

O PIBIC como obstáculo ao acesso de estudantes trabalhadores à pós-graduação no Brasil

El PIBIC como obstáculo al acceso de estudiantes trabajadores al posgrado en Brasil

PIBIC as a bottleneck for working students' access to graduate education in Brazil

[Yasmin da Silva Barros](#)  [Ruy de Deus e Mello Neto](#) 

Destaques

As relações interpessoais são um fator-chave na seleção para programas de pós-graduação.

Para muitos estudantes que trabalham, o PIBIC representa uma barreira intransponível ao acesso à pós-graduação.

É necessário reavaliar os critérios de concessão de bolsas de iniciação científica durante a graduação.

Resumo

Ancorada em modelos elitistas e voltados à formação profissional, a trajetória histórica da educação superior brasileira fomentou barreiras estruturais à integração entre os níveis de graduação e pós-graduação, especialmente no campo da pesquisa científica. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) foi concebido para reduzir esse abismo, promovendo uma formação antecipada em pesquisa alinhada às exigências da pós-graduação. No entanto, o programa pode operar sob uma lógica excludente: sua distribuição de bolsas não regulada e o desrespeito às condições socioeconômicas dificultam o acesso de estudantes que trabalham. Como ensaio teórico fundamentado em análise documental e síntese conceitual, este artigo argumenta que as relações interpessoais atuam como um dos mecanismos centrais nos processos seletivos da pós-graduação, sugerindo que o PIBIC pode se revelar uma via de acesso inviável para muitos estudantes trabalhadores. A análise indica que, embora o PIBIC desempenhe um papel significativo na trajetória de pós-graduação, ao mesmo tempo reforça desigualdades e limita a diversificação do corpo docente na educação superior brasileira.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Pós-graduação. Oportunidades de pesquisa. Desigualdade educacional.

Recebido: 07.03.2024

Aceito: 22.05.2025

Publicado: 02.06.2025

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202553035>

| Introdução

Uma dificuldade histórica na articulação entre a formação em nível de graduação e o desenvolvimento de competências para a pós-graduação marca fortemente o campo da educação superior brasileira. Em parte, isso se deve à forma como o ensino superior foi constituído no país. O Brasil criou suas universidades tardiamente (apenas no século XX) e, desde então, essas instituições foram historicamente elitistas, baseadas em modelos voltados prioritariamente à formação profissional (Schwartzman, 1984). A pesquisa científica era tratada quase como uma atividade extracurricular para os docentes. Foi apenas com a Reforma Universitária de 1968 que os programas de pós-graduação foram estruturados tal como os conhecemos hoje. Há pouco mais de 50 anos, as universidades brasileiras passaram, de forma organizada, a adotar um modelo baseado no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento institucional (Massi & Queiroz, 2015).

As bolsas de iniciação científica, posteriormente institucionalizadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), foram concebidas como uma política pública para mitigar a desconexão histórica entre graduação e pós-graduação, ao mesmo tempo em que buscavam fomentar a formação de novos pesquisadores. Para além do objetivo explícito de promover o engajamento em pesquisa no nível de graduação, o PIBIC também foi idealizado para estimular a demanda pelos programas de pós-graduação então em processo de consolidação institucional. Nesse sentido, foi pensado como uma possível via de acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu*¹ (CGEE, *Centro de Gestão e Estudos Estratégicos*, 2017). A iniciação científica² portanto, cumpre um duplo propósito: introduzir os estudantes de graduação na prática da investigação científica e formar um contingente potencial de candidatos à pós-graduação (CNPq, 2016).

Também é importante destacar outra característica fundacional do ensino superior brasileiro: seu papel histórico como espaço de formação das elites nacionais. Embora essa perspectiva tenha perdido força na graduação em virtude do reconhecimento das desigualdades sistêmicas, a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), representou um marco transformador. Essa legislação destinou 50% das vagas de graduação nas instituições federais a estudantes oriundos de escolas públicas, incluindo subcotas com base em critérios de raça, renda, etnia e deficiência.

Essa legislação atuou como um instrumento de diversificação do perfil estudantil e contribuiu para alterar as trajetórias das classes sociais historicamente excluídas

1 Na pós-graduação brasileira, existem duas modalidades distintas: o *Stricto Sensu*, que compreende programas de Mestrado e Doutorado com foco em pesquisa, e o *Lato Sensu*, que abrange cursos de especialização com, no mínimo, 360 horas-aula para portadores de diploma de curso superior. (Medeiros et al., 2017).

2 O Brasil apresenta duas definições para Iniciação Científica: 1) uma experiência ampla que engloba diversas vivências com a pesquisa científica, podendo inclusive ocorrer antes da graduação; 2) a participação em um projeto de pesquisa desenvolvido com docentes universitários (Massi & Queiroz, 2015).

do ensino superior (Senkevics & Mello, 2019). Ao longo dos onze anos de vigência da lei, houve um sucesso evidente quanto à mudança no perfil dos estudantes de graduação, o que exigiu das instituições uma série de medidas para garantir a permanência desse novo público. Contudo, essa transformação observada na graduação não se reproduziu na pós-graduação. Embora o debate sobre ações afirmativas esteja atualmente bem estabelecido na agenda acadêmica, o caráter elitista ainda permanece fortemente presente no sistema — como evidencia a composição do corpo de pesquisadores, majoritariamente branco e oriundo de contextos familiares privilegiados (Medeiros et al., 2017; Venturini, 2019).

Na articulação entre os níveis da educação superior brasileira, marcada por bases elitistas e acesso desigual, coloca-se o problema de pensar quais estudantes conseguem ultrapassar tais barreiras e ingressar, no contexto atual, na pós-graduação. O caminho até o mestrado e o doutorado antecede o momento do processo seletivo, envolvendo aspectos de toda uma trajetória de vida (Bourdieu & Passeron, 1964), mas principalmente as experiências vividas durante a graduação. Entendendo a formação inicial como um momento decisivo para a continuidade das trajetórias desses estudantes, este artigo concentra-se especificamente na iniciação científica, sobretudo devido à distribuição não regulada de bolsas, como um obstáculo para que jovens trabalhadores acessem espaços de formação em programas de pós-graduação *stricto sensu* e, conseqüentemente, como um fator problemático para a diversificação do corpo docente no ensino superior.

O argumento central desenvolvido aqui é que as relações interpessoais constituem a base do processo seletivo para os programas de pós-graduação. Por isso, exceto em áreas específicas com processos de seleção nacional, não há real distanciamento entre o seletor e o selecionável — são quase sempre (ex-)alunos e professores. Devido ao seu caráter excludente, o PIBIC pode se configurar como uma porta de entrada (im)possível para muitos estudantes que trabalham, especialmente quando as condições estruturais seguem ignoradas.

Para tanto, este trabalho adota uma abordagem teórico-analítica fundamentada na análise documental crítica e na síntese conceitual. Estruturado em três eixos interrelacionados — análise documental, revisão narrativa da literatura e ensaio teórico — o artigo trata documentos institucionais e políticas públicas como artefatos discursivos, dialoga com ferramentas conceituais bourdieusianas e assume a reflexão ensaística como prática acadêmica legítima. Longe de testar hipóteses ou produzir dados empíricos, o estudo busca construir uma narrativa crítica capaz de interrogar a lógica excludente subjacente à iniciação científica no Brasil, particularmente no que diz respeito ao acesso de estudantes trabalhadores à pós-graduação. Com foco específico nesses sujeitos, a investigação é guiada pelas seguintes perguntas: Em que medida a estrutura do PIBIC reproduz mecanismos de exclusão já presentes na educação superior brasileira? Como as relações interpessoais operam como dispositivos informais de seleção na pós-graduação? E, de forma mais ampla, quais são os limites e potenciais da iniciação científica como caminho para diversificar o acesso às carreiras acadêmicas?

| Abordagem metodológica

Este artigo adota uma abordagem teórico-analítica fundamentada em uma leitura crítica de documentos e na reinterpretação conceitual do campo. Embora inicialmente concebido como um ensaio reflexivo, o trabalho assume rigor metodológico ao explicitar suas estratégias analíticas e compromissos epistemológicos. A abordagem está organizada em três eixos interdependentes:

1. **Análise documental:** O estudo mobiliza políticas públicas e documentos institucionais vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), incluindo resoluções do CNPq, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e relatórios institucionais como os produzidos pelo CGEE (2017) e pela Andifes (2019). Esses documentos não são tratados apenas como registros administrativos, mas como artefatos discursivos que expressam e reforçam marcos normativos e racionalidades excludentes presentes na organização da educação superior brasileira.

2. **Revisão narrativa da literatura:** O referencial teórico emerge de um diálogo crítico com obras clássicas e contemporâneas. A análise é particularmente informada pelo arsenal conceitual de Pierre Bourdieu — especialmente as noções de campo, habitus, capital social e violência simbólica — e por estudos que investigam a reprodução histórica das desigualdades no ensino superior no Brasil (ex.: Massi & Queiroz, 2010; Venturini, 2019; Carvalho, 2003, 2004). A revisão é seletiva e interpretativa, privilegiando trabalhos que permitam uma rearticulação entre formação científica, exclusão estrutural e a arquitetura da pós-graduação.

3. **O ensaio teórico como método:** Alinhado à concepção de ensaio teórico proposta por Meneghetti (2011), este trabalho não busca testar hipóteses ou apresentar dados empíricos originais. Posiciona-se, antes, como uma contribuição ao pensamento crítico — buscando reinterpretar práticas, revelar tensões silenciadas e oferecer ferramentas conceituais para repensar os arranjos institucionais e os discursos meritocráticos que regem os caminhos da iniciação científica no Brasil.

Embora o estudo não se baseie em trabalho de campo empírico, está ancorado em um esforço analítico denso e sistemático. Seu objetivo é construir uma narrativa crítica capaz de interrogar pressupostos naturalizados sobre mérito e acesso, especialmente aqueles operados pela lógica estruturante de programas como o PIBIC.

Como limitação, a ausência de dados empíricos, como entrevistas com estudantes ou análises comparativas institucionais, reduz a densidade empírica dos argumentos. Ainda assim, tais limitações abrem caminhos férteis para pesquisas futuras que possam aprofundar os debates aqui introduzidos.

| Iniciação científica: o público-alvo

A iniciação científica em nível de graduação surgiu nas universidades brasileiras por volta da mesma época em que essas instituições foram criadas, durante a década de 1930. Essas universidades foram estabelecidas de forma autônoma, sem uma política geral de regulação. No entanto, foi apenas após a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1951 que essa modalidade passou a receber fomento oficial (Pires, 2012).

Inicialmente, as bolsas de iniciação científica eram ofertadas por demanda espontânea, ou seja, eram concedidas de acordo com a solicitação direta do pesquisador responsável (orientador). Mais tarde, em 1988, durante a 197^a Reunião do Conselho Deliberativo do CNPq, foi criado o PIBIC, marcando o início de uma política nacional para o programa. Essa mudança também ampliou gradualmente o número de bolsas concedidas, conferiu maior visibilidade institucional à iniciação científica e garantiu um volume fixo de recursos (Pires, 2012). A regulamentação do PIBIC (Resolução Normativa [RN] 005/1993) (Brasil, 1993), cuja primeira versão foi implementada nos anos 1990, inaugurou o modelo de concessão de bolsas por cotas. Ela atribuiu às universidades participantes a responsabilidade pelo processo de seleção dos projetos contemplados. A normativa também incentivou as instituições a ampliar os recursos próprios destinados ao programa, promover eventos de divulgação científica e estabelecer políticas locais de formação científica com comitês de seleção internos e externos. *Desde então, o CNPq tem sido o principal fomentador dessa modalidade, ampliando tanto o número de bolsas quanto o de instituições contempladas. Além do PIBIC, o CNPq criou outros programas de incentivo à pesquisa* (Massi & Queiroz, 2010; 2015).

Tais iniciativas ocorrem em instituições públicas de ensino, sendo as universidades públicas as principais beneficiárias. É fundamental destacar esse ponto, pois, salvo algumas instituições privadas de elite, o ensino superior privado no Brasil não conta com esse programa nem com iniciativas similares. Dessa forma, a partir deste ponto, este artigo concentrar-se-á em questões relacionadas às instituições públicas de ensino superior no Brasil. Isso não significa que as instituições privadas sejam irrelevantes ou não devam ser analisadas. Na verdade, elas ofertam mais vagas em cursos de graduação do que as instituições públicas (Inep, 2024a). No entanto, a formação científica em ambos os níveis (graduação e pós-graduação) está quase exclusivamente concentrada nas instituições públicas (Inep, 2022, 2024b, 2024c).

De acordo com a legislação atual do PIBIC (Brasil, 2006), sua finalidade é “o desenvolvimento do pensamento científico e a iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior” (Brasil, 2005, p. 5 – tradução dos autores). Seus objetivos gerais incluem: “contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; e contribuir para a redução do tempo médio de permanência dos estudantes na pós-graduação” (Brasil, 2006, p. 5 –

tradução dos autores). Além desses objetivos gerais, o programa inclui metas específicas diretamente relacionadas ao foco desta pesquisa: “possibilitar maior interação entre os níveis de graduação e pós-graduação; qualificar estudantes para programas de pós-graduação” (Brasil, 2006, p. 5 – tradução dos autores).

Quanto aos critérios objetivos de seleção que definem o perfil dos bolsistas, o regulamento (Brasil, 2006) estabelece que os orientadores devem selecionar estudantes regularmente matriculados na graduação (inclusive de outras instituições), que não possuam vínculo empregatício e que não recebam outro tipo de bolsa (com exceção de auxílios estudantis). Essa configuração exige a seleção de estudantes que possam se dedicar exclusivamente às atividades acadêmicas, algo claramente desalinhado com o perfil atual do corpo discente universitário, que inclui uma parcela expressiva de estudantes trabalhadores. Cerca de 29,9% dos alunos das instituições federais de ensino superior trabalham durante a graduação (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [Andifes], 2019, p. 47) Esses estudantes são majoritariamente negros e matriculados em cursos noturnos, grupos historicamente impactados por barreiras estruturais e sociais que continuam a reproduzir exclusão no ensino superior (Andifes, 2019).

A candidatura improvável de um estudante trabalhador a uma bolsa PIBIC implica depender exclusivamente do valor pago pela agência de fomento e abrir mão do vínculo empregatício que o desqualifica para o recebimento da bolsa. Para estudantes sem apoio financeiro familiar ou que não são atendidos por auxílios estudantis — o que não contempla todos os casos — ser bolsista não se configura como uma opção viável. A legislação do PIBIC torna-se excludente ao desconsiderar que estudantes de baixa renda não conseguem sobreviver apenas com o valor da bolsa, sobretudo considerando o valor nominal pago pelo CNPq. Recentemente, o valor foi reajustado para R\$700, mas entre 2012 e 2023, manteve-se em quatrocentos reais mensais (R\$400,00) (Gov.Br, 2023).

O processo de seleção é o último aspecto do regulamento que define o perfil dos selecionados. Essa responsabilidade recai sobre o orientador:

3.6.5 – Cabe ao orientador escolher e indicar, como bolsista, o estudante com perfil e desempenho acadêmico compatíveis com as atividades previstas, observando os princípios éticos e de conflito de interesse. 3.6.6 O orientador poderá indicar estudante de qualquer curso de graduação, público ou privado, no país, não necessariamente da instituição que distribui a bolsa. 3.6.7 – O orientador poderá, mediante justificativa, solicitar a exclusão de um bolsista e indicar outro estudante para a vaga, desde que respeitados os prazos operacionais adotados pela instituição. (Brasil, 2006, p. 7 – tradução dos autores)

Não há definição de critérios objetivos para a seleção dos bolsistas; cabe exclusivamente ao orientador decidir quem deve receber a bolsa. Por um lado, essa ausência de regulamentação confere ao orientador ampla autonomia para definir o perfil considerado ideal para o seu projeto. Por outro lado, estabelece uma métrica de seleção que ignora as condições socioeconômicas. Embora a ampliação da participação de jovens de baixa renda não seja um objetivo explícito

do programa, é possível e relevante desenvolver estratégias institucionais que avancem nesse sentido. Atualmente, o PIBIC não conta com mecanismos que mitiguem a sub-representação de estudantes economicamente desfavorecidos na formação científica. Na ausência dessas medidas, os processos de seleção tendem a assumir um caráter discricionário, guiado pelas interpretações e práticas individuais dos orientadores.

Para fins de avaliação do programa, a regulamentação determina a realização de eventos científicos (congressos ou seminários) com apresentação de trabalhos pelos bolsistas. Esses trabalhos devem ser avaliados conforme os critérios estabelecidos pelo comitê interno. Além disso, devem ser apresentados na presença do comitê externo e publicados nos anais do evento. Tais mecanismos naturalmente estimulam a produção acadêmica e a participação em eventos da área. Trata-se de uma formação que, como resultado de suas etapas planejadas, também serve para fortalecer o currículo dos estudantes. Esse aprimoramento curricular contribui para o melhor desempenho dos bolsistas nos processos seletivos da pós-graduação, especialmente naqueles que concedem bolsas de mestrado e doutorado.

Segundo dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) (2017), o PIBIC tem um impacto positivo para os bolsistas: ensina técnicas e métodos de pesquisa, desenvolve o pensamento crítico e estimula o engajamento por meio da investigação. Também promove a participação em eventos de divulgação científica e o contato com línguas estrangeiras, às vezes incluindo publicações nesses idiomas. Além disso, incentiva o interesse em cursar a pós-graduação. Ainda de acordo com Massi e Queiroz (2015), outros resultados positivos incluem: melhora no desempenho acadêmico dos estudantes de graduação, redução da evasão, socialização profissional, fortalecimento da relação docente–discente e orientação mais clara para a carreira.

A perspectiva de ampliação do capital social (Bourdieu, 1998) no campo do ensino superior é fundamental para compreender o papel dessas bolsas na vida dos estudantes. Bolsistas têm maior probabilidade de migrar para níveis mais altos de formação. As experiências e habilidades adquiridas ao longo da iniciação científica não apenas constroem conhecimento técnico, mas também desenvolvem um senso prático, capaz de identificar as estratégias mais vantajosas — e, por outro lado, as mais arriscadas (Bourdieu, 2009; Canaan, 2012). Isso aumenta suas chances de seguir avançando academicamente.

A diferença no tempo de ingresso no mestrado é significativa quando se comparam bolsistas e não bolsistas [...]. A conclusão é sustentada pelo fato de que 59% dos egressos do PIBIC ingressam no mestrado em até um ano. Apenas 12% demoram mais de três anos, enquanto somente 19% dos estudantes que não foram bolsistas ingressam em até um ano, e 63% entram apenas após três anos da graduação.” (Oliveira, 2010, p. 93 – *tradução dos autores*)

Além do tempo de ingresso observado por Oliveira (2010), o estudo do CGEE também revela que, entre os ex-bolsistas do PIBIC entre 2001 e 2013, 28,8% concluíram um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Ao observar estudantes com

mestrado, o mesmo estudo aponta uma forte correlação entre o tempo de participação no PIBIC e a probabilidade de conclusão da pós-graduação. Entre os estudantes que foram bolsistas do PIBIC por 19 a 24 meses, 52% concluíram a primeira etapa da formação em pós-graduação *stricto sensu*. Já entre aqueles que participaram por até um ano, a taxa de conclusão foi de 36%. Além disso, ao analisarmos o caso da Universidade Estadual Paulista (UNESP), explorado pelo estudo do CGEE: "Verifica-se, a partir dos resultados, que os egressos que receberam bolsa PIBIC na graduação tiveram 120% mais chances de concluir o mestrado e 51% mais chances de concluir o doutorado em comparação com os estudantes que não tiveram bolsa PIBIC na graduação, que compuseram o grupo de controle do estudo." (CGEE, 2017, p. 36 – *tradução dos autores*). Em resumo, o programa contribui significativamente para o aumento das chances de acesso e para a redução do tempo de ingresso e conclusão desses cursos.

| Barreiras para a diversificação do perfil da pós-graduação

Elemento central do argumento apresentado neste artigo, Medeiros et al. (2017) apontam que os documentos que regulam a pós-graduação seriam construídos com base nas regras estabelecidas no campo acadêmico (Bourdieu, 2013) da pós-graduação brasileira. Essas regras têm como foco a produção científica e a formação de pesquisadores. Sob essa perspectiva, mesmo considerando o ensino superior de forma mais ampla — incluindo a graduação — a pós-graduação se destaca como elemento central na definição das “regras do jogo”. Ela ocupa o nível mais alto da educação formal, orientando o que será valorizado na pesquisa científica e, mais do que isso, formando novos docentes e cientistas de acordo com os valores do campo da pós-graduação (Lamont, 2009).

Um relatório do Banco Mundial (2003) destacou que o conhecimento deveria ser o principal motor do desenvolvimento econômico e da redução da pobreza. Nessa lógica, o ensino superior torna-se essencial para o desenvolvimento e a redução das desigualdades. A pós-graduação e a iniciação científica são fatores centrais na atração e retenção de mentes capazes de gerar inovação e desenvolver o país — além de evitar um processo massivo de fuga de cérebros. No caso brasileiro, ambas estão fortemente correlacionadas: a maior parte da pesquisa é realizada nos programas de pós-graduação, mantidos com financiamento público (Capes, 2023b).

Como já mencionado, no que diz respeito à redução das desigualdades no ensino superior brasileiro, as políticas de ação afirmativa funcionaram como motor da ampliação de oportunidades para grupos historicamente sub-representados (minoritários) nesse nível de ensino. Nesse sentido, o governo brasileiro criou dois programas de ação afirmativa para ampliar a participação na graduação de pessoas negras, pardas e indígenas (PPI), jovens de baixa renda, oriundos da rede pública de ensino médio e pessoas com deficiência³. A Lei nº 12.711, de 29 de

3 A Lei nº 13.409, de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), alterou a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) e incluiu pessoas com deficiência na Lei de Cotas.

agosto de 2012 (Brasil, 2012), focada nas instituições públicas federais, criou o Programa de Cotas das Universidades Federais. Já a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 — posteriormente convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005) — criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), voltado ao financiamento de vagas para estudantes de baixa renda no ensino superior privado.

Também, como mencionado anteriormente, esses programas apresentaram resultados significativos no aumento da diversidade quanto ao perfil dos estudantes matriculados no ensino superior. Desde 2005, com uma mudança substancial em 2012 (ano de promulgação da Lei de Cotas), os dois programas contribuíram para transformar a estrutura do ensino superior brasileiro (Senkevics & Mello, 2019). No entanto, apesar das expectativas, o aumento da diversidade na graduação e a ampliação das taxas de matrícula na pós-graduação (conforme explicado anteriormente) podem não ter contribuído de forma significativa para diversificar os perfis sociais e educacionais daqueles que atuam na pesquisa científica.

Apesar da política de expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, entre 2005 e 2014, houve um aumento de 78,1% nos cursos de mestrado e 78,2% nos de doutorado, e do crescimento no número de titulados (crescimento de 85,9% no número anual de doutores e de 63,6% no número de mestres por ano) (CGEE, 2017), não foram implementadas iniciativas estruturalmente equivalentes para ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados no sistema de pós-graduação. Por exemplo, entre 2006 e 2014, ao se analisar os sujeitos ativos no mercado de trabalho (Medeiros et al., 2017), houve apenas um aumento de 4,8 pontos percentuais entre pessoas negras, pardas e indígenas com mestrado, e apenas 4,3 pontos percentuais com doutorado. O Brasil expandiu suas instituições de pesquisa sem enfrentar os principais gargalos estruturais que impedem o acesso à pós-graduação a esses jovens pertencentes às minorias. Manteve-se, assim, a lógica estrutural que historicamente dificultou a ascensão de estudantes de baixa renda e não brancos no ensino superior.

Como resultado, as desigualdades históricas persistentes tornaram-se ainda mais acentuadas nos cursos de pós-graduação, mantendo os estudantes de grupos não dominantes confinados à graduação. Se, por um lado, houve investimento objetivo do governo federal na diversidade da graduação, por outro, a pós-graduação permanece amplamente intocada, refletindo o cenário anterior à implementação das políticas de ação afirmativa. As ações afirmativas nesse nível são hoje iniciativas isoladas, dependentes dos critérios específicos de cada programa ou instituição. Os públicos-alvo e os mecanismos de correção de fluxo variam amplamente, sendo reflexo de interpretações locais em vez de uma diretriz nacional.

Anna Venturini (2019), em sua tese sobre ações afirmativas na pós-graduação, observa que, apesar de algumas propostas legislativas isoladas, o tema ainda não foi incorporado à agenda do legislativo federal. Atualmente, o debate está restrito aos círculos acadêmicos e científicos, mais precisamente, a alguns programas e

universidades específicas. Segundo a autora, a inclusão das ações afirmativas na pauta de certos programas ocorre, em geral, por meio do engajamento de docentes e pesquisadores com questões étnico-raciais, especialmente indígenas. Na maioria dos casos, a ampliação dessas políticas resulta diretamente da atuação de agentes internos que, por meio de editais públicos, buscaram estender seu alcance a todos os cursos de pós-graduação de suas instituições.

| Pós-graduação, formação docente e processo seletivo nos programas de pós-graduação

Além dos obstáculos tradicionais para o acesso ao ensino superior na graduação, o nível de pós-graduação enfrenta limitações estruturais moldadas por uma ideologia hegemônica da ciência, que privilegia uma compreensão teleológica da razão (Habermas, 1987; Medeiros et al., 2017), baseada em pressupostos de neutralidade social, acumulação de conhecimento, objetividade, entre outros. A formação de cientistas é organizada em torno de noções como excelência, autoridade e regulação paradigmática (Hochman, 1994).

No caso específico do Brasil, a formação científica ocorre quase inteiramente sem a possibilidade de o estudante trabalhar enquanto bolsista. As bolsas nos três níveis (graduação, mestrado e doutorado) exigem dedicação exclusiva⁴⁵ e proíbem vínculos empregatícios. Além disso, cada etapa tende a beneficiar aqueles que foram bolsistas na etapa anterior. Ou seja, quem teve bolsa PIBIC tende a obter pontuação extra nos processos seletivos para bolsas de mestrado, e assim por diante. Como resultado, os que avançam na pós-graduação são, muitas vezes, indivíduos com pouca experiência em práticas de ensino ou formação docente.

Considerando o corpo docente da pós-graduação no Brasil, é importante destacar que quase todos os programas de pós-graduação possuem processos seletivos específicos para credenciamento de docentes. Esses docentes costumam ser avaliados com base em sua produção científica e na experiência anterior como orientadores na graduação (PIBIC ou TCC). Às vezes, é apenas após muitos anos de atuação no nível de graduação que um docente consegue atuar na pós-graduação. Aqueles com histórico expressivo de orientação e captação de bolsas tendem a ser bem avaliados por seus pares. Nesse contexto, ser um (bom) professor não é essencial para conquistar um cargo na pós-graduação. É comum que docentes credenciados na pós-graduação tenham pouca (ou nenhuma) experiência prática em formação de professores. Essas pessoas são formadas e recompensadas por uma lógica contraditória: são treinadas como pesquisadores não docentes e, depois, contratadas como professores para atuar tanto na graduação quanto na pós-graduação. Apesar da formação pedagógica limitada, muitos assumem uma tripla função: ministrar aulas na pós-graduação, orientar na

4 Até 2010, as bolsas do CNPq excluíam a possibilidade de vínculo empregatício. A Portaria Conjunta CAPES-CNPq nº 01/2010 (Capes-CNPq, 2010) flexibilizou parcialmente essa regra, permitindo rendimentos relacionados à docência com aprovação prévia, embora ainda sujeitos à discricionariedade do orientador e do programa.

5 A Portaria CAPES nº 133/2023 (Capes, 2023a) e a Portaria CNPq nº 1.863/2024 (CNPq, 2024) ampliam as permissões, autorizando o exercício de atividade remunerada desde que previamente aprovada pelo orientador e pelo programa, e que não prejudique as atividades acadêmicas.

graduação e pesquisar e orientar também na pós-graduação. As instituições os contratam como docentes, mas sua formação acadêmica frequentemente os distancia das práticas de sala de aula. Deve-se destacar que esses mesmos docentes são os responsáveis pela seleção e orientação dos futuros estudantes da pós-graduação, muitos dos quais também se tornarão pesquisadores e docentes. Essa dinâmica torna mais complexa a implementação de políticas de diversificação da pós-graduação no Brasil, uma vez que as estruturas institucionais (fortemente marcadas por experiências históricas) se entrelaçam com os valores individuais que moldam as trajetórias profissionais e as percepções de mérito acadêmico.

Também é relevante destacar que, no caso da pós-graduação brasileira, a formulação e a avaliação dos programas são responsabilidade de uma agência reguladora: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (CAPES). Por meio de um sistema de avaliação extenso e rigoroso, a CAPES orienta as prioridades e os objetivos do campo, inclusive definindo a distribuição de recursos públicos que sustentam o sistema como um todo (Medeiros et al., 2017). Nesse sentido, cabe à CAPES avaliar e estabelecer os critérios para o sucesso ou fracasso de um programa de pós-graduação. Os programas que não cumprem os critérios exigidos pela CAPES correm o risco de perder o credenciamento, ter suas bolsas cortadas e ver seus recursos de manutenção redistribuídos. Por outro lado, os programas bem avaliados recebem mais recursos e bolsas e, mais importante, ganham maior autonomia para tomar decisões sobre sua própria gestão. Com isso, o processo seletivo da pós-graduação opera sob uma lógica dupla. Por um lado, é moldado por agências de avaliação e financiamento externas que, em nome da continuidade do programa, pressionam os estudantes a se adequarem às expectativas institucionais e às normas disciplinares. Por outro lado, conforme argumenta Carvalho (2003; 2004), emerge um “sistema de preferências” — estruturado em torno das trajetórias acadêmicas, interesses temáticos e expectativas dos orientadores individuais. As etapas do processo seletivo (como entrevistas, apresentações de projetos e cartas de recomendação) muitas vezes funcionam, sob o discurso da meritocracia, como mecanismos de legitimação de um processo de recrutamento orientado. Em vez de identificar os candidatos mais academicamente preparados, esse processo tende a privilegiar aqueles cujos perfis se alinham às agendas de pesquisa e às posições institucionais de determinados docentes.

Na prática, as regras que regulam o processo seletivo são, em geral, definidas pelos colegiados docentes dos programas, ou, em alguns casos, por instâncias superiores das universidades. Nesses espaços, tais regras são frequentemente o resultado de disputas internas entre grupos que competem por influência na condução do programa. Nesse contexto, decisões-chave — como a definição do capital acadêmico valorizado, o projeto e a abrangência das ações afirmativas, os critérios de seleção e os mecanismos de alocação de orientadores para os estudantes selecionados por essas políticas — tornam-se elementos centrais na disputa pelo perfil e pelas fronteiras dos programas de pós-graduação.

O caminho que leva um estudante à pós-graduação envolve não apenas os critérios formais definidos pelos programas, mas, talvez de forma ainda mais decisiva, os tipos de capital valorizados pelos docentes que constroem as regras de acesso. No caso das ações afirmativas na seleção para a pós-graduação, um simples ajuste nos procedimentos não é suficiente — o que se exige é uma reconfiguração estrutural do próprio campo. Isso implica redefinir o que é considerado mérito objetivo, reavaliar quais formas de capital são legitimadas ou ignoradas e enfrentar diretamente as regras implícitas do jogo. Essa transformação não é simples, tampouco facilmente aceita, sobretudo porque muitos docentes (que atuam como “*gatekeepers*”) foram formados dentro de uma tradição que reforça padrões excludentes. Ainda assim, com a implementação de políticas de ação afirmativa, novos perfis de candidatos passariam a acessar esse campo, e a composição socioeconômica dos grupos de pós-graduação inevitavelmente se alteraria. Essas mudanças produziriam efeitos em cadeia: ao transformar a lógica de acesso na pós-graduação, seriam também transformadas as estratégias de estudantes da graduação — especialmente daqueles ingressantes por ação afirmativa — que passariam a ter de construir trajetórias acadêmicas alinhadas às novas configurações de valor. Para muitos deles, como veremos a seguir, e na ausência de políticas específicas, essa adaptação permanece estruturalmente inviável.

| Considerações finais

Na política de cotas para Universidades Federais no nível da graduação (Lei nº 12.711) (Brasil, 2012), a condição concomitante de baixa renda e conclusão do ensino médio na rede pública funciona como um mecanismo seletivo eficaz (Senkevics & Mello, 2019). Além desses critérios, o processo de seleção considera o desempenho escolar do estudante, avaliado por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma prova padronizada aplicada nacionalmente a alunos do ensino médio. A classificação final baseia-se na nota média obtida pelo estudante no exame e, posteriormente, na escolha da instituição e do curso⁶. Dessa forma, a transição entre o ensino médio e o ensino superior (no nível da graduação) é mediada por uma prova nacional, sem a participação dos futuros docentes e, portanto, sem atribuição de peso ou diferenciação baseada exclusivamente em experiências pessoais ou relações interpessoais.

Assim, diferentemente do processo seletivo da graduação para as Instituições Federais de Ensino Superior (ENEM e SISU, Sistema de Seleção Unificada), no qual há distanciamento entre selecionadores e selecionáveis, as relações interpessoais tornam-se um ativo importante no acesso à pós-graduação. Mesmo nos programas de pós-graduação que adotaram políticas de cotas, as conexões interpessoais inevitavelmente exercem influência nos processos seletivos. Com isso, ainda que os critérios objetivos sejam formalmente definidos, barreiras estruturais e dinâmicas relacionais continuam a dificultar a inclusão de estudantes de perfis não dominantes. A trajetória prévia na instituição e, mais importante, a

⁶ O candidato deve selecionar um curso e uma instituição no SISU (Sistema de Seleção Unificada). O SISU é uma plataforma que centraliza praticamente todos os processos seletivos para as Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil.

falta de vínculos com os docentes responsáveis pela seleção, pode-se configurar como um obstáculo. Estudantes com experiência acadêmica e inseridos em espaços de produção e acumulação de capital social (Bourdieu, 1998), valorizados no campo acadêmico, tendem a ter vantagem competitiva na disputa por vagas na pós-graduação. Essa vantagem é adquirida, principalmente (senão exclusivamente), por meio da participação em programas de Iniciação Científica. Como já demonstrado, esses programas não possuem critérios objetivos de seleção nem funcionam como porta de entrada capaz de garantir a participação de um corpo discente diversificado. Estudantes de graduação com perfis de baixa renda, especialmente aqueles que precisam trabalhar durante o curso, geralmente não têm acesso a esses espaços e, por consequência, enfrentam desvantagens nos processos seletivos da pós-graduação (Barros, 2022; Barros & Mello Neto, 2022).

Cria-se, assim, um duplo processo de valoração interpessoal não objetiva. Primeiro, permite que orientadores⁷ escolham arbitrariamente quem terá acesso à bolsa PIBIC, apenas os estudantes que eles subjetivamente consideram qualificados são contemplados. Pior ainda: devido à dedicação exclusiva exigida pela bolsa PIBIC, esses critérios arbitrários tendem a favorecer estudantes que, por não serem responsáveis pelo sustento familiar, podem se comprometer com o trabalho acadêmico mesmo recebendo um valor irrisório. Em um segundo momento, o capital cultural e social acumulado por meio da iniciação científica antecipada (Bourdieu, 1979; 1998) concede a esses estudantes uma vantagem competitiva nos processos seletivos da pós-graduação. Mais uma vez, os orientadores tendem a favorecer aqueles já familiarizados com os ambientes acadêmicos cultivados durante a graduação. Essa dinâmica reforça um ciclo de reprodução acadêmica, restringindo o acesso de candidatos fora dessas redes estabelecidas e constituindo mais uma barreira à diversificação da pós-graduação.

Portanto, se houver um interesse real em diversificar os programas de pós-graduação, torna-se essencial revisar os critérios de concessão de bolsas de iniciação científica na graduação. É necessário definir padrões mais objetivos em relação ao público-alvo do programa e, tão importante quanto isso, reavaliar tanto o valor da bolsa quanto a (im)possibilidade de incluir estudantes trabalhadores entre os beneficiários. Sem esses ajustes estruturais, grande parte do debate sobre políticas de diversidade na pós-graduação corre o risco de se tornar ineficaz. Como enfatizado ao longo deste texto: não há programas de pós-graduação diversos sem candidatos diversos, e o caminho de formação desses candidatos é a iniciação científica.

Por fim, é fundamental destacar que, além do impacto nos programas de pós-graduação, essa questão também diz respeito à diversificação das carreiras docentes no ensino superior — tanto na graduação quanto na pós. No Brasil, ter um título de pós-graduação é requisito para atuar como docente no ensino superior. Trata-se, portanto, de um tema que atravessa a formação na pós-

⁷ Esta não é uma crítica a orientadores ou docentes individualmente, mas sim a um sistema mais amplo estruturado por pressões como a produtividade acadêmica, metas institucionais de retenção e métricas de desempenho.

graduação e afeta também a configuração do próprio campo do ensino superior. Em outras palavras, a limitada diversidade nos programas de pós-graduação contribui para manter o perfil homogêneo do corpo docente nas instituições de ensino superior brasileiras. Sem esforços direcionados para diversificar os programas de iniciação científica, a transformação estrutural desse campo continuará sendo um desafio significativo.

É importante destacar que este artigo não tem como objetivo desqualificar o PIBIC como política pública. Pelo contrário, busca ampliar o debate sobre seus limites e potencialidades, especialmente no que diz respeito à interface entre a iniciação científica e o acesso à pós-graduação por estudantes trabalhadores. As reflexões e proposições aqui apresentadas não devem ser compreendidas como soluções definitivas, mas como provocações críticas que iluminam tensões estruturais e convidam a um engajamento institucional mais amplo. Também é relevante reconhecer que o CNPq implementou iniciativas como o PIBIC-AF⁸ (CNPq, 2025) (ver também Prado, 2017; Lessa et al., 2023), que incorporam critérios de ação afirmativa na distribuição das bolsas. Embora essa seja uma iniciativa institucional importante, ela ainda carece de maior visibilidade, avaliação aprofundada e articulação mais consistente com políticas de inclusão mais amplas. É importante enfatizar, no entanto, que a lógica que sustenta o PIBIC-AF permanece alinhada ao mesmo marco regulatório que rege o programa PIBIC em geral (RN 017/2006). Assim, as reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo aplicam-se igualmente à modalidade de ação afirmativa, dado que os critérios de seleção, a exigência de dedicação exclusiva e o campo acadêmico mais amplo são compartilhados por ambas as versões do programa. Além disso, o debate sobre acesso não pode se restringir apenas à fase de ingresso: a permanência acadêmica, o sucesso e as trajetórias profissionais de longo prazo também são moldadas por desigualdades estruturais — desigualdades que programas como o PIBIC podem, inadvertidamente, reproduzir se não forem criticamente analisados e reestruturados.

8 O PIBIC-AF (Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas) representa uma tentativa de incorporar os princípios das ações afirmativas à formação em pesquisa. É direcionado a estudantes oriundos da escola pública, de baixa renda, pretos, indígenas e com deficiência. Embora simbolicamente relevante, o programa ainda carece de capilaridade, articulação estrutural e visibilidade sustentada.

Referências

- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). (2019). Fórum Nacional de Pró-Reitores – FONAPRACE. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES*. Andifes.
<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>
- Barros, Y. (2022). Participação dos estudantes do Curso de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica: o perfil da geração pós-cotas (2017–2020) (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Ceará). Repositório Institucional da UFC.
<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65690>
- Barros, Y., & Mello Neto, R. (2022). Pesquisadores na graduação: Iniciação Científica no contexto das políticas de ação afirmativa no Ensino Superior. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 4, e48636.
<https://doi.org/10.47149/pemo.v4.e48636>
- Bourdieu, P. (1979). *Les trois états du capital culturel*. Actes de la recherche en sciences sociales, 30, 3-6. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654
- Bourdieu, P. (1998). O capital social – notas provisórias. Em A. Catani, & M. Nogueira. *Escritos de Educação*. Vozes.
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático*. Vozes.
- Bourdieu, P. (2013). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. Olho d'Água.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1964) *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Brasil. (1993). *Resolução Normativa 005 de 3 de maio de 1993*. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
https://memoria.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/81223
- Brasil. (2005). *Lei do ProUni, No. 11,096 de 13 de janeiro de 2005*. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm
- Brasil. (2006). *Resolução Normativa 017 de 9 de junho de 2006*. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
<https://uenp.edu.br/normas-ict/8682-resolucao-do-cnpq-017-2006/file>
- Brasil. (2012). *Lei 12,711 de 20 de novembro de 2012*. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11771.htm
- Brasil. (2016). *Lei 13,409 de 29 de novembro de 2016*. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm
- Canaan, M. (2012). *Quem se torna bolsista de iniciação científica na UFMG?: uma análise de fatores que influenciam no acesso à bolsa*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EAHAD>
- Carvalho, J (2003). Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. *Educação e ações afirmativas*. INEP.
https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf
- Carvalho, J. (2004). “Democratização do ensino” revisitado. *Educação e Pesquisa*, 30, 327-334. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200011>
- Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). (2017). *A Formação de novos quadros para CT&I: avaliação do programa institucional de bolsas de iniciação científica (Pibic)*.

- https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/2373_PIBIC_Relato%3%B3rio_completo.pdf
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (2025). PIBIC-AF: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas. <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-ict/pibic-af>
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (2024, July 16). Portaria nº 1.863/2024. Retrieved from https://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/21767169
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2006). Resolução normativa RN-017/2006: Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. CNPq. <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/comites/arquivos-comite-de-assessoramento/camara-de-ciencias-humanas-e-sociais/apresentacao-da-cchsa/pibic-resolucao-17.pdf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) & Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (2010). Portaria Conjunta nº 01/2010. Retrieved from <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portarias-conjuntas-n-1-e-2-capes-cnpq-15-07-2010-pdf/view>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2023a). Portaria nº 133, de 10 de julho de 2023. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-133-de-10-de-julho-de-2023-497471351>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2023b). Relatório de avaliação da pós-graduação 2017-2020. Brasília: CAPES.
- Gov.Br. (2023, fevereiro 16). Governo Federal anuncia reajuste de bolsas do CNPq e da CAPES. Gov.Br. <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/governo-federal-anuncia-reajuste-de-bolsas-do-cnpq-e-da-capes>
- Habermas, J. (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. Editora Unesp.
- Hochman, G. (1994). A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina. Em V. Portocarrero. *Filosofia, história e sociologia das ciências*. Fiocruz. <https://books.scielo.org/id/rnn6q>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2022). Microdados do Enade 2021. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2024a). Microdados do Censo da Educação Superior 2023. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/centso-da-educacao-superior>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2024b). Microdados do Enade 2022. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2024). Microdados do Enade 2023. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>
- Lamont, M. (2009). *How professors think: Inside the curious world of academic judgment*. Harvard University Press.
- Lessa, L. R., Rizzo, T. P., & da Fonseca, A. B. C. (2023). As políticas afirmativas e seus enquadramentos na iniciação científica: Performances dos egressos do PIBIC-AF. *Revista Educação e Emancipação*, 16(3). <https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n3.2023.61>

- Massi, L. & Queiroz, S. (2010). Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 173-197. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100009>
- Massi, L., & Queiroz, S. (2015). *Iniciação científica: aspectos históricos, formativos e políticos*. Editora Unesp. <https://books.scielo.org/id/s3ny4>
- Medeiros, H., Mello Neto, R., & Catani, A. (2017). Educational democracy in graduate education: Public policies and affirmative action. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(1), 252-273. <https://www.jceps.com/wp-content/uploads/2017/03/15-1-12.pdf>
- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>
- Oliveira, E. (2010). *A formação Científica do jovem universitário: um estudo com base no programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10274>
- Pires, R. (2012). O vir a ser professor/pesquisador da educação superior: o caso dos egressos PIBIC/CNPq/UNEB. *Revista de Educação Pública*, 21(45), 67-84. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/333>
- Prado, A. (2017). Apoio aos discentes cotistas: O Programa de Iniciação Científica PIBIC-Af/CNPq na UFJF [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório Institucional da UFJF. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6708>
- Schwartzman, S. (1984). *As teorias da universidade brasileira*. <https://www.schwartzman.org.br/simon/teorias.htm>
- Senkevics, A., & Mello, U. (2019). O perfil discente das universidades federais mudou Pós-lei de cotas? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 184-208. <https://doi.org/10.1590/198053145980>
- Venturini, A (2019). *Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/12384>
- World Bank. (2003). *Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria* [Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education]. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUB0Cons00Box0361484B0PUBLIC0.pdf>

Sobre os autores

Yasmin da Silva Barros

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-2291-8739>

Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (2022). Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2024). Integrante do grupo de pesquisa FOCUS – Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade na Unicamp. E-mail: sbarrosyasmin@gmail.com

Ruy de Deus e Mello Neto

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-6035-5944>

Doutor em educação pela Universidade de São Paulo (na linha de Estado, sociedade e educação), com período de estágio de pesquisa na Harvard Graduate School of Education (Cambridge, MA/EUA). Professor do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Ceará. Professor permanente do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. E-mail: ruydedeus@ufc.br

Contribuição na elaboração do texto: autora 1 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Visualização, Escrita – rascunho original; autor 2 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Supervisão, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.

Resumen

Arraigada en modelos elitistas y orientados a la formación profesional, la trayectoria histórica de la educación superior brasileña ha promovido barreras estructurales para la integración entre los niveles de grado y posgrado, especialmente en el ámbito de la investigación científica. El Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC) fue concebido para reducir esta brecha mediante la promoción de una formación temprana en investigación alineada con las demandas de los programas de posgrado. Sin embargo, el programa puede operar bajo una lógica excluyente: la distribución no regulada de becas y el desinterés por las condiciones socioeconómicas obstaculizan el acceso de los estudiantes que trabajan. Como ensayo teórico basado en el análisis documental y la síntesis conceptual, este artículo sostiene que las relaciones interpersonales constituyen uno de los mecanismos clave en los procesos de selección de posgrado, lo que sugiere que el PIBIC puede resultar una vía de acceso inviable para muchos estudiantes trabajadores. El análisis indica que, aunque el PIBIC desempeña un papel importante en la configuración de las trayectorias de los programas de posgrado, al mismo tiempo refuerza las inequidades y limita la diversificación del cuerpo docente en la educación superior brasileña.

Palabras clave: Estudios de posgrado. Oportunidades de investigación. Desigualdad educativa.

Abstract

Rooted in elitist and professionally oriented models, the historical trajectory of Brazilian higher education has fostered structural barriers to the integration between undergraduate and graduate levels, particularly in scientific research. The Institutional Scientific Initiation Scholarship Program (PIBIC) was conceived to bridge this gap by promoting early research training aligned with graduate program demands. However, the program may operate under an exclusionary logic: its unregulated scholarship distribution and disregard for socioeconomic constraints hinder access for working students. As a theoretical essay grounded in documentary analysis and conceptual synthesis, this paper argues that

interpersonal relationships serve as one of the pivotal mechanisms in graduate selection processes, suggesting that PIBIC may prove to be an impractical gateway for many working students. The analysis indicates that, while PIBIC plays a significant role in shaping graduate program trajectories, it simultaneously reinforces inequities and curtails the diversification of academic staff in Brazilian higher education.

Keywords: Graduate education. Research Opportunities. Educational inequality.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Barros, Y. da S., & Mello Neto, R. de D. e
(2025). O PIBIC como obstáculo ao acesso de estudantes
trabalhadores à pós-graduação no Brasil. *Linhas Críticas*, 31, e53035.
<https://doi.org/10.26512/lc31202553035>

Referência completa (ABNT): BARROS, Y. DA S.; MELLO NETO, R. de
D. e. O PIBIC como obstáculo ao acesso de estudantes trabalhadores à
pós-graduação no Brasil. *Linhas Críticas*, 31, e53035, 2025. DOI:
<https://doi.org/10.26512/lc31202553035>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/53035>

As opiniões e informações expressas neste manuscrito são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem necessariamente as posições da revista *Linhas Críticas*, de seus editores ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista *Linhas Críticas*, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

