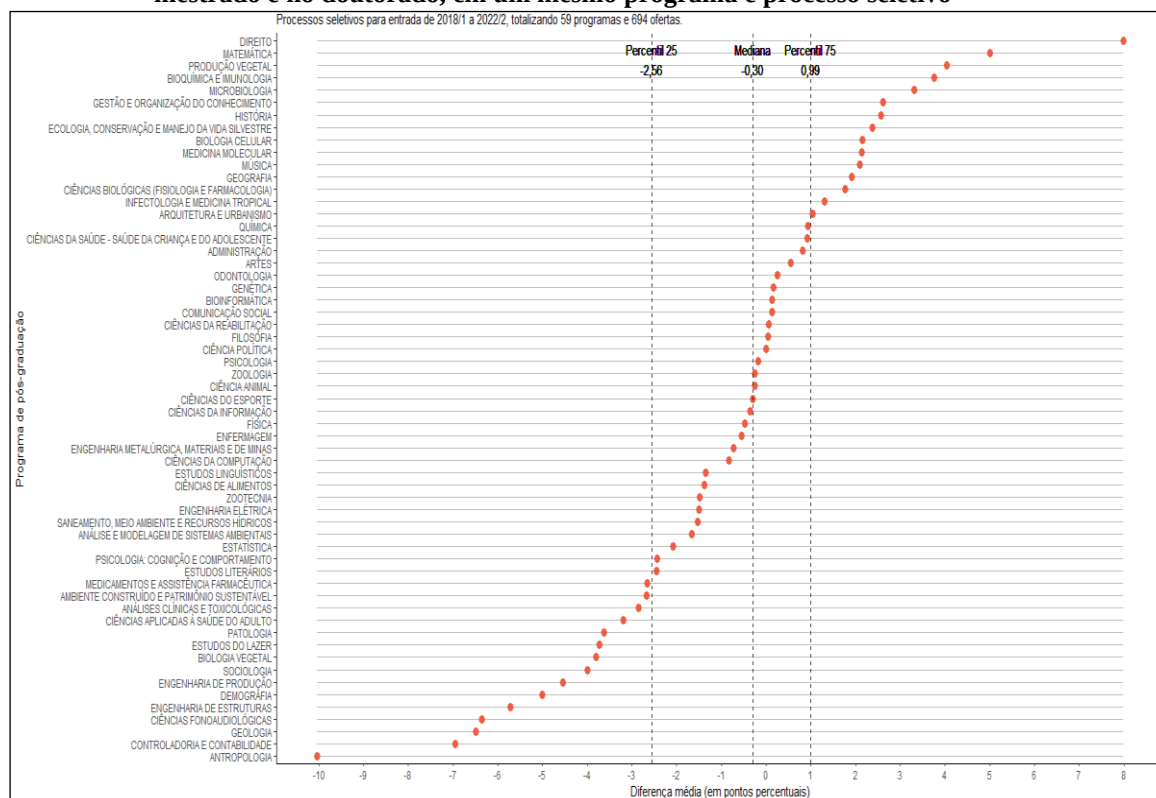
Já a Figura 14 evidencia que os percentuais de reserva tendem a ser bem próximos para cursos de mestrado e doutorado em um mesmo programa e processo seletivo. A mediana da diferença média entre as reservas do mestrado e a do doutorado foi de -0,3 ponto percentual. Na maioria dos programas (isto é, 45 dos 59 analisados), a diferença média encontra-se entre -4,0 e 2,5 pontos percentuais.

As maiores diferenças médias foram verificadas nos programas de Antropologia e Direito. Em Antropologia, o percentual de reserva no doutorado foi, em média, 10 pontos superior ao do mestrado. No Direito, o percentual de reserva no mestrado tendeu à superioridade em relação ao do doutorado, alcançando uma diferença média de 8 pontos percentuais.

Diante dos dados, pode-se constatar que as análises descritivas não indicam uma tendência à maior reserva em um nível ou outro, apesar das estatísticas apontarem um número ainda menor de negros no doutorado do que no mestrado (ARTES, 2018), fato este também evidenciado na fala do entrevistado P9:

Tem uma turma de uma disciplina que é muito visível a quantidade de estudantes negros e estudantes negros no doutorado, e antes a gente não tinha. Majoritariamente, no doutorado, ela [turma] era evidentemente branca, né?, ou socialmente branca, pra ser mais direta.

Figura 14 – Diferença média entre o percentual de vagas reservadas a candidatos(as) negros(as) no mestrado e no doutorado, em um mesmo programa e processo seletivo



Fonte: Elaboração própria, com base em dados brutos extraídos dos editais (2022).

Nas análises precedentes, não se identificaram padrões claros de variação dos percentuais de reserva de acordo com características dos cursos e programas. Possivelmente, associações entre os vários atributos mascaram eventuais padrões. Desse modo, é relevante conduzir uma análise multivariada, em que se apura a relação de um atributo com o percentual de reserva praticado, mantendo-se constantes os demais atributos da respectiva oferta.

Com o intuito de calcular percentuais médios de reserva controlados pelos diversos atributos das ofertas, estimaram-se os modelos de regressão apresentados na Tabela 1.

TABELA 1
Coefficientes estimados via regressão censurada, com interceptos aleatórios para PPG

	Dependent variable:			
	perc_reserva			
	(1)	(2)	(3)	(4)
as.factor(curso_nivel)MESTRADO	0,,604,000 (0,,504,000)	0,,003,000 (0,,499,000)	-0,,147,000 (0,,513,000)	-0,,285,000 (0,,495,000)
as.factor(Área)Exatas	-3,,867,000*** (0,,877,000)			
as.factor(Área)Humanas	4,,213,000*** (0,,677,000)			
as.factor(Área)Interdisciplinar	-2,,499,000 (2,,107,000)			
as.factor(area_grande)CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		-11,,307,000*** (1,,456,000)	-11,,665,000*** (1,,555,000)	-10,,66,000*** (1,,453,000)
as.factor(area_grande)CIÊNCIAS DA SAÚDE		-7,,419,000*** (1,,172,000)	-7,,388,000*** (1,,141,000)	-6,,397,000*** (1,,163,000)
as.factor(area_grande)CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA		-12,,005,000*** (2,,623,000)	-12,,285,000*** (4,,168,000)	-11,,506,000*** (2,,883,000)
as.factor(area_grande)CIÊNCIAS HUMANAS		2,,245,000 (1,,704,000)	2,,479,000 (1,,577,000)	3,,463,000** (1,,419,000)
as.factor(area_grande)CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS		-3,,502,000*** (1,,277,000)	-3,,258,000*** (1,,214,000)	-2,,411,000** (1,,175,000)
as.factor(area_grande)ENGENHARIAS		-8,,516,000*** (1,,772,000)	-8,,195,000*** (1,,695,000)	-7,,039,000*** (1,,767,000)
as.factor(area_grande)INTERDISCIPLINAR		-4,,577,000*** (1,,537,000)	-4,,597,000*** (1,,424,000)	-5,,795,000*** (1,,544,000)
as.factor(area_grande)LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES		-5,,437,000** (2,,47,000)	-5,,51,000** (2,,258,000)	-4,,674,000* (2,,669,000)
as.factor(conc_capes) 4	2,,408,000 (1,,552,000)	-0,,977,000 (2,,863,000)	-1,,206,000 (2,,855,000)	-1,,012,000 (2,,742,000)
as.factor(conc_capes) 5	-1,,144,000 (1,,55,000)	-0,,161,000 (2,,896,000)	-0,,366,000 (2,,879,000)	-0,,903,000 (2,,782,000)
as.factor(conc_capes) 6	2,,02,000 (1,,569,000)	5,,082,000* (2,,905,000)	4,,999,000* (2,,906,000)	4,,306,000 (2,,809,000)
as.factor(conc_capes) 7	-0,,187,000 (1,,693,000)	4,,575,000 (3,,114,000)	4,,424,000 (3,,092,000)	3,,593,000 (3,,011,000)
as.factor(processo_seletivo) 2018/2	2,,691,000** (1,,129,000)	1,,792,000 (1,,126,000)	1,,681,000 (1,,036,000)	1,,88,000* (1,000)
as.factor(processo_seletivo) 2019/1	-0,,192,000 (1,,129,000)	-0,,298,000 (1,,06,000)	-0,,124,000 (1,,004,000)	-0,,131,000 (0,,999,000)
as.factor(processo_seletivo) 2019/2	1,,616,000 (1,,431,000)	1,,292,000 (1,,462,000)	1,,347,000 (1,,424,000)	1,,278,000 (1,,471,000)
as.factor(processo_seletivo) 2020/1	-0,,631,000 (0,,799,000)	-0,,633,000 (0,,745,000)	-0,,498,000 (0,,726,000)	-0,,443,000 (0,,729,000)
as.factor(processo_seletivo) 2020/2	1,,243,000 (1,,706,000)	0,,995,000 (1,,568,000)	1,,185,000 (1,,523,000)	0,,871,000 (1,,558,000)
as.factor(processo_seletivo) 2021/1	0,,471,000 (1,,001,000)	0,,467,000 (1,,038,000)	0,,586,000 (1,,033,000)	0,,375,000 (1,,104,000)
as.factor(processo_seletivo) 2021/2	1,,358,000 (1,,284,000)	1,,065,000 (1,,422,000)	1,,197,000 (1,,409,000)	0,,428,000 (1,,814,000)
as.factor(processo_seletivo) 2022/1	1,,118,000 (0,,885,000)	1,,076,000 (0,,866,000)	1,,191,000 (0,,831,000)	1,,173,000 (0,,886,000)
as.factor(processo_seletivo) 2022/2	1,,078,000 (1,,667,000)	0,,249,000 (1,,793,000)	0,,32,000 (1,,794,000)	0,,394,000 (1,,965,000)
idade_2022	-0,,077,000*** (0,,016,000)	-0,,023,000 (0,,02,000)	-0,,022,000 (0,,022,000)	-0,,018,000 (0,,02,000)
Docentes	0,,218,000*** (0,,03,000)	0,,146,000*** (0,,036,000)	0,,179,000*** (0,,041,000)	0,,212,000*** (0,,044,000)
discentes_curso			-0,,017,000 (0,,02,000)	-0,,021,000 (0,,019,000)
vagas_total	-0,,122,000*** (0,,023,000)	-0,,108,000*** (0,,025,000)	-0,,101,000*** (0,,028,000)	-0,,112,000*** (0,,028,000)
logSigmaMu	2,,089,000*** (0,,037,000)	1,,994,000*** (0,,049,000)	2,000*** (0,,049,000)	1,,976,000*** (0,,044,000)
logSigmaNu	1,,771,000*** (0,,019,000)	1,,743,000*** (0,,016,000)	1,,721,000*** (0,,015,000)	1,,707,000*** (0,,016,000)
Constant	20,,521,000*** (1,,678,000)	27,,729,000*** (3,,148,000)	27,,773,000*** (3,,157,000)	26,,767,000*** (3,,029,000)

Fonte: Elaboração própria, com base em dados brutos extraídos dos editais (2022).

A primeira especificação inclui *dummies* para mapear o nível (mestrado ou doutorado), as áreas (Biológicas, Exatas, Humanas, Interdisciplinar), o conceito Capes (3 a 7), o processo seletivo (de 2018/1 a 2022/2), a idade do curso em 2022 (em anos), o número de docentes no programa e o número de vagas ofertadas no curso. Na segunda especificação, usa-se uma classificação mais granular para as áreas do conhecimento, composta por 9 classes, sendo a área Agrárias a categoria de referência (omitida). A terceira especificação, por sua vez, corresponde à especificação 2 adicionada de uma variável independente, qual seja, o número de discentes no curso. Finalmente, na quarta especificação, aplicou-se a especificação 3 a um subconjunto da amostra, aquele em que o percentual de reserva se encontra entre os limites definidos pela Resolução 2/2017. Oito ofertas foram descartadas¹⁷.

Em todas as especificações, utilizou-se um modelo próprio para dados censurados, isto é, o de regressão censurada, com efeitos aleatórios para programa, visto que a variável explicada possui intervalo de variação censurado, podendo assumir valores entre 20 e 50%, a estimativa por mínimos quadrados ordinários produziu estimativas enviesadas. A especificação 4 é a preferencial e será a detalhada a seguir.

Dos atributos analisados, poucos mostraram associação estatisticamente significativa, a saber: área, tamanho do corpo docente e vagas ofertadas no curso. No que tange às áreas do conhecimento, a análise multivariada confirmou o resultado dos gráficos de *boxplot*. Humanas é a área que mais reserva, enquanto Ciências Exatas e da Terra são as que menos o fazem. A diferença média de percentuais de reserva entre essas duas áreas é da ordem de 15 pontos, mantendo constantes os demais atributos das ofertas. Em relação ao tamanho do corpo docente, um aumento de 1 professor está associado a um aumento de 0,21 pontos percentuais de reserva, todos os demais atributos constantes. Já em relação as vagas ofertadas, o aumento de 1 vaga no processo seletivo está associado a uma diminuição de 0,11 pontos percentuais de reserva, *ceteris paribus*.

Os três atributos, portanto, sustentam, mais uma vez, sinais da estratificação horizontal presente entre os programas de pós-graduação da UFMG, podendo ser explicados pelo conservadorismo e pelos racismos institucional e estrutural presentes em alguns campos de estudos, bem como em programas menores que buscam a manutenção de seu prestígio e estágio de consolidação do curso (COSTA; SILVA, 2020; POSSELT; GRODSKY 2017).

¹⁷ Essas ofertas foram descartadas por estarem fora dos limites propostos na Resolução 02/2017, o que se supõe, no caso das ofertas abaixo de 20%, que seja pela imposição de reserva anual (tópico melhor desenvolvido à frente, nesta mesma seção). No entanto, não há prenúncio para as ofertas acima de 50%, a não um possível anseio de inclusão por parte dos PPG.

Apesar de todos os desafios, impactos da política podem ser constatados nos programas analisados, sendo estes, visivelmente notados, por exemplo, nos programas que realizam a heteroidentificação. Em números gerais, 59% dos entrevistados notaram impactos da política no perfil discente de seu programa; 23% afirmam que não houve mudança, pois já existia diversidade; e 18% não viram impacto ou não souberam avaliar.

Analisando-se cada programa, o PPG2, em particular, sempre foi considerado muito diverso, como esclarecido anteriormente. Essa pluralidade, para o entrevistado P10, é resultado da diversidade abraçada ainda no início, isto é, na graduação. Não obstante, os entrevistados P6, P8 e P9 notaram mudanças, que estão se tornando cada vez mais orgânicas.

No que tange ao PPG3, todos os membros entrevistados notaram, claramente, uma mudança em seu corpo discente. O entrevistado P12 percebe essa mudança a partir de sua própria vivência no programa: “eu fiz mestrado, doutorado, no programa e sou hoje professora dele, então, assim, historicamente não é assim. A gente não tinha quase pessoas negras, pardas, nas turmas, então, assim, hoje a gente tem uma diversidade. A gente vê pessoas negras e pessoas com deficiência também”. De acordo com o entrevistado P13, essa mudança foi verificada, inclusive, em números que apontam para um quantitativo significativo de matrículas de pessoas negras da pós-graduação.

Em contrapartida, o PPG4, apesar de acolher estudantes negros, incluindo estudantes de outros países, não parece afetado pela política de cotas:

A gente tem um papel muito grande, histórico, em formar pessoas chaves para vários países da América Latina e da África, inclusive [...]. Então, nosso programa tem sido bem-sucedido em incorporar pessoas de diferentes *backgrounds*, com ou sem cota. A cota ajuda, né?, a talvez atrair mais pessoas, mas isso nunca foi um problema para a gente (Entrevistado P15).

Para o entrevistado P18, uma mudança pode ser observada em relação à ótica social, no que concerne especificamente à raça:

[...] talvez tenha tido uma mudança, sim, por conta da cota. Pelo menos uma pessoa vai entrar. [...] A minha [turma] era nada diversa [...], 9 pessoas brancas, 1 negra que entrou por cota. Mas eu acho que [...] as turmas mais recentes estão um pouco mais diversas. Mas, de novo, eu consigo contar no dedo, negros brasileiros, seja do PPG todo, os negros são estrangeiros.

Neste ponto, é importante destacar que alguns candidatos negros não entraram pela política de cotas, possivelmente pensando que teriam mais chances concorrendo na modalidade de ampla concorrência, com 8 vagas ao invés de 2 da reserva (Entrevistado P16). Por sua vez, este reduzido número de vagas das duas modalidades, além de não manifestar adaptação do

programa para abraçar esses alunos, parece contribuir para dificultar uma maior pluralidade no PPG.

No PPG1, o entrevistado P2 afirma que houve, sim, impacto no corpo discente. Por outro lado, o entrevistado P5 acredita que não: “acho que não muito, porque, por exemplo, na minha turma, entraram dois, e são pessoas que eu confirmo... eu sou negra também, né?”. O entrevistado P4 presume que sim, mas não está certo sobre o grau desse impacto. Para o entrevistado P3, por sua vez, “é uma coisa muito ‘impressionística’![...] Mas eu não consigo te dizer que as vagas reservadas foram fator de inclusão de fato”. Ambos, no entanto, concordam que a mudança no perfil dos alunos da graduação, resultado da Lei de Cotas, acabou interferindo, por derivação, na pós, fato este que, para o entrevistado P3, ocorreu de maneira muito evidente e efetiva.

Santos *et al.* (2022) realizam uma avaliação da política nos anos de 2018 e 2019 e atestam este impacto. No entanto, seus achados também corroboram com nossa pesquisa, isto é, no sentido de que a conjuntura da política de ações afirmativas na pós-graduação da UFMG garante a manutenção da estratificação horizontal e vertical presente na instituição. Nos termos dos autores:

Apenas algumas áreas têm vivido a ampliação da presença de pessoas negras e indígenas por meio das ações afirmativas. Tudo indica que tanto a noção geral que envolve o prestígio de áreas como Ciências Exatas e Ciências da Saúde, as hierarquias de saberes, quanto o investimento público e os interesses privados em áreas específicas contribuam para dois níveis de sucateamento. Um geral, que atingiria todas as áreas, e um segundo, mais focal, que contribuiria para aumentar a distância entre áreas e refletiria uma possível noção de campos de estudo mais acessíveis para determinadas parcelas da população (Santos *et al.*, 2022, p. 175).

Além disso, os números de sua pesquisa apontam um quantitativo referente à inserção de cotistas negros(as) nitidamente menor no doutorado do que no mestrado, o que revalida os achados de Artes relativos à mesma realidade (2018). De acordo com Santos *et al.* (2022, p. 176):

Tanto em 2018 quanto em 2019, entre as vinte e uma unidades institucionais de diferentes áreas de conhecimento na UFMG às quais se vinculam os PPGs, apenas a FaE apresentou um índice maior que 20% de ingressantes em vagas reservadas. Já para o doutorado, embora tal Faculdade tenha sido a única que mais se aproximou desse percentual, nenhuma unidade atingiu 20%. Esse é o percentual mínimo de reserva de vagas definido na Resolução da UFMG que dispõe sobre ações afirmativas na pós-graduação.

Para estes autores, a dificuldade de efetivação da política na UFMG assenta-se, sobretudo, na possibilidade de migração das vagas, na dificuldade estrutural do estudo de outros

idiomas e na necessidade de uma assistência estudantil para esse nível educacional, impasses também encontrados e apontados em nossa pesquisa.

Ainda assim, houve manifestação de dúvidas em relação à necessidade da política entre os entrevistados. Essa hesitação veio, por exemplo, por parte do entrevistado P4:

Eu tenho várias perguntas que, com as respostas, eu teria um posicionamento melhor em relação a essa política. Primeiro: por que cotas na pós-graduação? [...] na pós-graduação, a coisa muda completamente, porque quem veio de escola pública também como *proxy*, não geral, teve melhor formação do que quem veio de universidade privada. Então, a gente já não pode adotar esse critério, né? A gente não adota critério de renda, por exemplo, na distribuição de bolsas. Por que um aluno negro rico deve prevalecer com menor desempenho, deve ser priorizado em relação ao aluno pobre com desempenho melhor e branco e talvez que estudou numa universidade particular, trabalhando o dia inteiro e pagando à noite? Sim, eu sei que essa é uma situação que não vai prevalecer, mas acho que a gente teria que estudar mais. Quem é esse aluno que vai entrar como cotista, principalmente os negros? Qual é a situação socioeconômica dele? Por que a cota? Outra coisa também, porque se você pensa também um aluno de doutorado, ele passou pela nossa graduação e nosso mestrado... nós não conseguimos dar a ele uma situação de competitividade em relação aos brancos? É uma questão também. É, por que nós não conseguimos? E a gente conseguir resolver isso com a pós? É, porque se nós não conseguimos... mas eu acho que os números eu não, não sou... não, não sou especialista no tema, mas os números me indicam que não... não há tanta diferença de desempenho. Alguns números que eu vi, enfim, se a gente consegue, é, equalizar, né? É lógico que essa equalização não é total. Mas não há diferenças substantiva entre brancos e negros que passam pela graduação, numa universidade, que seja pública, que seja privada. Então eu acho que o argumento na pós... ele fica... comprometido. E outra coisa também que eu acho é o seguinte: Tá!, então, mas vamos supor que essa hipótese seja verdadeira, eles ainda precisam de uma entrada diferenciada, porque persistem desigualdades de oportunidades que nós não conseguimos sanar com a política de cotas da graduação. É, o que que nós vamos fazer... isso também vale para a graduação, mas para a pós? Pra incluir esse aluno? Incluir é só fazer cota? [...] E na pós não sou contra nem a favor: tenho dúvidas. Precisaria de ver mais dados e também tenho crítica a essa questão de uma inclusão pro processo seletivo, mas que não tenta esses alunos para além do da entrada.

A maioria dos entrevistados, por outro lado, mencionam em seus discursos a importância das cotas na pós-graduação, como, por exemplo, o entrevistado P13, que espera que a política continue evoluindo, para que, de fato, haja uma reparação: “[...] a gente sabe que não vai [durar para sempre], mas [...] pra mim vai ser longo, mais uns 20 anos aí pra tentar conseguir chegar a um nível, principalmente na pós, onde a gente tem baixíssima incidência de pessoas negras, bem menor que na graduação, principalmente doutorado”.

Corroborando com Venturini (2019), nossos dados demonstram que as ações afirmativas na graduação, por si só, não são suficientes para equalizar as diferenças de oportunidades educacionais presentes na sociedade brasileira, sendo sua extensão para a pós-graduação um complemento necessário para a inclusão desses estudantes nos mais altos níveis de formação de recursos humanos.

Há muito a ser feito e repensado na política de ações afirmativas da pós-graduação da UFMG, uma vez que as decisões foram tomadas, até então, com fundamento em um debate ainda muito incipiente, conforme argumenta o entrevistado P9. Além disso, pôde-se contar com apenas 90 dias para a implementação da política em pauta, o que, para o entrevistado P4, foi um processo muito acelerado, principalmente no que diz respeito à atuação do coordenador, que precisou resolver tudo e, ainda, com base em diretrizes muito genéricas.

Não obstante, vale a pena encerrar este capítulo aludindo ao que, em certo momento, afirmaram, de forma otimista, os entrevistados P10 e P5 – ampliando, no entanto, o sentido de suas narrativas: apesar de todos os desafios e obstáculos presentes na política de cotas na pós-graduação e na tomada de decisão colegiada, e mesmo sendo estes, em suas condições vigentes, instrumentos imperfeitos, não quer dizer que não precisam estar ali. Em seu estado atual, eles refletem as melhores estratégias de inclusão pensadas até hoje e, sem dúvidas, constituem-se como mecanismos fundamentais para a necessária democratização do acesso aos programas de pós-graduação.

4.5 A política de cotas nos 4 PPG analisados

O processo decisório referente aos aspectos em aberto da política transcorreu de diferentes maneiras entre os programas. Enquanto o PPG4 tomou suas decisões baseado exclusivamente no debate colegiado, os PPG 1, 2 e 3 buscaram ampliar e aprimorar as informações que embasaram suas decisões, conforme outrora aludido por Stair (1998), seja através do estabelecimento de comissões (PPG 1 e 3), seja através da avaliação de dados e discussões difundidos por um especialista (PPG2). Adiante, esses processos serão melhor detalhados.

No PPG1, além da instituição da comissão, houve discussões em várias instâncias, como assembleias amplas e abertas, reuniões entre professores, alunos etc. A comissão, de acordo com os entrevistados P3 e P4, mostrou-se muito favorável à inclusão, realizando sugestões específicas tanto de permanência quanto para o processo seletivo. No que diz respeito ao percentual, os entrevistados não se lembram se foi proposto pela comissão ou se foi decidido em âmbito colegiado.

A tomada de decisão no PPG2 transcorreu tranquilamente, conforme salienta o entrevistado P7, e ele atribui esse fato a dois motivos, a saber: a existência, no PPG, de um

percentual aproximado de 50% de negros em seu corpo discente; e a previsão da política sobre a migração das vagas reservadas à ampla concorrência, caso as da cota não fossem ocupadas¹⁸.

De acordo com o entrevistado P7, havia vários dados na manga, caso precisasse argumentar: “o entrevistado P6 [...] foi chamado para essa reunião pra mostrar os números e para fazer essa defesa, né? Então, assim, foi uma decisão tranquila”. Além disso, as pessoas viram que não haveria uma mudança, necessariamente. Não obstante, se não fosse por essa possibilidade de migração, talvez a decisão não tivesse sido tomada de forma tão pacífica.

Essa possibilidade de migração fomentou, no entanto, debates hoje ainda presentes no programa, sustentados pelo princípio de que não basta reservar, se não houver, também, um esforço para que as vagas sejam ocupadas; caso contrário, mudanças não são possíveis.

No PPG3, como habitual, uma comissão, com indivíduos que já atuavam, de alguma forma, em comissões parecidas, foi instituída, objetivando ponderar sobre o percentual a ser reservado e sobre como as ações afirmativas se dariam no programa. Para o entrevistado P12, o trabalho da comissão foi intenso, durante o qual realizou consultas a outros programas, observou diferentes processos etc. Ele destaca que o percentual de 50% foi proposto pela própria comissão e que a partir dali é que seus esforços foram levados para o colegiado e discutidos, sendo a porcentagem máxima aprovada sem nenhuma discordância.

Por fim, no PPG4, como já mencionado, não houve quaisquer procedimentos adicionais; de acordo com entrevistado P14, a possibilidade de procedimentos adicionais lhe ocorreu apenas no momento de nossa entrevista: “Poderíamos ter conversado com outros órgãos, mas a gente não pensou. A gente só viu a norma e falou: ‘Ótimo, é isso que queremos! Não queremos entrar em mais discussões’”.

Ao se analisar a porcentagem reservada, três dos quatro programas apresentaram distintos percentuais de reserva, variando entre 20% (PPG4), 31% (PPG1) e 50% (PPG 2 e 3). Apesar dessa variação nos percentuais, todos os programas segundo os coordenadores e ex-coordenadores entrevistados, manifestam-se favoravelmente à inclusão e à existência de uma política de cotas na pós-graduação. Acrescente-se, ainda, a este posicionamento o envolvimento anterior de docentes desses PPG com a temática e os debates relativos à inclusão.

Em consonância com os achados de Ferreira, Silva e Costa (2022), os dois programas que reservam o percentual máximo mostraram-se os mais fortemente engajados na temática étnico-racial e de inclusão, bem como de outros grupos – e isto antes mesmo da publicação da resolução –, possuindo, inclusive, iniciativas preexistentes nos próprios programas:

¹⁸ A política prevê tanto a migração de vagas da reserva para ampla concorrência quanto da ampla concorrência para a reserva, mas somente a primeira possibilidade foi levantada e mencionada pelos entrevistados.

Aaah! Foi uma coisa muito simples... quanto que pode? Até 50%... Então 50%... Super simples! [...] mas acho que tem o histórico do programa, que é preciso suscitar, e a gente volta àquela condição da flexibilidade. O PPG tem professores muito engajados nas ações afirmativas. E não só ações afirmativas voltadas para a população negra, mas para a população LGBT, pessoas com deficiências e tal. E isso é algo que acumulou no programa... nos vinte anos de programa... que eu tô no programa. Então, assim, isso não foi de um dia pra o outro. Foi preciso entrar pessoas que se interessavam nesses temas, foi preciso, aos poucos, que as pessoas ‘trazessem as questões. Isso gerou, inclusive, adesão, me parece de 100%, do programa nas ações afirmativas. Hoje não há nenhuma resistência do programa, ao contrário. Então, quando houve a possibilidade das cotas para pessoas negras, a adesão já ‘tava feita. O programa queria isso, né? (Entrevistado P11).

Então, assim, é, o P6 já vinha levantando alguns dados, né?, mesmo, mesmo que a gente não tivesse, assim, um banco de dados tão confiável. Era difícil a gente extrair alguns dados, mas ele vinha coletando alguns dados, e isso fez com que o nosso colegiado, de uma maneira muito tranquila, aprovasse os 50%, que, na verdade, era protocolar, algo que a gente já vinha... já vinha intuitivamente fazendo (Entrevistado 7).

Soma-se a isso o fato de as carreiras alimentadoras desses PPG serem compostas por graduações menos elitistas, então consideradas de menor prestígio, menor expectativa de rendimento futuro e mais frequentadas por mulheres e negros (MARTINS; MACHADO, 2018; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015), o que promove uma maior procura desses cursos de pós-graduação por parte de grupos marginalizados e, por consequência, uma maior presença desses grupos em seus corpos discentes (VENTURINI, 2019).

Apesar de trabalhar a temática em diversos âmbitos do programa, o PPG1 optou por uma porcentagem intermediária, a fim de entender como se daria a política na prática.

[...] E a gente pensou em algo intermediário, até para não começar já lá no topo, sem a gente saber como que isto ia se dar na prática; nem assim com o mínimo, né? A gente queria sinalizar uma disposição positiva de inclusão. Então, por isso que ficou ali em torno dos 30% (Entrevistado P4).

Já o PPG4 definiu o percentual mínimo, que, segundo o colegiado, à época foi adotado com um número restrito de vagas e procura limitada, em função do pequeno tamanho do programa, além de que este já compreendia a população negra – salientam os docentes entrevistados do programa. Nas palavras do entrevistado P14:

Não é a classe alta que vem e procura entrar numa escola de [menção ao nome do curso do PPG4]. E isso um pouco explica por que a gente não tinha necessidade de cotas. Então, se o programa não recebia a população negra, por exemplo, não era o caso. Nós tínhamos, naturalmente, pessoas de cor de pele e classes econômicas diferentes (Entrevistado P14).

Os relatos do entrevistado P18, no entanto, não corroboram com essa perspectiva:

Acho que não acontece de ninguém entrar na cota, pelo menos uma pessoa vai entrar, mas, é, eu não sei, assim, se é uma... se é uma mudança tão significativa, sabe?! As últimas turmas, a última turma, sem essa de 2022, a de 2021, tinha, é... tinha bastante, tinha bastante gente. E aí eu acho que era uma turma bem mais diversa. A minha era... nada diversa... Na minha era assim: nove pessoas brancas, uma negra, que entrou por cota (Entrevistado P18).

Na perspectiva do entrevistado P18, a adesão à reserva no programa se deu pela obrigatoriedade. Apesar de cientes e favoráveis à política, ele ainda não vê essa preocupação por parte do programa, o qual, em sua visão, transparece muito o receio de evasão do curso, fato este que pode ter influenciado, em alguma medida, a definição do percentual.

No entanto, os docentes do PPG4 frequentemente ressaltam, em suas falas, que a área do programa é muito pequena: “Então, assim, é muito difícil, a gente não daria para manter na proporção da população. Eu acho que se a gente fizesse isso, a gente não preencheria todas as vagas, entendeu?” (Entrevistado P16). Cabe lembrar a possibilidade de migração de vagas prevista na política (UFMG, 2017), mencionada previamente (cf. nota 13), detalhe que pode ter passado despercebido pelo colegiado.

Posto isso, cabe mencionar um desafio repetidas vezes reportado, qual seja, o não preenchimento das vagas reservadas, o que se configura como um problema relacionado diretamente ao acesso a elas (por motivos ainda não plenamente compreendidos, mas conjecturados abaixo). Nesse sentido, todos os programas analisados relataram casos em que as vagas reservadas não foram totalmente preenchidas e, por consequência, foram remanejadas para a ampla concorrência. No Quadro 7 são apresentadas narrativas que indicam possíveis motivações para tal conjuntura, igualmente identificadas nos estudos de Almeida (2019), Campos (2017), Carvalho (2006), Posselt e Grodsky (2017), Santos *et al.* (2022), Theodoro *et al.* (2008), Venturini (2019), entre outros, como desafios para as políticas públicas de promoção de igualdade racial.

QUADRO 7
Possíveis motivações para o não preenchimento das vagas reservadas

Possíveis motivações	Relato
Moldes atuais da pós-graduação: baixo valor das bolsas e aulas diurnas	Não dá pra viver só de bolsa, né? É praticamente impossível você não receber a ajuda familiar ou de qualquer outra pessoa e viver de bolsa. É! Então tem muita discussão, assim, que antes o programa era muito rígido com alunos que não tinham dedicação exclusiva. Alguns anos eles não aceitavam alunos sem dedicação exclusiva (Entrevistado P18). [...] pelo menos aqui no PPG tem uma preocupação com ter aula à noite, mas a maioria tem aula à tarde e não dá pra conciliar com o emprego. É bem mais complicado (Entrevistado P13).

Possíveis motivações	Relato
Falta de informação sobre oportunidades de pós-graduação entre o público-alvo	Não sei se na divulgação... se falta também divulgação, né? É! Talvez trabalhos pra os dentro dos cursos de graduação, no sentido de incentivar essa continuidade, né? (Entrevistado P17). Que a gente pudesse divulgar e tentar encontrar essas pessoas interessadas em tentar o mestrado ou doutorado, mas que não sabem exatamente como é que funciona, com foco em pessoas pretas, passar as pessoas pretas (Entrevistado P18).
Acúmulo de barreiras na escolarização da população negra	Você tem que passar por muitas barreiras pra ser uma pessoa preta tentando pós-graduação, [...] depende ali que as pessoas acessem o ensino superior, que depois elas terminem o ensino superior que elas não, né?, que elas não sejam empurradas pra abandonar o curso superior... que elas tenham condições de ir até o final de um curso, que ao final do curso elas tenham condição de ir pra um mestrado e um doutorado (Entrevistado P18). Eu tenho uma amiga que fez o mesmo curso que eu, a gente era da mesma turma. Ela é negra e ela fala, eu lembro de ela falar assim comigo: Fulana, não é pra mim! Fazer isso agora, porque eu não posso ficar ganhando 1.500 reais, assim, o meu histórico familiar não me permite aguentar isso aí, não. Assim não dá. Já foi uma vitória grande chegar até aqui. Eu tenho a minha graduação. Eu quero trabalhar! Eu quero ganhar dinheiro! (Entrevistado P18). É que uma das nossas é... é, das nossas alunas... não sei se você chegou a ler... Ela publicou um texto [...], ela é uma aluna que entrou pela reserva de vagas e aí o texto dela, contando da experiência dela, [...] ela contando, né?, da trajetória dela como empregada doméstica e as dificuldades todas, né?, de estudar e de dar conta, né?, de... É! De seguir estudando, né? Enfim, um texto muito emocionante, assim, né?, dessa aluna (Entrevistado P12).
Falta de identificação com corpo docente ou com linhas de pesquisa	Eu acho que falta... eu acho que tem que melhorar [...] a identificação, né?, você não tem nenhum professor negro no seu... no seu corpo docente? Eu acho que falta muito isso, assim, para poder gerar mais identificação (Entrevistado P18). Enquanto eu estive na UFMG, eu fiz graduação lá, demorei seis anos pra formar, e agora eu tô fazendo mestrado. Então, são quase oito anos aí de UFMG, eu tive um professor negro. Um único. Só um! (Entrevistado P5). A gente tentou que todas as linhas colocassem, é, temas relativos às relações étnico-raciais. Isso foi muito interessante, porque uma das nossas impressões é de que existem... não é à toa que a maioria dos estudantes vão para a linha 1, é por que muitas vezes os temas que eles querem pesquisar têm a ver com essa história. Nessa questão identitária é muito forte, tem a ver com essa história, tem a ver com esse lugar, esse lugar de fala. E não tinha sentido! Às vezes eles não se viam na linha 2, por exemplo, onde essa discussão de raça nem passava perto (Entrevistado P7).
Falta de proficiência em línguas estrangeiras	Então teve um ano, por exemplo, que a prova de línguas foi feita depois... tinha uma discussão se ela ia ser feita depois de um ano pra... pra facilitar a aprovação (Entrevistado P3). [...] a obrigatoriedade de provas de línguas, que é outro dificultador para pessoas negras [...] que geralmente não têm acesso ao segundo idioma, quiçá terceiro, que seria o doutorado (Entrevistado P13).
“Meritocracia”	[...] o nosso processo, especificamente no PPG1, ele é anônimo quanto às primeiras fases dele [...]. Mas é uma questão, eu acho, de equidade, mais que igualdade, porque o processo às cegas, ele é igual. Ele tem uma igualdade ali. Mas não tem uma equidade, porque toda a lógica das cotas, né?, vem de uma lógica de que a nossa sociedade é colonial. É uma sociedade que ainda não se curou das feridas da colonização e que, na maioria dos casos, pessoas negras e pardas não têm acesso à mesma educação de base, e por uma dívida histórica, a

Possíveis motivações	Relato
	gente reserva uma parte, bem a grosso modo, não sei se exatamente assim, né? Mas a gente reserva uma parte das vagas das universidades públicas a serem ocupadas por essas pessoas, pra dar a elas alguma chance de mobilidade social. Mas o que acontece é que, quando você coloca o processo de avaliação às cegas, você, mesmo que exista ali, aquela reserva de vagas, cê não tá avaliando de maneira equânime, e porque cê tá desconsiderando tudo isso. Tá desconsiderando que, mesmo que a pessoa tenha cursado talvez a mesma graduação, do primeiro colocado, ela não teve acesso a todas as outras coisas que o primeiro colocado da ampla concorrência provavelmente teve, que deve ter sido uma pessoa que pôde, com raras exceções, uma pessoa que pôde só estudar na graduação, que podia ser bolsista de iniciação científica e ganhar 400 reais, porque papai e mamãe bancavam tudo. Que podia participar de congressos, porque tinha grana pra viajar e que, por isso, teve mais acesso à produção científica é... e, enfim, várias outras coisas que fazem aquela nota ser melhor do que a outra. Como a nota de corte nas cotas e na ampla concorrência é a mesma, o que muda é a concorrência por vaga, a gente não consegue preencher as vagas, porque muitos alunos que são cotistas não chegam à nota de corte mínima, que é 70. E eu acho que é por isso, assim... porque essas pessoas são avaliadas como se tivessem partido do mesmo ponto, no caso da ampla concorrência. E, na verdade, não partiram (Entrevistado P5). [...] não basta decidir que vai implementar a ação afirmativa. A gente tem que ter uma atenção a cada etapa do processo seletivo e entender [...], desde a inscrição, a gente precisa prever mecanismos pra que estudantes, da reserva de vagas, tenham a possibilidade de acesso. [...] Então, essa atenção significa entender como é que nós estamos selecionando, e enfrentar esses debates que precisam acontecer. A primeira seria essa. A outra, que está relacionada a essa, talvez seria enfrentar, com mais complexidade, essa ideologia meritocrática que vigora na pós-graduação: onde é que ela funciona, o que é que ela determina, como é que ela induz as nossas... os nossos critérios de avaliação, quando lidamos com estudantes universitários, os projetos que a gente tem que ler, por exemplo, o que é mais relevante, né?, uma escrita dentro das normas... dentro das normas acadêmicas em geral, ou um trabalho original (Entrevistado P9).
Baixa receptividade a temas relacionados à negritude ou a olhares originais sobre outros temas	E aí vem uma outra coisa que a gente precisa pensar: qual é a condição do programa de pós-graduação de acolher temas originais, para os quais nem todos os docentes estão ainda vinculados ou iniciados com as pesquisas, né? Porque também há um processo na pós-graduação, que vigora muito, que é de manter as pesquisas que já existem, ou temas que já são pesquisados por determinado grupo ou determinados docentes. O que a gente percebeu é que o processo de ação afirmativa exige da gente se desafiar. Por exemplo, em algumas áreas, que antes não discutiam a questão racial ou a questão do indígena, ou pessoas com deficiência, comecem a discutir isso (Entrevistado P9). Acho que também a recepção, a recepção das nossas pesquisas internamente. Nem todas as pessoas negras que vão entrar na universidade vão pesquisar sobre negritude, mas vão trazer um olhar diferente daqueles que já estão ali, e acho que a recepção disso e como lidar com esses olhares e com essas formas de conhecimento também é um desafio para a universidade a ser pensado. Acho que seria isso (Entrevistado P13).
Racismo individual	A gente sabe de histórias, enfim... de professores que foram racistas... enfim... de trabalhar a própria questão do racismo nas relações que vão aparecer dentro da universidade. Então eu acho que é um processo educativo (Entrevistado P13). Acho que vencer os próprios preconceitos, assim, e pensamentos das próprias pessoas que fazem esse processo seletivo, né? O processo seletivo, eu já falei, é pensado, planejado por um colegiado que é majoritariamente branco... que não viveu essa realidade. Fazendo uso da poesia dos racionais, “que não é o negro drama”, né?, que só imagina como é o negro drama (Entrevistado P5).

Possíveis motivações	Relato
Racismo institucional	Eu acho que primeiro é o racismo institucional, o racismo brasileiro e o racismo “à la brasileira” (risos). Eu acho que o Brasil, parte do racismo muito grande, a gente vê isso a todo momento, né? Então, assim, eu acho que a importância é porque é uma medida... é uma medida que se pensou muito no início de ser provisória pra você ter uma igualdade racial maior. Mas a gente vê que mesmo a implementação de ações afirmativas é bastante desafiadora, né? Sim. O racismo institucional, ele dificulta muito assim que às vezes se reconheça o processo das pessoas, as diferenças, assim, porque... como é que eu poderia explicar? As diferenças de oportunidades que se tem... Tudo isso, né? Então, eu acho que esses são os desafios que estão colocados. Eu acho que é isso (Entrevistado P8). A própria resistência do corpo docente. A resistência tanto em aderir a uma política, porque essa política, ela tem a ver com um projeto, ou seja, com um projeto de democratização, não apenas dos... de quem aprende sobre determinada área, mas de quem pode ser autorizado a falar de determinada área, do que a gente está falando na pós-graduação, que é o lugar no Brasil de produção das verdades sobre o mundo. Então, de produção da ciência. Quem está autorizado a manejar a ciência? Então, eu acho que essa é uma resistência também que aparece, né? (Entrevistado P6).
Racismo estrutural	Então esses editais são pedagógicos. Essa ação afirmativa é pedagógica, né? Garante meio de você constituir, você tem que dizer para as pessoas que elas podem, você tem que entender que pode (Entrevistado P11). [...] é um processo tão extenso de pessoas que veem a pós-graduação como uma coisa que não é pra elas: “nunca me vi representado naquele ambiente”, “nunca entendi que aquele ambiente é pra mim”, “nunca achei que aquilo ali fosse uma coisa que estivesse aberta a mim” (Entrevistado P10). É, pessoas brancas vão provavelmente ter amigos que entraram na [nome do curso do PPG4] ou em outros programas de pós-graduação e vão ter amigos para perguntar “E aí, como é que é a prova? E como é a entrevista? Você pode ler meu projeto?”, e são ajudados por esses amigos. Eu tive uma amiga assim, tava na [nome do curso do PPG4], conversei com ela, me ajudou, aí eu entrei também, aí ajudei outros amigos que entraram depois, então tem esse grupo, assim, de pessoas que se conhecem. [...] A gente foi se questionando, assim, as pessoas que entram por cota: primeiro, elas sabem que essa cota existe? E segundo, quantas pessoas elas conhecem que estão dentro do programa que podem ajudar vendo um projeto, contando como é que a entrevista é... ajudando de alguma forma, né? (Entrevistado P18). [...] racismo estrutural, assim que orienta a ocupação dos cargos na universidade. Mas como que a gente produz uma naturalização dessa desigualdade no sentido de reforçar a ideia de que somos todos iguais, ou somos todos daltônicos e não vemos cor, um corpo docente que é esmagadoramente branco, ou seja, não dá para dizer isso (Entrevistado P6).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao analisarmos o quantitativo de vagas reservadas, contrapondo-o com o de vagas efetivamente preenchidas, nos quatro programas analisados¹⁹, é notável que, mesmo com a

¹⁹ A ideia da análise das vagas efetivamente preenchidas tão somente veio ao revisar esta dissertação. Diante disso, não foi factível uma análise do quantitativo de vagas efetivamente preenchidas de todos os cursos, uma vez que esses dados não estão publicamente acessíveis e devem ser solicitados – um inconveniente diante do prazo exímio para a conclusão deste trabalho.

existência de cotas, ainda há adversidades para o ingresso de negros(as) na pós-graduação *stricto sensu* da UFMG (Tabela 2). Em consonância com Artes (2018) e Santos *et al.* (2022), os dados apontam uma menor inserção de cotistas negros(as) no doutorado do que no mestrado, ao menos no que tange à ocupação de vagas reservadas. A média, em geral, de vagas reservadas preenchidas é de 29% no doutorado e 42% no mestrado, e a mediana de 35% para o doutorado e 42% para o mestrado. Já as maiores médias por PPG foram de 56% no mestrado do PPG1 e 48% no doutorado do PPG2.

Em apenas um dos casos (mestrado em 2021/1 no PPG4) preencheu-se 100% das vagas reservadas, entretanto, cabe ressaltar que a reserva era somente de duas vagas. Ainda em relação ao PPG4, ele se mostra com mais dificuldades para o preenchimento dessas vagas. Em apenas três de seus 10 processos seletivos, houve candidatos cotistas aprovados, sendo a média de preenchimento das vagas reservadas no PPG somente de 20%, o que valida o cenário de não inclusão via cotas outrora apresentado pelo entrevistado P18.

O PPG3 apresenta grande variação em seu percentual de preenchimento, sendo o único além do PPG4 a possuir taxa de aprovação de cotistas igual a zero. Destaca-se que esse número, no entanto, ocorreu uma única vez no doutorado, no ano de implementação da política. Ademais, a maior e a menor taxa de aprovação de cotistas (excetuado o percentual igual a zero) entre todos os programas foram praticadas no PPG3, ambas no mestrado – respectivamente, 87% (em 2019/1) e 17% em (2018/1). Os demais programas possuem alguma variação, mas apresentam números relativamente estáveis.

TABELA 2
Quantitativo de vagas reservadas versus vagas efetivamente preenchidas

		PPG1			PPG2			PPG3			PPG4		
		VR	VRP	%	VR	VRP	%	VR	VRP	%	VR	VRP	%
2018	Doutorado	5	1	20%	34	14	41%	9	0	0%	2	0	0%
	Mestrado	5	3	60%	30	15	50%	12	2	17%	2	0	0%
2019	Doutorado	5	1	20%	23	8	35%	10	4	40%	2	0	0%
	Mestrado	5	3	60%	24	10	42%	15	13	87%	2	0	0%
2020	Doutorado	5	2	40%	24	9	38%	10	3	30%	3	0	0%
	Mestrado	5	3	60%	26	9	35%	15	5	33%	2	1	50%
2021	Doutorado	5	2	40%	26	16	62%	10	6	60%	2	0	0%
	Mestrado	5	2	40%	19	9	47%	15	12	80%	2	2	100%
2022	Doutorado	5	1	20%	18	12	67%	10	4	40%	2	1	50%
	Mestrado	5	3	60%	14	5	36%	15	3	20%	2	0	0%

Legenda: (VR) = Vagas Reservadas; (VRP) Vagas Reservadas Preenchidas; (%) Percentual de Vagas Reservadas Preenchidas.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Uma iniciativa para o enfrentamento da problemática de acesso às vagas deu-se a partir dos próprios estudantes negros dos PPG 1, 3 e 4, na forma de um curso pré-seleção. De acordo com os discentes entrevistados, essas ações visam incentivar a entrada de estudantes negros nos programas, facilitando trocas de informações e auxiliando os candidatos com os documentos exigidos no edital, com os projetos de pesquisa, com os textos da seleção etc. No momento das entrevistas, o projeto no PPG4 ainda não estava em execução visto que

[...] na época, até que esse aluno trouxe essa ótima ideia estava muito perto. O processo já estava acontecendo. Então eles já tinham mandado o projeto, eles iam fazer prova ainda, e aí a gente viu que não tinha tempo para ajudar a encontrar esses alunos e conseguir ajudar eles, assim, porque faltavam duas semanas para a prova. Estava muito perto já. E aí, ficou pra esse ano. Então acho que esse ano a gente vai conseguir de fato fazer alguma coisa, né? Pelo menos começar (Entrevistado P18).

A despeito dessa iniciativa, o entrevistado P5 ressalta que no PPG1, uma vez que conseguem acessar o programa, não existe qualquer coletivo discente que ampare pós-graduandos ingressantes pela reserva. Esta falta também pode ser estendida para os demais programas. Os PPG 1, 2 e 3 têm buscado alternativas para acolher esses alunos, conforme veremos mais à frente.

Outro desafio levantado, e já debatido anteriormente por Dias e Junior (2018), é garantir a reserva das vagas evitando sua usurpação por pessoas que não têm esse direito. De acordo com a resolução 02/2017, são considerados negros os que assim se declararem. No entanto, ainda no primeiro ano de implementação da política houve uma denúncia de fraude, acarretando sindicância e posterior processo administrativo disciplinar. Esse problema, entretanto, serviu de alerta para os programas sobre a necessidade de refinar o processo seletivo e os procedimentos relativos à política.

O caminho encontrado foi o da heteroidentificação. Legitimada pelo Supremo Tribunal Federal como um procedimento adicional à autodeclaração, desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos os direitos ao contraditório e à ampla defesa (ADC41/2017), a heteroidentificação já era praticada como um procedimento suplementar na graduação da instituição e foi adotada de forma pioneira na pós-graduação pelos quatro programas aqui analisados.

Apesar das motivações serem distintas, o apontamento da fraude foi citado pelos PPG 1, 2 e 3 como incitadores de debates dentro de seus colegiados. Segundo o entrevistado P6, esses três programas possuem, historicamente, pessoas que estão envolvidas com o debate sobre

raça e gênero, e contra opressões, além de, no caso do PPG2, um histórico de um programa de ações afirmativas que subsidia boa parte dessas discussões. Assim, para ele, “quanto mais pessoas próximas desse debate sobre a politização das desigualdades, a possibilidade de ter esse avanço na institucionalização é maior”. Cabe destacar, da fala de todos os coordenadores e ex-coordenadores entrevistados, o papel chave do entrevistado P6 para o estabelecimento da heteroidentificação em seus processos seletivos.

De acordo com o entrevistado P7, a comissão de heteroidentificação no PPG2 foi uma demanda de professores, e nossos entrevistados P6 e P9 que, envolvidos com esses processos na universidade como um todo, em especial na graduação, notaram a necessidade de expansão do procedimento para a pós-graduação:

A gente viu isso acontecer em outros programas [referindo-se à fraude], em outro programa, especificamente. E isso pra nós foi um alerta pra entender como é que estava sendo no nosso programa. E em função disso, e também em função da universidade, adotar esse procedimento na graduação, a gente entendeu a necessidade da coerência (Entrevistado P9).

Assim, a heteroidentificação foi adotada no PPG 2, segundo seus editais, como uma etapa eliminatória do processo seletivo, que transcorre no final da seleção. Essa comissão é coordenada pela comissão de ações afirmativas do programa. Sua composição se deu a partir de indivíduos que já atuavam na comissão de heteroidentificação da graduação e que, portanto, conheciam o procedimento e já tinham feito todo o treinamento. Promulgou-se, então, uma portaria que legitimava a participação desses membros, os quais vieram a se tornar uma comissão fixa do PPG.

No PPG3, a comissão de heteroidentificação foi pensada, segundo o entrevistado P11, como uma ação de zelo à política. De acordo com o entrevistado, a adoção da comissão foi um aprendizado para o programa, um processo longo, repleto de debates, atenção e consultas a outros órgãos da universidade e programas de pós-graduação que passaram por esse processo (PPG2, que já a tinha implementado) ou estavam passando por ele (PPG1, que também estava em fase de implementação da política). “Foi um processo bem cuidado”, afirma o entrevistado P11. No programa, a heteroidentificação é uma fase complementar à autodeclaração, que se realiza também no final da seleção, segundo o edital do PPG3. Uma comissão é composta a cada seleção, e sua composição visa sempre ser a mais diversa possível.

Já no PPG1, segundo o entrevistado P2, entendeu-se à época que o processo de heteroidentificação seria obrigatório:

Eu tinha tido uma conversa, reunião com a comissão da UFMG que fazia para a graduação, o pessoal entra pelo Enem, pelo Sisu, [...] eu tinha entendido que seria algo a ser obrigatório. Mas na época me falaram que eu era o primeiro caso, eu acho até, não sei. Então nós implantamos. Eu achei bom. É tranquilo (Entrevistado P2).

No que diz respeito à composição da comissão do PPG1, assim como no PPG3, há uma rotatividade, por seleção, dos membros da comissão, mas sempre uma parte dos membros é mantida, para que haja uma memória do procedimento, visto que apenas a primeira comissão passou por um treinamento. Ademais, como já foi mencionado, a heteroidentificação também é concebida como um processo complementar na autodeclaração, a ser realizado antes da homologação do resultado final, de acordo com o edital.

A mesma percepção de obrigatoriedade teve o PPG4: “eu pensei que era uma imposição da universidade ter comissão de heteroidentificação. E apareceu por aí algum líder que falou ‘heteroidentificação tem que ser em pessoa e tem que ter uma banca’” (Entrevistado P14). Assim como nos dois programas antecedentes, a heteroidentificação consta no edital como um processo complementar à autodeclaração e os membros da banca se alternam em cada processo seletivo. Contudo, o PPG4 foi o único programa que não realizou de fato aquele processo, por ocasião da pandemia da Covid-19 e da necessidade da heteroidentificação acontecer via banca presencial.

É válido ressaltar que todos os programas garantem direito de recurso ao candidato não aprovado na heteroidentificação, sendo, neste caso, realizado um novo procedimento por uma nova banca. Além de que as comissões se constituem pela premissa da diversidade, razão pela qual elas são representadas por todos os grupos da comunidade universitária (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos), considerando-se, ainda, sua pluralidade racial, étnica e de gênero.

Sugere-se, ainda, uma próxima fase, isto é, a centralização das bancas de heteroidentificação, o que se depreende da fala do entrevistado P6 e se encontra em conformidade com as pressões isomórficas em PPG apresentadas por Ferreira, Silva e Costa (2022):

[...] o que eu penso que talvez possa surgir como uma estratégia, [...] centraliza a realização, os programas se envolvem, no sentido de participarem da comissão. Mas coordenada por um espaço mais central, né? Isso demanda, claro, uma estrutura de realização. Mas eu fico pensando que, do ponto de vista da garantia de uma padronização na realização, isso pode ser mais interessante.

Por fim, apesar da constatação do papel inibidor da comissão perante aqueles que possam querer forjar o processo seletivo, ainda são levantadas pelos entrevistados certas

preocupações, como o que é mencionado pelo Entrevistado P12: “eu conheço alunos [...] que se reconhecem como pessoas negras, mas optam por concorrer na ampla concorrência com medo, assim: ‘Bom... e se eu chego lá na comissão de heteroidentificação [...] que me avalia que eu não faço jus a essa vaga’”.

Por outro lado, “a não existência dessa banca, por mais falha que de repente possa ser, é muito pior do que a não existência dela, sabe? Ela é como no colegiado, assim, pode ser que ela não seja um instrumento perfeito, mas é no que a gente conseguiu pensar” (Entrevistado P5).

Um outro aspecto importante de tais políticas, assim como aferido por Venturini (2019), consiste na necessidade de se atentar para a permanência dos cotistas nos cursos de pós-graduação após seu ingresso. Esse imperativo foi observado pela comissão de elaboração da política e reiterada pelos entrevistados, considerando-se que, nas palavras do entrevistado P12, “não basta entrar, né? É preciso ter condições de manter esses estudantes no programa”.

Outro ponto que, por sua vez, foi citado com frequência entre as falas dos entrevistados refere-se às bolsas de estudo. De acordo com o entrevistado P13, após uma análise realizada pelo colegiado do programa, constatou-se que a maioria das desistências pós-aprovação em 2022/1, no PPG3, foram de pessoas negras, especificamente por não terem conseguido bolsa, de modo que esta assistência material pode ser considerada um condicionante relevante à permanência de muitos desses alunos nos programas.

A propósito, três dos quatro programas analisados estabeleceram mudanças em suas normas de bolsa, de forma a favorecer a permanência dos cotistas na instituição. Essas alterações, no entanto, deram-se de diferentes maneiras: o PPG1 passou a realizar a distribuição de bolsas alternando entre estudantes cotistas e de ampla concorrência, sendo a primeira bolsa destinada ao primeiro grupo; o PPG2 implementou, em seu barema de avaliação e classificação para bolsas, pontos adicionais para estudantes que ingressaram por ações afirmativas; já o PPG3 passou a reservar 50% de suas bolsas para cotistas, bem como a realizar sua classificação de maneira separada, sendo os cotistas priorizados em casos de empate.

Diferentemente dos PPG citados, o PPG4 não apresentou nenhuma mudança em suas normas de bolsas, apesar da necessidade de revisão apontada no artigo 14 da Resolução 02/2017. Neste programa, o critério de distribuição está inteiramente baseado no desempenho do candidato: “ele vai competir com os outros que entraram. Então, não temos bolsas para todos. Se entrou, entrou na vaga, mas também tem que entrar bem para ter a bolsa” (Entrevistado P14), fato este que atesta o argumento de Venturini (2019) sobre o forte valor da meritocracia para os programas de pós-graduação brasileiros.

Outra questão levantada diz respeito às próprias bolsas de estudos. As normas das agências de fomento exigem que o bolsista se dedique integralmente às atividades do programa de pós-graduação e que, na hipótese de vínculo empregatício, sejam suspensos o exercício das atividades profissionais e a percepção de vencimentos. Mas, como argumenta o entrevistado P5, a bolsa não pode mais ser vista apenas como um auxílio à pesquisa, para comprar um computador ou livros, por exemplo. Alguns dos alunos e suas famílias têm literalmente sobrevivido com as bolsas recebidas. Ainda de acordo com o entrevistado P5, o acesso à universidade foi democratizado e, com isso, houve uma mudança no perfil dos alunos que frequentam a pós-graduação, bem como na realidade desta esfera. Reforça esta ideia o testemunho do entrevistado P18:

Tem mais alunos, pelo que eu sei, assim, conversando sobre outras turmas e tal; tem mais alunos que não têm a ajuda dos pais e vivem de bolsa. Alunos que estão conciliando trabalho e faculdade, menos aquele padrão, assim, de aluno de classe média-alta que está fazendo o mestrado, o doutorado, está super tranquilo, porque tem os pais ali para garantir tudo. Não! Tem mais alunos hoje, é, que 'tão sobrevivendo, assim, mesmo fazendo isso e com menos acesso e menos ajuda da família. (Entrevistado P18).

Somam-se a isso os cortes nos números de bolsas na pós-graduação e a defasagem de seus valores, elementos que, conforme o entrevistado P5, afastam pessoas que não possuem condições materiais de se manterem estudando e promovem, conseqüentemente, a manutenção do aspecto elitizado da pós-graduação brasileira (CARVALHO 2006).

Outro fator a ser considerado é que, em geral, as aulas da pós-graduação são ministradas no turno vespertino, o que impossibilita a conciliação do curso com um emprego. Além disso, não existem fundações de assistência ao estudante de pós-graduação, pois, nas palavras do entrevistado P6,

[...] o público-alvo imaginado para pós-graduação não foi um público-alvo que tivesse necessidades de assistência estudantil. O papel das bolsas de pesquisa é... na pós-graduação, nunca cumpriu esse papel da assistência estudantil. Ela sempre cumpriu um papel de premiar o mérito, que é, outros termos, premiar a capacidade da família de investir na educação dos seus filhos, guardadas situações excepcionais de pessoas que sai lá da... E aí às vezes vira referência de superação? É, mas, então, como a pós-graduação, ela não teve historicamente um perfil coletivo de estudantes com essas necessidades, esse não foi um debate que esteve presente em lugar nenhum. É quando se começa a alterar esse perfil é que essa pressão começa a se fazer mais intensa. Eu não estou dizendo que antes não existiam estudantes de pós-graduação que não tivessem necessidade socioeconômica. Não é isso que eu estou dizendo. Eu estou dizendo que não do modo coletivo, não como um problema mais sistêmico.

Em síntese, embora defasadas, as bolsas de estudos se mostraram um importante mecanismo de permanência para os alunos da pós-graduação. Em muitos dos casos, é a única²⁰ fonte de renda do estudante destinada tanto à pesquisa quanto à sua subsistência. Ademais salienta-se o conflito entre o horário das aulas e das orientações e os expedientes de trabalho, situação que impossibilita que muitos estudantes exerçam atividades profissionais, tornando uma bolsa de estudos ainda mais indispensável.

Todavia, conforme proferido pelo entrevistado P11 a permanência dos cotistas não se resume às bolsas. Tem a ver também, com suas condições de inserção nas aulas, de acesso ao material bibliográfico e de desenvolvimento de atividades típicas de pós-graduação, como escrita de artigo, participações em eventos, integração em grupos de pesquisa, além da necessidade de se estabelecer uma condição de escuta para esses alunos.

Nesse sentido, um avanço em relação aos demais programas veio com a instituição de uma comissão permanente de ações afirmativas no PPG2. No âmbito de sua competência, ela está incumbida de assessorar e monitorar a implementação das ações afirmativas no programa, planejar e desenvolver ações, pensar alternativas, entre outras atribuições (Entrevistado P8).

Com reuniões quinzenais, a comissão se organiza para discutir os temas com os demandantes, ouvindo, ainda, experiências de outros agentes. A partir daí, proposições são elaboradas e encaminhadas ao colegiado. Sua pauta, de acordo com o entrevistado P9, é articulada a partir do desenho do colegiado. Desse modo, observando-se o calendário da pós-graduação, são organizadas e coordenadas ações como pesquisas (e. g., vagas preenchidas ano a ano), suporte (e. g., sugestões para o preenchimento das vagas por linhas), debates relativos às dificuldades enfrentadas, e proposição de ações de apoio aos estudantes. Demandas adicionais chegam tanto de discentes quanto de docentes por meio da comissão.

Ainda segundo o entrevistado P9, desde que foi criada a comissão nunca passou por um procedimento de votação, sendo todas as questões resolvidas por consenso, “porque, como é uma comissão consultiva e executiva, a deliberação final, ela é endereçada, quando necessário, ao colegiado”.

Ademais, faz parte das atribuições dessa comissão coordenar o processo de heteroidentificação no programa, como mencionado anteriormente, bem como assistir dois projetos de extensão relativos à inserção e à permanência dos estudantes na pós-graduação – pensando ainda em novas ideias e projetos. Para além disso, o PPG2 conta com uma comissão

²⁰ Em função da lógica de dedicação exclusiva; além de o regulamento de bolsas das agências de fomento impedir, expressamente, que os contemplados com o benefício recebam nos casos em que exercerem outras atividades formais remuneradas.

de acompanhamento discente, que contribui com o percurso e a formação dos estudantes, orientando-os, sugerindo ao colegiado medidas que favoreçam seu percurso e formação, entre outras ações.

Todas as comissões do programa contam com a participação de representantes discentes, que se organizam em um conselho discente:

O conselho discente é um grupo de estudantes que se junta pra poder representar a parte discente do programa, em qualquer tipo de instância. [...] A gente primeiro monta um grupo de estudantes que faz parte da representação do conselho discente [...] e desse conselho é que a gente tira as pessoas para as comissões que são necessárias (Entrevistado P10).

Há, portanto, diferentes representações discentes nas diferentes instâncias do PPG2, o que lhe garante uma maior representatividade e, igualmente, uma menor sobrecarga para tais representantes no colegiado, visto que não cabe a estes participarem de todas as comissões existentes.

Ao ser analisado o site do PPG1, contatou-se também a existência de uma comissão de apoio a discentes. No entanto, ela não foi mencionada em nenhum momento durante as entrevistas, nem foram encontrados regulamento, norma ou resolução para análise.

Outro importante avanço veio por parte do PPG3, que instituiu aulas no período noturno. Inclusive, Karruz (2022) aponta o entendimento do Conselho Universitário (em 2003), no que se refere ao contexto da graduação, de que as aulas neste turno seriam o principal mecanismo para o fortalecimento da inclusão social na UFMG, o que, por inferência, poderíamos estender aos cursos de pós-graduação.

Diante do exposto, conclui-se que os PPG 2 e 3 se mostraram os mais empenhados em relação à política de cotas. No primeiro caso, realizando um acompanhamento da política e dos discentes no programa, estabelecendo uma condição de escuta, bem como buscando mecanismos para o preenchimento das vagas reservadas não ocupadas (e. g., por meio da adoção das temáticas étnico-raciais em linhas que, até então, não eram pesquisadas). E no segundo, estabelecendo a maior parte dos seus recursos – provenientes da Capes – para o corpo discente: “[...] o que o programa pode converter em bolsa, ele converte em bolsa. Nós já chegamos a usar mais de 90% de todo o recurso do programa em bolsa pra aluno, isso é uma regra histórica do programa” (Entrevistado P11). Além disso, o PPG preocupa-se em ministrar aulas noturnas, alterando o prazo de entrega do certificado de proficiência para o primeiro ano de ingresso e, mais recentemente, estabelecendo rodas de escutas para trocas de experiências. A propósito, durante o prazo de realização das nossas entrevistas, foi feita uma roda especial

para cotistas (Entrevistados P11 e P13). Ainda, o entrevistado P11 afirma que o programa está sempre caminhando em busca de políticas de permanência.

Assim como no PPG3, o PPG1, conforme relato do entrevistado P3, chegou a adiar o prazo de entrega do comprovante de proficiência para um momento posterior à seleção, visando facilitar a aprovação dos candidatos. Porém, ao contrário do ocorrido neste primeiro processo seletivo, a alteração não se manteve. Quanto a questões de permanência, ele afirma que “não houve uma discussão, naquele contexto, naquela época” (Entrevistado P3).

No que diz respeito ao PPG4, não se estabeleceram ainda modificações em suas normas de bolsas, mas se discute

[...] a criação de um questionário, até para entender essas percepções dos alunos, né?, de que o programa pode melhorar em termos de comunicação com os alunos, de resolução de conflitos, de abertura de novos assuntos a serem discutidos no programa. [...] A gente, de fato, não tem uma comissão de acompanhamento, [...] talvez seja o ponto da gente realmente pensar em ter essa comissão de acompanhamento para entender [...] como que todo mundo tá se sentindo (Entrevistado P15).

Diante de todo o cenário anteriormente exposto, observa-se uma dificuldade na criação de políticas de permanência nos cursos de pós-graduação, problemática esta levantada pelo entrevistado P4:

O artigo 13 é para ações da UFMG para permanência. Então eles estão cientes de que não é só fazer a cota. [...] Mas qual é essas ações de permanência que eles estão fazendo? E aí eles jogam de novo pro colegiado, e o colegiado é que tem proposta de permanência. Eu acho que nosso colegiado não propôs nada. Porque a gente já está sobrecarregado, e aí é, é fácil, né?, jogar para o outro em pensar uma política para a universidade ou para o país, né?, já que a coisa, é, vem lá de cima.

A política de ações afirmativas na pós-graduação da UFMG é, sem dúvidas, extremamente relevante, mas não conseguiu, ainda, atingir inteiramente seu público-alvo. Para que, de fato, se assegure a efetividade desta, faz-se necessário o estabelecimento de ações destinadas à garantia do acesso a essas vagas e da permanência dos estudantes, um maior acompanhamento dos cotistas ao ingressarem nos cursos, bem como um maior monitoramento do comportamento e do cumprimento da política em foco. Por fim, ressalta-se que até o momento não foi estabelecida políticas de permanência no âmbito dos PPG por parte da alta gestão da UFMG.

4.6 Síntese dos resultados

A seguir (Quadro 8), são descritos os resultados de forma sintética:

QUADRO 8
Síntese dos resultados encontrados

Aspectos	Características
Contexto da política de cotas nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFMG	De caráter descentralizado e <i>bottom-up</i> de implementação, delineada de forma colegiada, a política apresenta diferentes padrões de dispersão, sendo, portanto, encontrados variados desenhos de implementação e resultados entre os programas da instituição.
	Destaca-se que os percentuais de reserva, tanto no mestrado quanto no doutorado, concentram-se próximos ao limite mínimo estabelecido pela resolução (20%), possuindo, ainda, correlação com a área de conhecimento do curso, a dimensão do corpo docente e o quantitativo de vagas ofertadas.
	Políticas de inclusão na pós-graduação mostram-se essenciais, visto que ações afirmativas na graduação, por si só, não são suficientes para equalizar as diferenças de oportunidades educacionais presentes na sociedade brasileira.
	A política na UFMG tem surtido impacto, mas muito aquém do esperado.
	Para além da reserva de vagas, seu preenchimento é um desafio, tendo em vista diferentes barreiras de acesso, tais como os moldes atuais da pós-graduação, transposição de obstáculos, diferenças de oportunidade, “meritocracia”, racismo individual, institucional e estrutural etc.
Similaridades e diferenças nos desenhos de implementação encontrados	O quantitativo de vagas reservadas efetivamente preenchidas é inferior ao número de vagas reservadas, sendo, ainda, a inserção de cotistas negros(as) menor no doutorado do que no mestrado.
	Os dados apontam que a conjuntura da política de ações afirmativas na pós-graduação da UFMG garante a manutenção da estratificação horizontal e vertical presentes na instituição.
	Há muito a ser feito e repensando na política de ações afirmativas da pós-graduação da UFMG. Os resultados apontam para a necessidade de repensar os moldes da pós-graduação, inclusive na institucionalização de fundações que apoiem esses estudantes, assim como ocorre na graduação.
	Em 30% das ofertas – maior concentração de ofertas encontrada – os programas adotaram o percentual mínimo; já o percentual máximo foi adotado em somente 5% dos programas. A área de Humanas apresentou-se como a que mais reserva vagas, contrapondo-se a de Ciências Exatas e da Terra que menos reserva.
	O conceito Capes não mostrou afetar o percentual de reserva dos programas e não se nota, ao longo do tempo, um claro padrão de variação. O segundo semestre, no entanto, apresenta números menores de vagas reservadas, devido à obrigação de reserva ser anual, e não por oferta.
	Um caso singular foi a reserva de 60% em um curso de mestrado da área de Ciências Agrárias, Capes 4, nos primeiro e segundo semestres de 2021.
	59% dos cursos de doutorado e 39% dos cursos de mestrado reservaram até 2 percentuais diferentes; no entanto, os percentuais foram similares.

Aspectos	Características
	Os percentuais de reserva tendem a ser bem próximos para cursos de mestrado e doutorado em um mesmo programa e processo seletivo. Existe uma relação positiva prévia entre o percentual reservado e o engajamento na temática étnico-racial nos programas. Para evitar a usurpação das vagas reservadas por pessoas que não têm esse direito adotou-se a heteroidentificação. Cabe ressaltar que o processo que levou cada um dos quatro PPG a esse caminho foi distinto. Observa-se uma dificuldade de institucionalização de políticas de permanência. Determinados programas estabeleceram algumas medidas, enquanto outros esqueceram a exigência de tais medidas pela resolução. A medida mais comum diz respeito à alteração na concepção de bolsas de estudos.
Critérios e processos balizadores da política	<u>Em geral:</u> A instituição das ações afirmativas na pós-graduação da UFMG ocorreu mediante dois movimentos convergentes: a reivindicação da própria comunidade acadêmica e a aprovação da Portaria nº 13 de 2016, do MEC, que, apesar de não determinar a obrigatoriedade dessas ações, trouxe-a para a universidade como uma demanda. Para a elaboração da política foi instituída uma comissão, com participação de membros do Conselho Universitário e um especialista na temática de ações afirmativas, docente da instituição. Diversos documentos, estudos, experiências anteriores, percepções etc. foram consideradas para a elaboração da resolução. Houve um polo de resistência à ação afirmativa, em função da meritocracia entre os programas. Diante do cenário excludente e altamente estratificado, ela não enfrentou resistências e foi aprovada, por unanimidade, no Conselho Universitário, derivando da descentralização, essencial para essa aprovação. <u>Nos colegiados:</u> Os processos decisórios transcorreram de diferentes maneiras entre os programas. Alguns buscaram apoio (comissões, reuniões, assembleias, consulta a outros programas e instâncias) para ampliar e aprimorar as informações que embasaram suas decisões; outros as tomaram exclusivamente baseados no debate colegiado. Todos os programas perquiridos a fundo relataram ser favoráveis à inclusão e à existência de uma política de cotas na pós-graduação, apresentando, ainda, o envolvimento anterior de docentes desses PPG com a temática e debates relativos à inclusão. Mesmo diante do cenário de exclusão de negros nesse segmento educacional, foram manifestadas dúvidas em relação à necessidade da política de ações afirmativas na pós-graduação.

Aspectos	Características
Compreensão dos processos decisórios nos colegiados	Para além dos aspectos em comum, cada colegiado é único e singular, possuindo natureza e realidades particulares, regulamento interno próprio, e variando quanto ao seu tamanho, composição, procedimentos etc.
	Os programas de pós-graduação possuem a centralidade do colegiado, sendo que todas as decisões perpassam por ali.
	Dos 4 programas analisados, o PPG4 se destaca por ser o único que trabalha quase que exclusivamente de forma colegiada, não sendo nele habitual a utilização de referendamentos. Assim, invariavelmente, consulta-se o colegiado, mesmo que informalmente – procedimentos somente viáveis devido ao tamanho reduzido do programa. Um facilitador para esse processo veio através da criação de um grupo no WhatsApp.
	O PPG2 é o maior programa e colegiado analisado, sendo suas demandas proporcionais ao seu tamanho. Sua coordenação e processos, portanto, são bem mais complexos, exigindo a adoção de diferentes estratégias para seu gerenciamento. Uma das estratégias adotadas com essa finalidade foi a instituição de diversas comissões, resoluções, pautas comentadas etc.
	Os PPG 1 e 3 também trabalham frequentemente com comissões no amparo a suas decisões. As comissões no PPG1 possuem até certa discricionariedade, mas nenhum outro processo singular nesses colegiados foi mencionado.
Percepção dos atores sobre o processo decisório empregado	Ressalta-se que algumas dessas estratégias singulares de gerenciamento desenvolvidas pelos PPG 2 e 4 podem ser adotadas por outros colegiados, a fim de torná-los mais ágeis e integrados.
	Alicerçado em sua estrutura, o modelo de decisão colegiada é visto pelos membros da comunidade da UFMG como uma boa estratégia de tomada de decisão e apontado, pela maioria dos entrevistados, como a melhor, a mais salutar, democrática, transparente e até mesmo fundamental.
	Apesar das diversas vantagens, desvantagens também foram levantadas pelos entrevistados.
	Os debates foram considerados extremamente valiosos para o processo decisório.
	Não se faz necessária a existência de consenso para que haja uma tomada de decisão.
	No que diz respeito à política de cotas, a maior parte dos entrevistados entendem como essencial deixar a cargo dos colegiados a definição dos aspectos em aberto, para sua aceitação, fortalecendo, ainda, a autonomia dos programas e tornando a política mais legítima e menos conflitiva.
	A descentralização foi importante para que o debate relativo à marginalização de grupos adentra áreas e cursos que anteriormente não refletiam sobre essas questões.

Fonte: Elaboração própria, com base nos resultados da pesquisa (2022).

5 CONCLUSÃO

A tomada de decisão coletiva tem se tornado cada vez mais habitual e necessária na administração pública moderna, sendo a do tipo colegiada um marco caracterizante das universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, encontra-se a política de ações afirmativas na pós-graduação da UFMG, implementada de forma descentralizada e colegiada.

O objetivo central deste estudo foi analisar as oportunidades e os desafios propiciados pelo processo de decisão colegiada na implementação da política de cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG. Para isso, optou-se pela realização de um estudo de caso, de abordagem mista, natureza descritiva, além de técnicas de geração e tratamento de dados baseados em análise documental, cálculo de estatísticas descritivas, estimativas de modelos de regressão e entrevistas semiestruturadas, apreciadas via análise de conteúdo.

O estudo revelou que, apesar de possuir algumas desvantagens, o processo decisório colegiado pode ser considerado a melhor estratégia de tomada de decisão possível, por se constituir como o mais democrático, transparente, representativo, plural, legítimo, pedagógico, ético, colaborativo, entre outras qualidades. Mas, para isso, é necessário um ambiente aberto e seguro, bem como uma coordenação articuladora e assertiva (características fundamentais de uma boa gestão e gerência).

No que diz respeito à política de ações afirmativas na pós-graduação da UFMG, sua instituição ocorreu mediante dois movimentos convergentes: a reivindicação da própria comunidade universitária e a aprovação da Portaria nº 13 de 2016, do MEC, que, apesar de não determinar a obrigatoriedade dessa política, trouxe-a como uma demanda para a universidade. A descentralização foi considerada essencial para sua aprovação, que, por sua vez, se deu de forma unânime entre o Conselho Universitário.

A descentralização para o processo de tomada de decisão colegiada também possibilitou aos colegiados adaptarem seu percentual de reserva à sua realidade própria, tornando a política ainda mais legítima e bem recebida.

Todos os programas de pós-graduação possuem a centralidade decisória do colegiado. No entanto, devido às suas singularidades, seus processos também se dão de forma particular. Na definição dos processos em aberto da política, alguns buscaram apoio (comissões, reuniões, assembleias, consulta a outros programas e instâncias) para ampliar e aprimorar as informações que embasaram suas decisões; outros tomaram estas exclusivamente baseados no debate colegiado. Alguns dos programas estabeleceram medidas de permanência; outros, no entanto, parecem ter se esquecido desta exigência.

Por consequência, a política apresenta diferentes padrões, sendo estes encontrados nos variados desenhos de implementação e resultados entre os programas da instituição. Entretanto, os percentuais de reserva, tanto no mestrado quanto no doutorado, concentram-se próximos ao limite mínimo estabelecido pela resolução, isto é, em 20%.

A abertura propiciada pela política em foco também possibilitou a manutenção das estratificações horizontal e vertical, presentes na pós-graduação da instituição, visto que os cursos que estavam mais engajados na temática étnico-racial e que já atendiam, em certa medida, o público-alvo das cotas praticaram um maior percentual em suas reservas, ao passo que cursos considerados mais elitistas e de maior prestígio optaram por percentuais menores.

Nessa direção, igualmente se constatou que a área de Humanas possui as maiores medianas de reserva e dispersão, enquanto as áreas das Ciências Exatas e Ciências da Terra possuem as menores. Esta diferença evidencia que os colegiados da primeira área mencionada tendem a ser mais sensíveis ao tema das desigualdades no Ensino Superior e, conseqüentemente, às possibilidades de ações de enfrentamento aos desafios dele decorrentes. Não obstante, a descentralização pôde propiciar a entrada do tema, bem como de outras questões referentes a grupos sociais marginalizados, em áreas e cursos nos quais, possivelmente, ainda não se constituíam como objeto de reflexão.

Ademais, o número de docentes apresentou correlação positiva com a porcentagem reservada, haja vista um maior leque de pesquisas – e, desse modo, uma maior probabilidade de se ter pesquisadores em áreas que se debrucem – sobre temas afins aos de interesse dos cotistas. Já a relação negativa do número de vagas pode ser compreendida a partir do número absoluto destas, uma vez que, nas ofertas com muitas vagas, o percentual mínimo de reserva pode ser percebido como satisfatório por ser um número absoluto de monta.

Inúmeras barreiras de acesso aos PPG foram identificadas. A meritocracia se encontra como seu fundamento, e foi fortemente evidenciada na instituição, bem como o racismo institucional e estrutural, que, por sua vez, adentra as portas da universidade já arraigado na sociedade brasileira.

Para além da reserva de vagas, verificou-se como fundamental ao enfrentamento dos desafios a adaptação dos programas, no sentido de que se empreendam maiores esforços para que mudanças se concretizem de fato. Nesse contexto, por exemplo, é preciso repensar os processos seletivos, a exigência de línguas estrangeiras e outras barreiras que afastam os negros da pós-graduação, uma vez que somente as ações afirmativas na graduação não são suficientes para equalizar as diferenças de oportunidades educacionais entre brancos e negros.

Ademais, também é necessária uma atenção a políticas de permanência, pois é através delas que poderemos garantir maior efetividade para as ações afirmativas. Consequentemente, torna-se, também, fundamental a expansão da assistência estudantil para englobar igualmente a pós-graduação.

Mesmo com todos desafios e obstáculos, a política de cotas direcionada à pós-graduação da UFMG se mostrou extremamente importante para a democratização desse nível educacional na instituição, sendo, ainda, um grande passo para o enfrentamento da elitização, do racismo e da exclusão de grupos marginalizados na universidade. No entanto, há muito a ser feito e ponderado, para que, de fato, ela se torne efetivamente inclusiva, principalmente considerando-se o fato de que as decisões tomadas até então partiram de uma base ainda muito incipiente de debates sobre o tema.

Cabe lembrar que esta pesquisa está limitada ao estudo não de uma organização inteira, mas de programas específicos de pós-graduação, o que pode dificultar a generalização dos resultados nela apresentados. Além disso, constataram-se implicações da decisão colegiada na política de forma mais nítida no nível do CEPE do que no nível dos colegiados, possivelmente em função dos entrevistados não se recordarem, em detalhes, dessa dinâmica. Também nessa perspectiva, encontram-se os representantes discentes entrevistados, que, mesmo com sua importante contribuição para esta pesquisa, não estiveram presentes nos debates vinculados à política de cotas. Não foi possível, ainda, verificar os efeitos e os resultados concretos da política em pauta em sua totalidade, visto que os dados relativos à aprovação, matrícula, permanência e conclusão de alunos cotistas não se encontram publicados e disponíveis.

Não obstante, consideramos que o direcionamento proposto ao longo da pesquisa que nestas páginas se inscreve foi adequado para a concretização do estudo. Nesse sentido, sugerimos que novos estudos contemplem as lacunas por nós deixadas, expandindo as análises para outras instituições públicas de ensino superior, e que, sobretudo, incluam a percepção dos próprios alunos cotistas. Devem ser analisadas, também, as barreiras existentes que implicam o não preenchimento das vagas reservadas, bem como realizados outros estudos mais aprofundados sobre os limites de políticas de ações afirmativas em determinadas áreas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para uma melhor compreensão e discernimento quanto às possibilidades e restrições da tomada de decisão colegiada e às ações afirmativas na pós-graduação, temáticas vitais para o fortalecimento da democracia e da equidade social na esfera educacional, ainda limitadamente trabalhadas. Ademais, desejamos que as informações e reflexões aqui partilhadas possam contribuir com a fundamentação de decisões futuras relativas à revisão e à complementação da política de ações afirmativas da

UFMG, bem como auxiliar outras instituições públicas na gestão e implementação de políticas inclusivas, e processos participativos de tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adiel Teixeira. **Processo de decisão nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2013.
- ALMEIDA, Adiel Teixeira; MORAIS, Danielle Costa. **Decisão em grupo e negociação: métodos e aplicações**. Rio de Janeiro: Interciência, 2021.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen, 2019.
- ANGELONI, Maria Terezinha. Elementos intervenientes na tomada de decisão. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 17-22, abr. 2003.
- ANTHONY, Robert Newton. **Planning and Control Systems: A Framework for Analysis**. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1965.
- AKTOUF, Omar. **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.
- ARAYA, Marcela Cecilia González; CARIGNANO, Claudia; GOMES, LFAM. **Tomada de decisões em cenários complexos: introdução aos métodos discretos do apoio multicritério de decisão**. São Paulo: Thomson, 2004.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- ARTES, Amélia. Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 23 p., 2018.
- BAHRAMI, Bahador *et al.* What Failure in Collective Decision-making Tells Us About Metacognition. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, London, v. 367, n. 1594, p. 1350-1365, 2012.
- BANA E COSTA, Carlos A. Três convicções fundamentais na prática do apoio à decisão. **Pesquisa Operacional**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 9-20, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARRETT, Susan M. Implementation Studies: Time for a Revival? Personal Reflections on 20 Years of Implementation Studies. **Public Administration**, v. 82, n. 2, p. 249-262, 2004.
- BERNARDES, Andrea. **Gestão colegiada: a visão da equipe multiprofissional**. 2005. 194 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- BONILLA-SILVA, Eduardo. Rethinking Racism: toward a Structural Interpretation. **American Sociological Review**, v. 62, n. 3, p. 465-480, 1997.
- BRAGA, Nice. O processo decisório em organizações brasileiras. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 35-57, 1987.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição 90, seção 1, p. 47, 12 maio 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41 de 8 de junho de 2017. Direito Constitucional. Ação direta de constitucionalidade. Reserva de vagas para negros em concursos públicos. Constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014. Procedência do pedido. Relator: Roberto Barroso, 8 jun. 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>. Acesso em 20 jan. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Centralização e descentralização. In: MOTTA, Fernando C. Prestes; BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, p. 73-102, 1963.

PEREIRA, Maria José Lara de Bretas; FONSECA, João Gabriel M. **Faces da decisão**: as mudanças de paradigmas e o poder da decisão. São Paulo: Atlas, 1997.

CAMPOS, Luiz Augusto. A identificação de enquadramentos através da análise de correspondências: um modelo analítico aplicado à controvérsia das ações afirmativas raciais na imprensa. **Opinião Pública**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 377-406, dez. 2014.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 95, 2017.

CANÇADO, Airton Cardoso; TENÓRIO, Fernando Guilherme; PEREIRA, José Roberto. Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 681-703, 2011.

Capes. Plataforma Sucupira. **Resultado da avaliação quadrienal 2017**. Consulta de Resultados. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf;jsessionid=x9UAstNypDF4ks4OVu2xF18U.sucupira-213>. Acesso em: 01 out. 2020.

Capes. Plataforma Sucupira. **Sobre a quadrienal**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/Capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 1 nov. 2022.

Capes. Banco de Metadados. **Brasil - [2017 a 2020] Sucupira**: coleta de dados, discentes da pós-graduação stricto sensu do Brasil. Brasília, DF, 2022. Disponível em:

<https://metadados.Capes.gov.br/index.php/catalog/232/variable/V103>. Acesso em: 1 nov. 2022.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. Intervenção com foco nos resultados: elementos para o desenho e avaliação de projetos sociais. In: CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz (org.). **Gestão Social: o que há de novo**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004. p. 69-93.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial: a questão das cotas no Ensino Superior**. 2. ed. Brasília, DF: Attar, 2006.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mestres 2012: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2012.

CHAFFEE, Ellen Earle. **Rational Decision-making in Higher Education**. Boulder: National Center for Higher Education Management Systems, 1983.

CHAGNAZAROFF, Ivan Beck. Gestão social: uma visão introdutória. In: CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira; Costa, Bruno Lazzarotti Diniz (org.). **Gestão social: o que há de novo?** Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004. p. 13-30.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)**. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; SILVA, Matheus Arcelo Fernandes. **Desigualdade para inconformados: dimensões e enfrentamentos das desigualdades no Brasil**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2020.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. (Série Métodos de Pesquisa).

CUNHA, Luiz Antonio C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 66-70, 1974.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS, 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 99, p. 257-293, 2016.

FERNANDES, Monica Abranches. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. Campinas: UNICAMP, 1998.

FERREIRA, Maria Aparecida Chagas; SILVA, Tatiana Dias; COSTA, Marcelo Marchesini da. O que influencia a adoção de cotas em programas de pós-graduação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-20, 2022.

FISHER, Colin M. An Ounce of Prevention or a Pound of Cure? Two Experiments on In-process Interventions in Decision-making Groups. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 138, n. 1, p. 59-73, 2017.

FOLHA de S. Paulo. **Ranking Universitário Folha 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/>. Acesso em: 1 jan. 2023.

FREITAS, Henrique. **A informação como ferramenta gerencial** – um telessistema de informação em marketing para o apoio à decisão. Porto Alegre: Ortiz, 1993.

FREGA, JOSÉ ROBERTO. **Conflitos e incertezas na tomada de decisão coletiva**: um novo olhar sobre a ampliação dos limites da racionalidade. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luiz Flavio Autran Monteiro; GOMES, Carlos Francisco Simões. **Tomada de decisão gerencial**: enfoque multicritério. São Paulo: Atlas, 2000.

GONTIJO, Arimar Colen; MAIA, Claudia Santos Castro. Tomada de decisão, do modelo racional ao comportamental: uma síntese teórica. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 13-30, 2004.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOPPEN, Norberto. Resolução de problemas, tomada de decisão e sistemas de informação. **Caderno de Administração Geral**, Porto Alegre, 8 p., set. 1992.

HOYLER, Telma; CAMPOS, Pedro. A vida política dos documentos: notas sobre burocratas, políticas e papéis. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 27, n. 69, 22 p., 2019.

IIZUKA, Edson Sadao. A política de cotas nas universidades brasileiras: como ela chegou à agenda de políticas públicas? **Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, Belém, v. 5, n. 2, p. 51-48, 2016.

JACOBI, Pedro Roberto. Participação cidadã na gestão ambiental no Brasil. In: ZICCARDI, Alícia (org.). **Participación ciudadana y políticas sociales del ámbito local**. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004. p. 317-334.

JANIS, Irving L.; MANN, Leon. **Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment**. New York: The Free Press, 1977.

JICK, Todd D. Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 602-611, 1979.

KAHNEMAN, Daniel; TVERSKY, Amos. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. **Econometrica**, v. 47, n. 2, p. 263-291, 1979.

KAHNEMAN, Daniel.; TVERSKY, Amos. Rational Choice and the Framing of Decisions. **The Journal of Business**, v. 59, n. 4, p. 251-278, 1986.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KANTHACK, Thiago Ferreira Dias; PAIVA, Juarez Azevedo de. Gestão Social e Desenvolvimento Territorial: um olhar a partir do processo de governança dos Colegiados Territoriais Brasileiros. **Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 91-105, 2015.

KARRUZ, Ana Paula. **[Opinião] Trajetória de inclusão: da aposta nos cursos noturnos às cotas na pós-graduação**. UFMG, Belo Horizonte, 5 ago. 2022. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/opinioao-trajetoria-de-inclusao-da-aposta-nos-cursos-noturnos-as-cotas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 13 de jan. de 2023.

KLADIS, Constantin Metaxa; FREITAS, Henrique M. de. O processo decisório: modelos e dificuldades. **Revista Decidir**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, p. 30-34, 1995.

KITTEL, Bernhard; LUHAN, Wolfgang J. Decision Making in Networks: An Experiment on Structure Effects in a Group Dictator Game. **Social Choice and Welfare**, v. 40, n. 1, p. 141-154, 2013.

LAZARI, Igor de; BOLONHA, Carlos. Teoria institucional e decisões colegiadas: novos parâmetros de análise. **Revista Brasileira de Direito**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 97-117, 2017.

LEAL, Ivany Coeli Alves. **A efetividade como critério de avaliação de decisões colegiadas: um estudo comparativo em IES do estado do Pará**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

LEAL, Suely. **Fetichismo da participação popular: novas práticas de planejamento, gestão e governança democrática no Recife, Brasil**. Recife: Editora CEPE, 2003.

LEÃO, Ingrid Viana; CARVALHO, Camila Magalhães. Análise do Currículo da área de concentração em direitos humanos: tensões e desafios da pós-graduação em Direito na USP, UFPA e UFPB. *In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI*, 23., 2014, Florianópolis. **Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos: XXIII Encontro Nacional do Conpedi**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 47-72.

LIPSKY, Michael. **Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service**. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 5-10, 1990.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOTTA, Gabriela Spanghero; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 65, n. 4, p. 463-492, 2014.

LUCAS, Samuel. R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. **American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001.

MACÊDO, Nívea Marcela Marques Nascimento. **Tomada de decisão como prática: um estudo no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão de uma universidade federal brasileira**. 2018. 263 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MAHMOODI, Ali *et al.* Learning to Make Collective Decisions: The Impact of Confidence Escalation. **PLoS ONE**, v. 8, n. 12, 8 p., 2013.

MARTINS, Carlos Benedito; ASSAD, Ana Lúcia Delgado. A pós-graduação e a formação de recursos humanos para inovação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 5, n. 10, p. 322-352, 2008.

MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 1-24, 2018.

MATIAS-PEREIRA, José. **Administração Pública: foco nas instituições e ações governamentais**. São Paulo: Atlas, 2018.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 823-846, 2005.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. **Introdução à Administração**. Edição Compacta. São

Paulo: Atlas, 2009. 294 p.

MCKINNEY, Matthew J. What Do We Mean by Consensus? Some Defining Principles. In: BRICK, Philip; SNOW, Donald; WETERING, Sarah Van De (ed.). **Across the Great Divide: Explorations in Collaborative Conservation and the American West**. Washington, DC: Island Press, 2001. p. 33-40.

MEDEIROS, Paulo César; LEVY, Evelyn (org.). **Construindo uma nova gestão pública**. Natal: SEARH, 2010.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Processos de participação como meios não-institucionalizados de regulação de conflitos. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 11-18, 1984.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Negociação coletiva: tratamento teórico e prática. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 49-62, 1991.

MILANI, Carlos R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 551-579, 2008.

MINTZBERG, Henry *et al.* **Criando organizações eficazes**. São Paulo: Atlas, 1995.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MORGAN, Gareth; BERGAMINI, Cecília Whitaker; CODA, Roberto. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; PEREIRA, Maurício Fernandes. **Processo decisório**. 2. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, ano 1, n. 1, p. 125-152, 2009.

MOTA, Maria Océlia. Implementação de políticas públicas educacionais na perspectiva dos agentes burocráticos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 684-709, 2018.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-572, 2008.

MOTTA, Paulo Roberto de Mendonça. O estado da arte da gestão pública. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 82-90, 2013.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia de. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. São Paulo: FGV Editora, 2005.

PACHECO; Greicy Bainha; MATTOS, Alecsander Souza. Processo decisório no setor público: um estudo de caso na Caixa Econômica Federal e na Universidade Federal de Santa Catarina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. In: **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2014. 18 p.

PAIXÃO, Marcelo *et al.* **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil**: 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PAN, Wei; CHEN, Yi-Shin. Network Approach for Decision Making under Risk – How Do We Choose Among Probabilistic Options with the Same Expected Value? **PLoS ONE**, v. 13, n. 4, 19 p., 2018.

PASSOS-DA-SILVA, Rosália Maria. **Análise do processo decisório na administração pública e sistemas de apoio à tomada de decisão**: contradições e paradoxos na realidade organizacional pelo não uso de ferramentas disponíveis. 2013. 230 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PATTON, Michael Quinn. Qualitative evaluation and research methods. In: **Qualitative Research and Evaluation Methods**. Beverly Hills: Sage, 1990. p. 169-186.

PEREIRA, Breno Augusto Diniz; LOBLER, Mauri Leodir; SIMONETTO, Eugênio de Oliveira. Análise dos modelos de tomada de decisão sob o enfoque cognitivo. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 3, n. 2, p. 260-268, 2010.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PONTES, Helena Nascimento da Silva Alves. **Processo de decisão na administração pública**: antecedentes gerenciais de uma mudança organizacional em um hospital público de João Pessoa. 2019. 33 f. Monografia (Graduação em Gestão Pública) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

POSSELT, Julie R.; GRODSKY, Eric. Graduate Education and Social Stratification. **Annual Review of Sociology**, v. 43, p. 353, 2017.

RIBEIRO, Simone Abreu; ANDRADE, Raphael Medina Gomes de; ZAMBALDE, André Luiz. Incubadoras de empresas, inovação tecnológica e ação governamental: o caso de Santa Rita do Sapucaí (MG). **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 3, n. spe., p. 1-14, 2005.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogério. A estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: UNESP, 2015. p. 133-162.

RIGHETTI, S; GAMBA, E; BOTTALLO, A. Só 1 em cada 4 matriculados em programas de mestrado e de doutorado no Brasil é negro. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 nov. 2020. Saúde. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/11/so-1-em-cada-4-matriculados-em-programas-de-mestrado-e-de-doutorado-no-brasil-e-negro.shtml>. Acesso em: 23 jan. 2023

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa na pós-graduação**: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação. São Paulo: FCC; SEP, 2013.

RUSSO, J. Edward; SCHOEMAKER, Paul J. H. **Tomada de decisões**: armadilhas. São Paulo: Saraiva, 1993.

SABATIER, Paul A. Top-Down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. **Journal of Public Policy**, v. 6, n. 1, p. 21-48, 1986.

SABBAGH, Daniel. The Rise of Indirect Affirmative Action: Converging Strategies for Promoting “Diversity” in Selective Institutions of Higher Education in the United States and France. **World Politics**, v. 63, n. 3, p. 470-508, 2011.

SAHLIN, Kerstin; ERIKSSON-ZETTERQUIST, Ulla. Collegiality in Modern Universities—The Composition of Governance Ideals and Practices. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 2016, n. 2-3, p. 33640, 2016.

SALATA, André. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: Redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SANTOS, Thereza Carvalho. **Descentralização e a distribuição do poder no território**: o papel do Estado e a legislação federal. [S. n.: S. l.], [2001]. Disponível em: https://www.academia.edu/318165/DESCENTRALIZA%C3%87%C3%83O_EA_DISTRIBUI%C3%87%C3%83O_DO_PODER_NO_TERRIT%C3%93RIO_O_PAPEL_DO_ESTADO_EA_LEGISLA%C3%87%C3%83O_FEDERAL. Acesso em: 23 jan. 2023.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília – DF, v. 93, n. 234, p. 401-422, 2012.

SANTOS, Karina Pereira dos *et al.* Vagas reservadas, ou não? Reflexões sobre a política de inclusão excludente na Pós-Graduação stricto sensu na UFMG. In: RAHME, Mônica Maria

Farid *et al.* (org.). **Conhecimento e inclusão social: ações afirmativas nos 50 anos do PPGE-UFMG (1972-2022)**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam; MENAHEM, Gila. **Stratification in Higher Education**. Stanford, CA: Stanford University Press, 2007.

SIMON, Herbert A. Decision-making and Administrative Organization. **Public Administration Review**, v. 4, n. 1, p. 16-30, 1944.

SIMON, Herbert. **Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas**. Tradução de Aluizio Loureiro Pinto. Rio de Janeiro: FGV, 1970.

SIMON, Herbert A. **A capacidade de decisão e de liderança**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1972.

SIMON, Herbert A.; MARCH, James. **Teoria das organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 1967.

SOBRAL, Felipe; PECI, Alketa. **Administração: teoria e prática no contexto brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

SONG, Fei. Intergroup Trust and Reciprocity in Strategic Interactions: Effects of Group Decision-making Mechanisms. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 108, n. 1, p. 164-173, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUSA, Yana Moura; SOBRINHO, Mário Vasconcellos; ALBUQUERQUE, Ana Maria de Vasconcellos. Decisão coletiva e desenvolvimento local: o Programa Nacional de Produção Sustentável de Óleo de Palma em Concórdia do Pará. **Administração Pública e Gestão Social**, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 126-147, 2012.

SOUTO-MAIOR, Joel. **Teoria da racionalidade na administração e na economia**. João Pessoa: UFPB, 1988. (Série Documentos e Estudos 1).

STAIR, Ralph M. **Princípios de Sistemas de Informação – uma abordagem gerencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Gestão social: uma perspectiva conceitual. **Revista de Administração pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 7-23, 1998.

THEODORO, Mário *et al.* **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília, DF: Ipea, 2008.

TIMES HIGHER EDUCATION. **World University Rankings 2022**. London, 2022. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking>. Acesso em: 1 nov. 2022.

TIMES HIGHER EDUCATION. **Latin America University Rankings 2022**. London, 2022. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/latin-america-university-rankings> . Acesso em: 1 nov. 2022.

TOBAR, Frederico. O conceito de descentralização: usos e abusos. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 5, p. 31-51, 1991.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: UNESP, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Universitário. Resolução nº 04/99, de 4 de março de 1999. Aprova o novo Estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Estatuto>. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Universitário. Resolução nº 13/2010, de 11 de novembro de 2010. Estabelece normas e procedimentos a serem seguidos em processos de revisão de decisão acadêmica ou administrativa tomada por autoridade ou órgão da UFMG. Disponível em: <https://secretariageral.eci.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/09/Resolucao13-2010.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Universitário. Resolução nº 02/2017, 4 de abril de 2017. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu na Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://ufmg.br/storage/3/7/5/e/375ec9f3f14eea18e112ae5f2702030a_15045448481341_287882584.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Complementar nº 02/2017, de 04 de julho de 2017. Aprova as Normas Gerais de Pós-Graduação da UFMG. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prpg/wp-content/uploads/2021/07/Normas-Gerais-de-Pos-Graduacao-da-UFMG-%E2%80%93-No-02-2017.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Universitário. Resolução Complementar nº 03/2022, de 10 de novembro de 2022. Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal de Minas Gerais e revoga a Resolução Complementar no 03/2018, de 17 de abril de 2018. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Regimento-Geral>. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **A universidade**. Belo Horizonte, c2022. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade>. Acesso em: 1 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Estrutura organizacional**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/estrutura>. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-reitoria de pós-graduação. **Editais**. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prpg/editais/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

ULRICH, Dave. **Os campeões de recursos humanos**: inovando para obter os melhores resultados. São Paulo: Futura, 1998.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações afirmativas para pós-graduação: desenho e desafios da política pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41, 2017, Alagoas. **Anais [...]**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2017. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/spg-4/spg27-1/11017-aco-es-afirmativas-para-pos-graduacao-desenho-e-desafios-da-politica-publica/file>. Acesso em: 24 jan. 2023.

VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão. 2019. 319 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Ações afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas. **Boletim GEMAA**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-9, 2018.

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

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

WEISSKOPF, Thomas E. **Affirmative Action in the United States and India: A Comparative Perspective**. Abingdon: Routledge, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite para participar da pesquisa

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa de campo de minha dissertação de mestrado, conduzida no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET, sob a orientação da Profa. Dra. Lilian Bambirra de Assis e coorientação da Profa. Dra. Ana Paula Karuz (UFMG).

O estudo é de natureza exploratória e descritiva e aborda a seguinte questão de pesquisa: *Quais foram as oportunidades e desafios propiciados pelo processo de decisão colegiada na implementação da política de cotas nos cursos de pós-graduação stricto sensu da UFMG?* Para responder essa questão, partimos de uma abordagem qualitativa, onde serão realizadas análises documentais e entrevistas.

A entrevista ocorrerá no momento em que achar mais apropriado, com prévio agendamento e de forma remota, pela plataforma Google Meet, com duração máxima de 90 minutos. O conteúdo será gravado e utilizado apenas para a realização do estudo, podendo ser publicado no meio acadêmico.

Sua participação será totalmente voluntária, sua identidade será mantida em absoluto sigilo e sua desistência do processo e retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa é possível a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Neste caso, é suficiente o envio da solicitação por e-mail. Nesta situação, ainda, a pesquisadora responsável fica obrigada a enviar ao participante de pesquisa a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa em retirar seu consentimento.

Antes de consentir sua participação convido-o a conhecer os termos presentes neste *link* (para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE). É uma etapa importante para uma boa condução do nosso trabalho. Em caso de dúvidas, estarei à disposição para esclarecê-las. O(A) senhor(a) pode consultar também: (i) o CEP/CEFET – Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI, Gameleira, Belo Horizonte, MG. E-mail: cep@cefetmg.br e Telefone: (31) 3379-3004; (ii) o CEP/UFMG – Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, Campus Pampulha, CEP: 31.270-901, Belo Horizonte, MG. E-mail: coep@prpq.ufmg.br e Telefone: 31 3409-459.

Caso aceite participar, gentileza responder a este e-mail, para, então, agendarmos a entrevista e aguardarmos o envio do TCLE e do termo de gravação assinados. Contamos com sua participação!

Atenciosamente,

Bianca Drielly Mendes

Mestranda em Administração do PPGA/ CEFET – MG

Técnica Administrativa da UFMG.

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 53943921.3.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 13 de janeiro de 2022.

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **Oportunidades e desafios do processo de tomada de decisão coletiva: uma análise da política de cotas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Minas Gerais**, do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG).

Este convite se deve ao fato de você ter envolvimento direto ou indireto com os processos decisórios relativos à política de cotas na pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa. A pesquisadora responsável é Bianca Drielly Mendes, RG XXXXXXXX, servidora TAE da UFMG e aluna do curso de Mestrado em Administração do CEFET – MG, sob orientação da professora do CEFET – MG Lilian Bambirra de Assis e coorientação da professora da UFMG Ana Paula Karruz.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as oportunidades e os desafios do processo de tomada de decisão coletiva, a partir da investigação da implementação da política de cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG. A pesquisa se justifica no campo teórico por ampliar a discussão referente às decisões administrativas, especificamente, sobre processos decisórios coletivos em âmbito colegiado, além de acrescentar novos dados à literatura relativa às ações afirmativas na pós-graduação brasileira: temas ainda limitadamente trabalhados, porém, de grande relevância. Servirá, também, de fundamento para futuras decisões de revisão da política, na assistência de outras instituições públicas, de ensino superior ou não, na gestão e implementação de políticas de inclusão, bem como na construção de uma referência para os processos participativos de tomada de decisão. As fases da pesquisa compreendem: (1) Coleta de documentos institucionais; (2) Análise dos documentos; (3) Realização de entrevista individual com um membro do CEPE da UFMG e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPG, bem como coordenadores, docentes, discentes e servidores técnico-administrativos de cursos pré-selecionados a partir de indicações da PRPG e destaques da segunda etapa; (4) Análise das entrevistas.

Se concordar em participar desta pesquisa, será realizada uma entrevista de forma remota, com agendamento prévio e duração máxima de 90 minutos, na qual a pesquisadora fará algumas perguntas que serão gravadas. A sua contribuição consiste em responder questões relacionadas às atividades de tomada de decisão na universidade, abordando os aspectos formais e de percepção acerca da: (1) implementação das cotas na pós-graduação; e (2) processo decisório do órgão/setor. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados pela pesquisadora de forma segura até a transcrição. A transcrição, enquanto material de pesquisa, será guardada pelo período exigido legalmente (cinco anos) e destruída após decorrido este período. A sua

identidade será tratada de forma sigilosa, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. No momento da entrevista, você poderá se manifestar sobre dúvidas e desconfortos. Esta pesquisa não envolve nenhum tipo de custo ao participante, bem como não envolve qualquer tipo de retorno financeiro pela participação. Entretanto, caso tenha algum prejuízo em decorrência da participação na pesquisa, a pesquisadora se responsabiliza por recompensá-lo(a).

Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa envolvem: (1) Cansaço e desconforto, entendidos como risco de grau mínimo, que serão minimizados por meio de uma negociação para que a entrevista seja realizada no melhor dia e horário, respeitando o tempo máximo de duração de 1 hora e meia. Aconselhamos local tranquilo e momento adequado para a entrevista. Além disso, o(a) participante também poderá interromper a pesquisa a qualquer momento e realizá-la em outro momento, ou ainda optar por retirar a sua participação, caso não se sinta confortável; (2) Gasto de tempo excessivo, entendidos como risco de grau médio. O roteiro da entrevista foi construído de maneira a não ultrapassar 90 minutos do entrevistado. Nesse sentido, para prevenir possível cansaço, a seção pode ser dividida de acordo com a vontade do participante, que pode parar e retornar de onde parou. (3) Possibilidade de constrangimento ao responder alguma questão, entendida como risco de grau mínimo, que será minimizado pela possibilidade de o entrevistado não responder questões que não queira, bem como de desistir da participação, sem prejuízo de qualquer natureza. (4) Situação de estresse ocasionada pelo uso da modalidade de videoconferência ou possível desconforto por dificuldades de manusear a plataforma utilizada, entendidos como risco de grau mínimo, que serão reduzidos a partir da escolha de uma plataforma para videoconferências estável, uso de internet cabeada por parte da pesquisadora, para melhor conexão. No caso de os problemas técnicos permanecerem, a entrevista poderá ser remarcada. (5) Perda de anonimato e divulgação de informações pessoais, entendidos como risco de grau mínimo, em razão de possíveis extravios de informações na internet, por utilização de e-mail e da plataforma Google Meet para realização da entrevista, bem como a utilização de IP como identificador de respondente único e o fornecimento do e-mail. As possibilidades de extravio de informações e perda de anonimato podem ser prevenidas pelo fato de que somente a pesquisadora e a orientadora possuem acesso aos dados coletados, além da utilização de e-mail criptografado. Além disso, como medida preventiva da perda de anonimato e divulgação de informações pessoais têm-se que, uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável irá fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", estendendo a mesma medida para o presente documento.

Em relação aos benefícios da sua participação, estes se referem à possibilidade, de forma indireta, de ampliação da base de conhecimentos sobre a tomada de decisão colegiada, proporcionando novas percepções, principalmente no que diz respeito ao processo decisório da gestão universitária, assim como suas vantagens e desafios. Com efeito, a participação do entrevistado propiciará a expansão das informações sobre a temática de cotas na pós-graduação, estimulando estratégias de aplicação dessa ferramenta de combate à desigualdade.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através do e-mail: [xxxxxxxxxx](#). Sua colaboração ocorrerá, exclusivamente, para fins deste projeto de pesquisa e seus objetivos, para os quais o presente TCLE terá força de autorização para a utilização dos dados. Os dados da pesquisa serão armazenados em arquivo digital local, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5(cinco) anos após o término da pesquisa. Vale ressaltar, ainda, que o relatório final, abordando os aspectos éticos desta

pesquisa, será devidamente protocolado na Plataforma Brasil. Caso o participante queira receber os resultados da pesquisa, os mesmos serão enviados para o e-mail informado, contendo análises descritivas após a validação e a consolidação dos dados obtidos.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou a interrupção da pesquisa. Assim, é-lhe garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa, e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação, sem prejuízo ou represália de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou à interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação à pesquisadora responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação à pesquisadora responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo, que deverá ser assinado por você e pela pesquisadora responsável.

A pesquisa emprega entrevista *on-line*, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma Google Meet, da empresa Google. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa Google utiliza os dados que colhe dos participantes. A política de privacidade da empresa está disponível em: https://support.google.com/meet/answer/9852160?hl=pt-BR&ref_topic=10632347#zippy=%2Cprivacidade-e-transpar%C3%Aancia. Se você não se sentir seguro(a) quanto às garantias da empresa Google quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerada sua anuência quando entrar na sala virtual para a realização da entrevista.

Como medidas complementares, decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, a pesquisadora responsável assegura que:

- O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.
- Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas.
- O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às perguntas a serem realizadas, mas contendo uma descrição dos tópicos que serão abordados que lhe permite avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa.

- Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar o seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail xxxxxxxxxxxxxx. Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail.
- A pesquisadora responsável fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada, e apagará todo e qualquer registro de suas respostas no Google Meet.
- Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de e-mail: [xxxxxxxxxxxxx](#). Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail ([xxxxxxxxxx](#)), telefone (xxxxxx) ou via postal (xxxxxx).

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer aos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPS) do CEFET – MG e da UFMG, ambos vinculados à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) de cada instituição, comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, bem como contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP/CEFET, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004; ou comparecer ao local, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras, de 12:00 h às 16:00 h e quintas-feiras, de 7:30 h às 12:30 h. E acessar igualmente a página do CEP/UFMG, disponível em: <<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>>, ou contatá-lo pelo endereço: Av. Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, Campus Pampulha, CEP: 31.270-901, Belo Horizonte, MG. E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-459; ou comparecer ao local no horário de atendimento ao público: de 9:00h às 11:00h e de 14:00 h às 16:00 h.

Cumpra ressaltar que a pesquisa terá seu início somente após sua aprovação no comitê de ética.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que responda à pergunta abaixo como “ACEITO PARTICIPAR”. Aceita participar da pesquisa?

☐ Aceito participar ☐ Não aceito participar

Assinatura do Participante

Nome e Rubrica do pesquisador responsável

APÊNDICE C – Termo de ciência de gravação**TERMO DE CIÊNCIA DE GRAVAÇÃO**

O infra assinado, participante da pesquisa intitulada “OPORTUNIDADES E DESAFIOS DO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO COLETIVA: uma análise da política de cotas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Minas Gerais”, depois de compreender os objetivos e métodos da pesquisa, entender seus riscos e benefícios por meio dos esclarecimentos prestados e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declara estar ciente de que, nos termos do TCLE, a entrevista a ser realizada em formato remoto, via plataforma de videoconferência, será gravada para efeito de registro com vistas à transcrição posterior da mesma. Assim, AUTORIZA, por meio deste termo, a pesquisadora Bianca Drielly Mendes a realizar a gravação da entrevista sem custos financeiros de qualquer natureza. O presente termo garante o compromisso da pesquisadora em: (i) disponibilizar a transcrição da entrevista ao entrevistado; (ii) utilizar os dados coletados exclusivamente para a geração de conhecimento na pesquisa de mestrado e publicações dela em periódicos científicos e apresentação em congressos; (iii) não revelar a identificação do entrevistado em nenhuma das publicações da pesquisa; (iv) guardar em segurança o material; (v) garantir a liberdade de desistência de participação na pesquisa, pelo entrevistado, a qualquer momento e, nesse caso, o entrevistado poderá solicitar a posse ou a eliminação da gravação.

Belo Horizonte, __ / __ /20__.

Assinatura do participante

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista I

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PRPG

Dados iniciais
Entrevista nº _____
Nome do entrevistado: _____
Data: ____ / ____ / _____ Início: _____ Término: _____
Área do conhecimento: _____
Posição na universidade: _____ Ano de entrada: _____
Gestão: () Nível Reitoria; () Nível Unidade Acadêmica; () CEPE
Período de exercício na função de gestor (a): _____
Idade: _____ Gênero: _____
Último nível de titulação acadêmica: _____
Contato inicial:
☐ Agradecer a disponibilidade em receber a pesquisadora. ☐ Apresentação das pesquisadoras. ☐ Apresentação da pesquisa. ☐ Reforçar informações sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, bem como sobre os canais de comunicação CEP/CEFET e CEP/UFGM, para eventuais questionamentos, sobre os termos do TCLE, sobre a gravação da entrevista e sobre a disponibilização do resultado da pesquisa. ☐ Perguntar sobre o entendimento do TCLE e sobre demais questionamentos por parte do(a) participante, e esclarecimento de possíveis dúvidas. ☐ Informações contextuais sobre o roteiro.
Procedimentos iniciais:
☐ Preparar o sistema de gravação - Iniciar a gravação
Questões para a entrevista
1. Como ocorre o processo decisório em seu setor? Faça um breve relato da sua vivência. 2. Quando houve (há) alguma dificuldade ou incerteza relacionada ao processo decisório, como os senhores contornam a situação ou se direcionam para a tomada de decisão? 3. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca descentralização imposta na política? 4. Quais fatores o(a) senhor(a) acredita que influenciaram a definição da porcentagem a ser reservada para os cotistas? 5. No processo de implementação, ocorreu (ocorre) algum tipo de construção conjunta de diretrizes para auxiliar a tomada de decisão para as demandas relativa à implementação de cotas ou dos cotistas, ou seja, há interação com outras universidades, órgãos, movimentos sociais ou estudantis e também com a comunidade universitária nesse processo? Comente. 6. Quais foram (são) os principais desafios, na sua opinião, na implementação das cotas? Faça um relato, considerando a sua vivência cotidiana. 7. O(A) senhor(a) considera que a porcentagem atende o público-alvo?

8. Existe algum curso que o(a) senhor(a) acredita que se destaca positiva ou negativamente? Se sim, qual?
9. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da tomada de decisão coletiva?
10. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da tomada de decisão colegiada?
11. Enquanto ator já foi (ou é) envolvido(a) em um colegiado?
12. O(A) senhor(a) considera que a tomada de decisão colegiada é uma boa estratégia de decisão coletiva? Comente.
13. O(A) senhor(a) considera que a tomada de decisão colegiada é permeada por algum tipo de obstáculo, fragilidade ou de resistência?
14. Na sua opinião, quais (são) os principais desafios e vantagens desse tipo de tomada de decisão?
15. Qual é a contribuição da tomada de decisão coletiva/colegiada para Administração Pública?

Considerações finais:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">☐ Perguntar ao entrevistado(a) se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.☐ Perguntar se ficou com alguma dúvida. |
|--|

Finalização e agradecimento:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">☐ Agradecer a disponibilidade em fornecer as informações.☐ Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele(a) e que, se tiver interesse, deverá entrar em contato com a pesquisadora. |
|--|

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista II

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O CEPE

Dados iniciais

Entrevista nº _____
 Nome do entrevistado: _____
 Data: ____ / ____ / _____ Início: _____ Término: _____
 Área do conhecimento: _____
 Posição na universidade: _____ Ano de Entrada: _____
 Gestão: () Nível Reitoria; () Nível Unidade Acadêmica; () CEPE
 Período de exercício na função de gestor (a): _____
 Idade: _____ Gênero: _____
 Último nível de titulação acadêmica: _____

Contato inicial:

- ☐ Agradecer a disponibilidade em receber a pesquisadora.
- ☐ Apresentação das pesquisadoras.
- ☐ Apresentação da pesquisa.
- ☐ Reforçar informações sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, bem como sobre os canais de comunicação CEP/CEFET e CEP/UFGM, para eventuais questionamentos, sobre os termos do TCLE, sobre a gravação da entrevista e sobre a disponibilização do resultado da pesquisa.
- ☐ Perguntar sobre o entendimento do TCLE e sobre os demais questionamentos por parte do(a) participante, e esclarecimento de possíveis dúvidas.
- ☐ Informações contextuais sobre o roteiro.

Procedimentos iniciais:

- ☐ Preparar o sistema de gravação - Iniciar a gravação

Questões para a entrevista

1. Como ocorre o processo decisório em seu setor? Faça um breve relato da sua vivência.
2. Quando houve (há) alguma dificuldade ou incerteza relacionada ao processo decisório, como os senhores contornam a situação ou se direcionam para a tomada de decisão?
3. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da descentralização imposta na política?
4. Por que a escolha de deixar em aberto a definição dos percentuais de reserva e as estratégias para a manutenção dos cotistas nos PPG?
5. Quais fatores o(a) senhor(a) acredita que influenciaram a definição da porcentagem a ser reservada para os cotistas?
6. No processo de implementação, ocorreu (ocorre) algum tipo de construção conjunta de diretrizes para auxiliar a tomada de decisão para as demandas relativa à implementação de cotas ou dos cotistas, ou seja, há interação com outras universidades, órgãos, movimentos sociais ou estudantis e com a comunidade universitária nesse processo? Comente.

7. Quais foram (são) os principais desafios, na sua opinião, na implementação das cotas? Faça um relato, considerando a sua vivência cotidiana.
8. O(A) senhor(a) considera que a porcentagem atende o público-alvo?
9. Existe algum curso que o(a) senhor(a) acredita que se destaca positiva ou negativamente? Se sim, qual?
10. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da tomada de decisão coletiva?
11. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da tomada de decisão colegiada?
12. Enquanto ator, já foi (ou é) envolvido(a) em um colegiado?
13. O(A) senhor(a) considera a tomada de decisão colegiada uma boa estratégia de decisão coletiva? Comente.
14. O(A) senhor(a) considera que a tomada de decisão colegiada é permeada por algum tipo de obstáculo, fragilidade ou resistência?
15. Na sua opinião, quais são os principais desafios e vantagens desse tipo de tomada de decisão?
16. Qual é a contribuição da tomada de decisão coletiva/colegiada para Administração Pública?

Considerações finais:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">☐ Perguntar ao entrevistado(a) se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.☐ Perguntar se ficou com alguma dúvida. |
|--|

Finalização e agradecimento:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">☐ Agradecer a disponibilidade em fornecer as informações.☐ Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele(a) e que, se tiver interesse, deverá entrar em contato com a pesquisadora. |
|--|

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista III

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES

Dados iniciais

Entrevista nº _____
 Nome do entrevistado: _____
 Data: ____ / ____ / _____ Início: _____ Término: _____
 Área do conhecimento: _____
 Posição na universidade: _____ Ano de Entrada: _____
 Gestão: () Nível Reitoria; () Nível Unidade Acadêmica; () CEPE
 Período de exercício na função de gestor (a): _____
 Idade: _____ Gênero: _____
 Último nível de titulação acadêmica: _____

Contato inicial:

- ☐ Agradecer a disponibilidade em receber a pesquisadora.
- ☐ Apresentação das pesquisadoras.
- ☐ Apresentação da pesquisa.
- ☐ Reforçar informações sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, bem como sobre os canais de comunicação CEP/CEFET e CEP/UFGM, para eventuais questionamentos, sobre os termos do TCLE, sobre a gravação da entrevista e sobre a disponibilização do resultado da pesquisa.
- ☐ Perguntar sobre o entendimento do TCLE e sobre os demais questionamentos por parte do(a) participante, e esclarecimento de possíveis dúvidas.
- ☐ Informações contextuais sobre o roteiro.

Procedimentos iniciais:

- ☐ Preparar o sistema de gravação - Iniciar a gravação

Questões para a entrevista

1. Como ocorre o processo decisório no PPG? Faça um breve relato da sua vivência.
2. Quando houve (há) alguma dificuldade ou incerteza relacionada ao processo decisório, como o(a) senhor(a) contornou (contorna) a situação ou se direcionou (direciona) para a tomada de decisão?
3. A decisão colegiada é sempre toda em consenso?
4. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da tomada de decisão coletiva?
5. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da tomada de decisão colegiada? Considera-a uma boa estratégia de decisão coletiva? Comente.
6. O(A) senhor(a) já se sentiu desconfortável em algum debate?
7. O(A) senhor(a) considera que a tomada de decisão colegiada é permeada por algum tipo de obstáculo, fragilidade ou de resistência? Comente.
8. Qual é a contribuição da tomada de decisão coletiva/colegiada para Administração Pública?

9. No exercício da sua gestão, você já tomou alguma decisão “conflitante” com a sua construção social?
10. Na sua opinião, quais foram (são) os principais desafios e vantagens desse tipo de tomada de decisão?
11. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da descentralização imposta na política?
12. Quais fatores influenciaram a tomada de decisão na definição da porcentagem a ser reservada para os cotistas?
13. Houve algum tipo de construção conjunta de diretrizes para auxiliar a tomada de decisão para as demandas relativas à implementação de cotas ou dos cotistas, ou seja, há interação com outras universidades, órgãos, movimentos sociais ou estudantis e, igualmente, com a comunidade universitária nesse processo? Comente.
14. O programa de... foi pioneiro junto com... ao instituir uma comissão de heteroidentificação. Por que e como vocês pensaram nessa comissão?
15. Quem compõe essa comissão? Há rotatividade nessa comissão? Como ela trabalha?
16. Caso o candidato seja reprovado, ele pode passar por uma segunda comissão?
17. Quais foram (são) os principais desafios, na sua opinião, na implementação das cotas? Faça um relato, considerando a sua vivência cotidiana.
18. No PPG há algum processo de avaliação das decisões tomadas ou das ações que repercutem para toda a universidade/toda a unidade?
19. O(A) senhor(a) considera que a porcentagem atende o público-alvo?
20. Os(As) senhores(as) pretendem revisar a porcentagem definida?
21. Os(As) senhores(as) consideram que a política impactou o perfil discente e o programa?
22. O que levaram em consideração para estabelecer a política de permanência dos cotistas no curso?

Considerações finais:

- ☐ Perguntar ao entrevistado(a) se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
- ☐ Perguntar se ficou com alguma dúvida.

Finalização e agradecimento:

- ☐ Agradecer a disponibilidade em fornecer as informações.
- ☐ Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele(a) e que, se tiver interesse, deverá entrar em contato com a pesquisadora.

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

Dados iniciais
Entrevista nº _____
Nome do entrevistado: _____
Data: ____ / ____ / _____ Início: _____ Término: _____
Área do conhecimento: _____
Posição na universidade: _____ Ano de Entrada: _____
Gestão: () Nível Reitoria; () Nível Unidade Acadêmica; () CEPE
Período de exercício na função de gestor (a): _____
Idade: _____ Gênero: _____
Último nível de titulação acadêmica: _____
Contato inicial:
☐ Agradecer a disponibilidade em receber a pesquisadora. ☐ Apresentação das pesquisadoras. ☐ Apresentação da pesquisa. ☐ Reforçar informações sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, bem como sobre os canais de comunicação CEP/CEFET e CEP/UFGM, para eventuais questionamentos, sobre os termos do TCLE, sobre a gravação da entrevista e sobre a disponibilização do resultado da pesquisa. ☐ Perguntar sobre o entendimento do TCLE e sobre os demais questionamentos por parte do(a) participante, e esclarecimento de possíveis dúvidas. ☐ Informações contextuais sobre o roteiro.
Procedimentos iniciais:
☐ Preparar o sistema de gravação - Iniciar a gravação
Questões para a entrevista
1. Como ocorre o processo decisório no PPG? Faça um breve relato da sua vivência. 2. Quando houve (há) alguma dificuldade ou incerteza relacionada ao processo decisório, como os senhores contornam a situação? 3. O(A) senhor(a) já se sentiu desconfortável em algum debate? 4. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da tomada de decisão colegiada? Considera-a uma boa estratégia de decisão coletiva? Comente. 5. O(A) senhor(a) considera que a tomada de decisão colegiada é permeada por algum tipo de obstáculo, fragilidade ou resistência? Comente. 6. Qual é a contribuição da tomada de decisão coletiva/colegiada para Administração Pública? 7. Na sua opinião, quais foram (são) os principais desafios e vantagens desse tipo de tomada de decisão? 8. Por que a escolha de deixar em aberto a definição dos percentuais de reserva e as estratégias para a manutenção dos cotistas nos PPG?

9. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca descentralização imposta na política?
10. Quais fatores o(a) senhor(a) acredita que influenciaram a definição da porcentagem a ser reservada para os cotistas?
11. No processo de implementação, ocorreu (ocorre) algum tipo de construção conjunta de diretrizes para auxiliar a tomada de decisão para as demandas relativas à implementação de cotas ou dos cotistas, ou seja, há interação com outras universidades, órgãos, movimentos sociais ou estudantis e, igualmente, com a comunidade universitária nesse processo? Comente.
12. Quais foram (são) os principais desafios, na sua opinião, na implementação das cotas? Faça um relato considerando a sua vivência cotidiana.
13. Qual a sua opinião sobre a instituição da comissão de heteroidentificação? Por que e como vocês pensaram nessa comissão?
14. O(A) senhor(a) considera que a porcentagem atende o público-alvo?
15. Os(As) senhores(as) pretendem revisar a porcentagem definida?
16. Os(As) senhores(as) consideram que a política impactou o perfil discente e o programa?
17. Quais decisões o(a) senhor(a) analisa como relevantes ao processo de implementação das cotas na pós-graduação?
18. O que levaram em consideração para estabelecer a política de permanência dos cotistas no curso?

Considerações finais:

- ☐ Perguntar ao entrevistado(a) se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
- ☐ Perguntar se ficou com alguma dúvida.

Finalização e agradecimento:

- ☐ Agradecer a disponibilidade em fornecer as informações.
- ☐ Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele(a) e que, se tiver interesse, deverá entrar em contato com a pesquisadora.

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista V

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES

Dados iniciais
Entrevista nº _____
Nome do entrevistado: _____
Data: ____ / ____ / _____ Início: _____ Término: _____
Área do conhecimento: _____
Posição na universidade: _____ Ano de Entrada: _____
Gestão: () Nível Reitoria; () Nível Unidade Acadêmica; () CEPE
Período de exercício na função de gestor (a): _____
Idade: _____ Gênero: _____
Último nível de titulação acadêmica: _____
Contato inicial:
☐ Agradecer a disponibilidade em receber a pesquisadora. ☐ Apresentação das pesquisadoras. ☐ Apresentação da pesquisa. ☐ Reforçar informações sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, bem como sobre os canais de comunicação CEP/CEFET e CEP/UFGM, para eventuais questionamentos, sobre os termos do TCLE, sobre a gravação da entrevista e sobre a disponibilização do resultado da pesquisa. ☐ Perguntar sobre o entendimento do TCLE e sobre os demais questionamentos por parte do(a) participante, e esclarecimento de possíveis dúvidas. ☐ Informações contextuais sobre o roteiro.
Procedimentos iniciais:
☐ Preparar o sistema de gravação - Iniciar a gravação
Questões para a entrevista
1. Como ocorre o processo decisório no PPG? Faça um breve relato da sua vivência. Por que se candidatou ao colegiado? 2. Quando houve (há) alguma dificuldade ou incerteza relacionada ao processo decisório, como os senhores contornam a situação? 3. O(A) senhor(a) já se sentiu desconfortável em algum debate? 4. Em sua opinião, quais são as atribuições de um colegiado? 5. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da tomada de decisão coletiva? 6. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da tomada de decisão colegiada? Considera-a uma boa estratégia de decisão coletiva? Comente. 7. O(A) senhor(a) considera que a tomada de decisão colegiada é permeada por algum tipo de obstáculo, fragilidade ou resistência? Comente. 8. Qual é a contribuição da tomada de decisão coletiva/colegiada para Administração Pública?

9. Na sua opinião, quais foram (são) os principais desafios e vantagens desse tipo de tomada de decisão?
10. Qual é a percepção do(a) senhor(a) acerca da descentralização imposta na política?
11. Quais fatores o(a) senhor(a) acredita que influenciaram a definição da porcentagem a ser reservada para os cotistas?
12. Quais foram (são) os principais desafios, na sua opinião, na implementação das cotas? Faça um relato considerando a sua vivência cotidiana.
13. O(A) senhor(a) considera que a porcentagem atende o público-alvo?
14. Considera que a política impactou o perfil discente e o programa?
15. Qual a sua opinião sobre a instituição da comissão de heteroidentificação?
16. Quais decisões o(a) senhor(a) analisa como relevantes ao processo de implementação das cotas na pós-graduação?
17. Como representante discente, nota que as políticas de permanência dos cotistas no curso têm surtido algum efeito? Há alguma demanda dos estudantes em relação a isso?

Considerações finais:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">☐ Perguntar ao entrevistado(a) se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.☐ Perguntar se ficou com alguma dúvida. |
|--|

Finalização e agradecimento:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">☐ Agradecer a disponibilidade em fornecer as informações.☐ Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele(a) e que, se tiver interesse, deverá entrar em contato com a pesquisadora. |
|--|