

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

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

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

Yasmin da Silva Barros<sup>id</sup> Ruy de Deus e Mello Neto<sup>id</sup>

## Destacados

Las relaciones interpersonales funcionan como un factor clave en la selección para programas de posgrado.

Para muchos estudiantes trabajadores, el PIBIC representa una barrera insuperable para acceder al posgrado.

Es necesario reevaluar los criterios para la concesión de becas de iniciación científica durante los estudios de grado.

## Resumen

Arrraigada 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.

[Resumo | Abstract](#)

## Palabras clave

Estudios de posgrado. Oportunidades de investigación. Desigualdad educativa.

Recibido: 07.03.2024

Aceptado: 22.05.2025

Publicado: 02.06.2025

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

## Introducción

Una dificultad histórica en la articulación entre la formación de grado y el desarrollo de habilidades para la educación de posgrado ha marcado profundamente el campo de la educación superior en Brasil. En parte, esto se debe a la manera en que se constituyó la educación superior en el país. Brasil creó sus universidades de forma tardía (solo en el siglo XX), y estas instituciones fueron históricamente elitistas, basadas en modelos enfocados principalmente en la formación profesional (Schwartzman, 1984). La investigación científica era considerada casi una actividad extra para los docentes. Fue solo con la Reforma Universitaria de 1968 que los programas de posgrado se estructuraron tal como se los conoce actualmente. Hace poco más de 50 años, las universidades brasileñas comenzaron, de forma organizada, a adoptar un modelo basado en el trípode Enseñanza-Investigación-Extensión como base institucional (Massi & Queiroz, 2015).

Las becas de iniciación científica —posteriormente institucionalizadas mediante el Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC)— fueron concebidas como una política pública para mitigar la desconexión histórica entre la educación de grado y la de posgrado, al tiempo que fomentaban la formación de nuevos investigadores. Más allá del objetivo explícito de promover la participación en la investigación a nivel de grado, el PIBIC también fue diseñado para generar demanda para los programas de posgrado, que aún se encontraban en proceso de consolidación institucional. En este sentido, fue pensado como una posible vía de acceso a los programas de posgrado stricto sensu<sup>1</sup> (CGEE, en portugués, *Centro de Gestão e Estudos Estratégicos*, 2017). La iniciación científica<sup>2</sup> por tanto, cumple un doble propósito: introducir a los estudiantes de grado en la práctica de la investigación científica y formar una reserva potencial de candidatos para los estudios de posgrado (CNPq, 2016).

También es importante resaltar otra característica fundacional de la educación superior brasileña: su papel histórico como espacio de formación de las élites nacionales. Aunque esta visión se ha debilitado en el nivel de grado debido al creciente reconocimiento de las desigualdades estructurales, la aprobación de la Ley N.º 12.711 del 29 de agosto de 2012 (Ley de Cuotas) (Brasil, 2012), marcó un punto de inflexión. Esta legislación reservó el 50% de las plazas de grado en las instituciones federales a estudiantes que cursaron la secundaria en escuelas públicas, e incluyó subcuotas basadas en raza, ingresos, etnia y discapacidad.

---

1 En la educación de posgrado en Brasil existen dos modalidades distintas: el Stricto Sensu, que incluye programas de Maestría y Doctorado orientados a la investigación, y el Lato Sensu, que comprende cursos de especialización con al menos 360 horas de clase para titulados universitarios. (Medeiros et al., 2017).

2 En Brasil existen dos definiciones para la Iniciación Científica: 1) una experiencia global que abarca diversas vivencias con la investigación científica, incluso antes del nivel de pregrado; 2) la participación en un proyecto de investigación desarrollado con profesores universitarios (Massi & Queiroz, 2015).

Esta legislación actuó como una herramienta para diversificar el perfil estudiantil y contribuyó a modificar las trayectorias de las clases sociales históricamente excluidas de la educación superior (Senkevics & Mello, 2019). A lo largo de los once años de implementación de la ley, se ha logrado un cambio claro en el perfil de los estudiantes de grado, lo cual exigió a las instituciones adoptar diversas medidas para asegurar la permanencia de este nuevo público. Sin embargo, dicha transformación en el nivel de grado no se ha reflejado en el de posgrado. Aunque el debate sobre acciones afirmativas ya está firmemente establecido en la agenda académica, las características elitistas siguen profundamente arraigadas en el sistema, como lo demuestra la composición del cuerpo de investigadores, predominantemente blanco y proveniente de entornos familiares privilegiados (Medeiros et al., 2017; Venturini, 2019).

En la articulación entre los niveles de la educación superior brasileña, marcada por bases elitistas y un acceso desigual, surge la cuestión de qué estudiantes logran superar dichas barreras e ingresar a los estudios de posgrado en el contexto actual. El camino hacia la maestría y el doctorado antecede al momento del proceso selectivo y abarca toda una trayectoria de vida (Bourdieu & Passeron, 1964), especialmente influenciada por las experiencias vividas durante los estudios de grado. Al comprender la formación inicial como un momento crucial para la prolongación de las trayectorias estudiantiles, este artículo se centra específicamente en la iniciación científica (debido, a la distribución no regulada de becas) como una barrera para que los jóvenes trabajadores accedan a los programas de posgrado stricto sensu y, en consecuencia, como un factor problemático para la diversificación del cuerpo docente en la educación superior.

El argumento central desarrollado aquí es que las relaciones interpersonales constituyen la base del proceso de selección para los programas de posgrado. Por esta razón, salvo en áreas específicas con procesos de selección nacionales, no existe una verdadera distancia entre el selector y el seleccionable —son casi siempre (ex)alumnos y profesores. Debido a su carácter excluyente, el PIBIC puede convertirse en una puerta de entrada (im)posible para muchos estudiantes trabajadores, especialmente cuando las condiciones estructurales no son abordadas.

Para ello, el presente trabajo adopta un enfoque teórico-analítico basado en el análisis documental crítico y la síntesis conceptual. Estructurado en tres ejes interrelacionados —análisis de documentos, revisión narrativa de la literatura y redacción de ensayo teórico—, trata los documentos institucionales y las políticas públicas como artefactos discursivos, dialoga con herramientas conceptuales de Bourdieu y adopta la reflexión ensayística como una práctica académica legítima. Lejos de probar hipótesis o generar datos empíricos, el estudio busca construir una narrativa crítica capaz de cuestionar la lógica excluyente que subyace al sistema de iniciación científica en Brasil, en particular en lo que se refiere al acceso de los estudiantes trabajadores a la educación de posgrado. Con un enfoque específico en estos sujetos, la investigación se guía por las siguientes preguntas: ¿En qué medida la estructura del PIBIC reproduce mecanismos de exclusión ya presentes en la educación superior brasileña? ¿Cómo operan las relaciones interpersonales

como dispositivos informales de selección en el ingreso al posgrado? Y, en términos más amplios, ¿cuáles son los límites y las potencialidades de la iniciación científica como camino para diversificar el acceso a las carreras académicas?

## **Enfoque metodológico**

Este artículo adopta un enfoque teórico-analítico basado en una lectura crítica de documentos y en la reinterpretación conceptual del campo. Aunque inicialmente concebido como un ensayo reflexivo, el trabajo asume un rigor metodológico al explicitar sus estrategias analíticas y compromisos epistemológicos. El enfoque se organiza en tres ejes interdependientes:

1. Análisis documental: El estudio se basa en políticas públicas y documentos institucionales vinculados al Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC), incluyendo resoluciones del CNPq, la Ley de Cuotas (Ley N.º 12.711/2012) y los informes institucionales producidos por el CGEE (2017) y la Andifes (2019). Estos documentos no son tratados meramente como registros administrativos, sino como artefactos discursivos que expresan y refuerzan marcos normativos y racionalidades excluyentes presentes en la organización de la educación superior brasileña.
2. Revisión narrativa de la literatura: El marco teórico se construye a partir de un diálogo crítico con literatura clásica y contemporánea. El análisis se ve especialmente influenciado por el arsenal conceptual de Pierre Bourdieu —en particular las nociones de campo, habitus, capital social y violencia simbólica— y por estudios que investigan la reproducción histórica de las desigualdades en la educación superior brasileña (ej.: Massi & Queiroz, 2010; Venturini, 2019; Carvalho, 2003, 2004). La revisión es selectiva e interpretativa, privilegiando obras que permitan rearticular formación científica, exclusión estructural y la arquitectura del posgrado.
3. El ensayo teórico como método: En consonancia con la comprensión de ensayo teórico de Meneghetti (2011), este trabajo no busca comprobar hipótesis ni presentar datos empíricos originales. En cambio, se posiciona como una contribución al pensamiento crítico —buscando reinterpretar prácticas, revelar tensiones silenciadas y ofrecer herramientas conceptuales para repensar los arreglos institucionales y los discursos meritocráticos que rigen los caminos de la iniciación científica en Brasil.

Aunque el estudio no se basa en trabajo de campo empírico, está anclado en un esfuerzo analítico denso y sistemático. Su objetivo es construir una narrativa crítica capaz de interrogar los supuestos naturalizados sobre mérito y acceso, especialmente aquellos operantes en la lógica estructural de programas como el PIBIC.

Como limitación, la ausencia de datos empíricos, como entrevistas con estudiantes o análisis institucionales comparativos, reduce la densidad empírica de los

argumentos. No obstante, tales limitaciones abren caminos fértiles para futuras investigaciones que profundicen en los debates aquí planteados.

## **Iniciación científica: el público objetivo**

La iniciación científica a nivel de grado surgió en las universidades brasileñas aproximadamente en la misma época en que se fundaron estas instituciones, durante la década de 1930. Estas universidades fueron creadas de forma autónoma, sin una política general de regulación. Sin embargo, fue solo después de la fundación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq, en portugués, *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*) en 1951 que esta modalidad comenzó a recibir financiación oficial (Pires, 2012).

Inicialmente, las becas de iniciación científica eran ofrecidas en función de la demanda espontánea, es decir, se concedían según la solicitud directa del investigador responsable (orientador). Más tarde, en 1988, durante la 197<sup>a</sup> reunión del Consejo Deliberativo del CNPq, se creó el PIBIC, lo que marcó el inicio de una política nacional para el programa. Este cambio también amplió gradualmente el número de becas otorgadas, dio mayor visibilidad institucional a la iniciación científica y garantizó un volumen fijo de recursos (Pires, 2012). La reglamentación del PIBIC (Resolución Normativa [RN] 005/1993) (Brasil, 1993), cuya primera versión fue implementada en los años 90, inauguró el modelo de asignación de becas por cuotas. Delegó a las universidades participantes la responsabilidad de seleccionar los proyectos a ser beneficiados. Además, incentivó a las instituciones a aumentar su inversión en el programa, organizar eventos de divulgación científica y establecer políticas locales de formación científica con comités de selección internos y externos. Desde entonces, el CNPq ha sido el principal promotor de esta modalidad, ampliando tanto el número de becas como el de instituciones contempladas. Además del PIBIC, el CNPq ha creado otros programas de fomento a la investigación (Massi & Queiroz, 2010; 2015).

Tales iniciativas se desarrollan en instituciones públicas de educación, siendo las universidades públicas las principales beneficiarias. Es fundamental resaltar este punto, ya que, salvo algunas instituciones privadas de élite, las instituciones de educación superior privadas en Brasil no cuentan con este programa ni con iniciativas similares. Por lo tanto, a partir de este punto, el artículo se centrará en cuestiones relacionadas con las instituciones públicas de educación superior en Brasil. Esto no significa que las instituciones privadas sean irrelevantes o que no deban analizarse. De hecho, ellas ofrecen más plazas de grado que las instituciones públicas (Inep, 2024a). No obstante, la formación científica en ambos niveles (grado y posgrado) está casi exclusivamente concentrada en las instituciones públicas (Inep, 2022, 2024b, 2024c).

Según la legislación vigente del PIBIC (Brasil, 2006), su finalidad es “el desarrollo del pensamiento científico y la iniciación a la investigación de estudiantes de grado en la educación superior” (Brasil, 2005, p. 5 – traducción de los autores). Sus objetivos generales incluyen: “contribuir a la formación de recursos humanos para la investigación; contribuir a la formación científica de recursos humanos que se

dedicarán a cualquier actividad profesional; y contribuir a la reducción del tiempo medio de permanencia de los estudiantes en los programas de posgrado” (Brasil, 2006, p. 5 – traducción de los autores). Además de estos objetivos generales, el programa contempla objetivos específicos que están directamente relacionados con el enfoque de esta investigación: “posibilitar una mayor interacción entre los niveles de grado y posgrado; calificar a los estudiantes para programas de posgrado” (Brasil, 2006, p. 5 – traducción de los autores).

En cuanto a los criterios objetivos de selección que definen el perfil de los becarios, el reglamento (Brasil, 2006) establece que los orientadores deben seleccionar a estudiantes matriculados en cursos de grado (incluso de otras instituciones), que no tengan vínculos laborales y que no reciban ningún otro tipo de beca (excepto ayudas estudiantiles). Este diseño exige la selección de estudiantes que puedan dedicarse exclusivamente a actividades académicas —lo cual está claramente en desacuerdo con el perfil actual del alumnado universitario, que incluye una gran cantidad de estudiantes trabajadores. Aproximadamente el 29,9% de los estudiantes de las instituciones públicas federales trabajan durante su formación de grado (Asociación Nacional de Dirigentes de las Instituciones Federales de Educación Superior [Andifes], 2019, p. 47). Estos estudiantes son en su mayoría negros y están matriculados en cursos nocturnos —grupos históricamente afectados por barreras estructurales y sociales que continúan reproduciendo la exclusión en la educación superior (Andifes, 2019).

La candidatura poco probable de un estudiante trabajador a una beca PIBIC implica depender exclusivamente del monto pagado por la agencia de fomento y renunciar al vínculo laboral que lo descalifica como becario. Para los estudiantes sin apoyo financiero familiar o sin acceso a ayudas estudiantiles —lo que no cubre todos los casos— ser becario no representa una opción viable. La legislación del PIBIC se vuelve excluyente al no considerar que los estudiantes de bajos ingresos no pueden sobrevivir únicamente con el monto de la beca, especialmente considerando el valor nominal pagado por el CNPq. Recientemente, el valor fue reajustado a R\$700, pero entre 2012 y 2023 se mantuvo en cuatrocientos reales mensuales (R\$400,00) (Gov.Br, 2023). En abril de 2025, el valor reajustado equivale aproximadamente a USD 118 por mes.

El proceso de selección es el último aspecto del reglamento que define el perfil de los seleccionados. Esta responsabilidad recae sobre el orientador:

- 3.6.5 – Corresponde al orientador seleccionar e indicar, como becario, al estudiante con perfil y rendimiento académico compatibles con las actividades previstas, observando los principios éticos y evitando conflictos de interés.
- 3.6.6 – El orientador podrá indicar a un estudiante de cualquier curso de grado, público o privado, del país, no necesariamente perteneciente a la institución que distribuye la beca.
- 3.6.7 – El orientador podrá, con justificación, solicitar la exclusión de un becario e indicar a un nuevo estudiante para el puesto, siempre que se respeten los plazos operativos de la institución. (Brasil, 2006, p. 7 – traducción de los autores)

No existe una definición de criterios objetivos para la selección de becarios; la decisión recae íntegramente en el orientador. Por un lado, esta falta de regulación

otorga al orientador una gran autonomía para definir el perfil ideal de candidato para su proyecto. Por otro lado, establece una métrica de selección que no contempla las condiciones socioeconómicas. Aunque la ampliación de la participación de estudiantes de bajos ingresos no sea un objetivo explícito del programa, es posible y pertinente desarrollar estrategias institucionales orientadas a ese fin. Actualmente, el PIBIC no incluye mecanismos que mitiguen la subrepresentación de estudiantes económicamente desfavorecidos en la formación científica. En ausencia de tales medidas, los procesos de selección tienden a asumir un carácter discrecional, moldeado por las interpretaciones y prácticas individuales de los orientadores.

Para la evaluación del programa, la normativa establece la realización de eventos científicos (congresos o seminarios) con la presentación de trabajos por parte de los becarios. Estos trabajos deben ser evaluados según los criterios establecidos por el comité interno. Además, deben presentarse ante el comité externo y publicarse en las actas del evento. Estos mecanismos fomentan naturalmente la producción académica y la participación en eventos de la especialidad. Se trata de una formación que, como resultado de sus etapas planificadas, también contribuye al fortalecimiento del currículo de los estudiantes. Esta mejora curricular permite un mejor desempeño de los becarios en los procesos de selección de programas de posgrado, especialmente en aquellos que otorgan becas de maestría y doctorado.

Según datos del Centro de Gestión y Estudios Estratégicos (CGEE) (2017), el PIBIC tiene un impacto positivo en sus becarios: enseña técnicas y métodos de investigación, desarrolla el pensamiento crítico y estimula la participación mediante la indagación. También promueve la participación en eventos de divulgación científica y el contacto con idiomas extranjeros, a veces incluyendo publicaciones en esos idiomas. Asimismo, fomenta el interés en cursar estudios de posgrado. Según Massi y Queiroz (2015), otros resultados incluyen: mejora del rendimiento académico de los estudiantes de grado, reducción de la deserción, socialización profesional, fortalecimiento de la relación docente–alumno y orientación profesional.

La perspectiva de ampliación del capital social (Bourdieu, 1998) en el ámbito de la educación superior es clave para comprender el papel de estas becas en la trayectoria de los estudiantes. Los becarios tienen mayor probabilidad de acceder a niveles superiores de formación. Las experiencias y competencias adquiridas durante la iniciación científica no solo construyen conocimiento técnico, sino también un sentido práctico que permite identificar las estrategias más ventajosas —y, por el contrario, las más arriesgadas— (Bourdieu, 2009; Canaan, 2012), lo que incrementa las posibilidades de avanzar en su trayectoria académica.

La diferencia en el tiempo de ingreso al máster es significativa cuando se compara a quienes recibieron beca con quienes no la recibieron [...]. Esta conclusión se respalda en el hecho de que el 59% de los egresados del PIBIC ingresan al máster en un plazo de un año. Solo el 12% tarda más de tres años, mientras que apenas el 19% de los estudiantes que no fueron becarios ingresan en ese mismo plazo, y el 63% lo hace después de tres años de haber concluido la licenciatura.” (Oliveira, 2010, p. 93 – traducción de los autores)

Además del tiempo de ingreso señalado por Oliveira (2010), el estudio del CGEE también revela que, entre los exbecarios del PIBIC entre 2001 y 2013, el 28,8% completó un programa de posgrado stricto sensu. Al contemplar estudiantes detentores de masters, el mismo estudio muestra una fuerte correlación entre la duración de la participación en el PIBIC y la probabilidad de completar la educación de posgrado. Entre los estudiantes que recibieron beca PIBIC durante 19 a 24 meses, el 52% completó la primera etapa de la formación de posgrado stricto sensu. En contraste, entre aquellos que participaron por hasta un año, la tasa de finalización fue del 36%. Además, si observamos el caso de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), analizado en el estudio del CGEE: " Se observa, a partir de los resultados, que los egresados que recibieron una beca PIBIC durante la licenciatura tuvieron un 120% más de posibilidades de concluir la maestría y un 51% más de posibilidades de concluir el doctorado en comparación con los estudiantes que no recibieron beca PIBIC en la licenciatura, quienes integraron el grupo de control del estudio." (CGEE, 2017, p. 36 – *traducción de los autores*). En resumen, el programa contribuye significativamente al aumento de las oportunidades de acceso y a la reducción del tiempo de ingreso y finalización de estos cursos.

## **| Barreras para la diversificación del perfil de la posgrado**

Elemento central del argumento desarrollado en este artículo, Medeiros et al. (2017) señalan que los documentos que regulan la educación de posgrado se construyen con base en las reglas establecidas en el campo académico (Bourdieu, 2013) de la posgraduación brasileña. Dichas reglas se centran en la producción científica y en la formación de investigadores. Desde esta perspectiva, incluso al considerar la educación superior en su conjunto —incluyendo el grado—, la posgraduación emerge como el elemento central en la definición de las “reglas del juego”. Representa el nivel más alto de la educación formal, orientando lo que se valorará en la investigación científica y, aún más importante, formando nuevos docentes y científicos según los valores del campo del posgrado (Lamont, 2009).

Un informe del Banco Mundial (2003) señaló que el conocimiento debería ser el principal motor del desarrollo económico y de la reducción de la pobreza. Bajo esta óptica, la educación superior se vuelve esencial para el desarrollo y la disminución de desigualdades. Los programas de posgrado y la iniciación científica son factores clave para atraer y retener talentos capaces de generar innovación y desarrollo nacional —y para evitar un proceso masivo de fuga de cerebros. En el contexto brasileño, ambos están fuertemente correlacionados: la mayor parte de la investigación se realiza dentro de programas de posgrado, financiados mayoritariamente con recursos público (Capes, 2023b).

Como se mencionó anteriormente, en lo que respecta a la reducción de desigualdades en la educación superior brasileña, las políticas de acción afirmativa han sido fundamentales para promover oportunidades a grupos históricamente subrepresentados. En ese sentido, el gobierno brasileño creó dos programas de

acción afirmativa orientados a ampliar la participación en la educación de grado de personas negras, pardas e indígenas (PPI), jóvenes de bajos ingresos, egresados de escuelas públicas y personas con discapacidad<sup>3</sup>. La Ley N.º 12.711 del 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), enfocada en las instituciones públicas federales, estableció el Programa de Cuotas para las Universidades Federales. Por su parte, la Medida Provisional N.º 213 del 10 de septiembre de 2004 —posteriormente convertida en la Ley N.º 11.096 del 13 de enero de 2005 (Brasil, 2005)— creó el Programa Universidad para Todos (ProUni), destinado a financiar plazas para estudiantes de bajos ingresos en la educación superior privada.

Asimismo, como se mencionó anteriormente, estos programas han mostrado resultados significativos en el aumento de la diversidad en el perfil de los estudiantes matriculados en la educación superior. Desde 2005, con un cambio importante en 2012 (año de promulgación de la Ley de Cuotas), ambos programas han contribuido a transformar la estructura de la educación superior brasileña (Senkevics & Mello, 2019). Sin embargo, a pesar de las expectativas, el aumento de la diversidad en la educación de grado y la expansión de las tasas de matrícula en los programas de posgrado —como se explicó anteriormente— podrían no haber contribuido de manera significativa a diversificar los perfiles sociales y educativos de quienes se dedican a la investigación científica.

A pesar de una política de expansión de los programas de posgrado en Brasil —entre 2005 y 2014, hubo un aumento del 78,1% en los programas de maestría y del 78,2% en los de doctorado— y del crecimiento en el número de titulados (aumento del 85,9% en el número anual de doctores y del 63,6% en los de maestros) (CGEE, 2017), no se implementaron iniciativas estructuralmente equivalentes para ampliar el acceso de los grupos históricamente marginados en el sistema de educación de posgrado. Por ejemplo, entre 2006 y 2014, al analizar a los sujetos activos en el mercado laboral (Medeiros et al., 2017), se observó solo un aumento de 4,8 puntos porcentuales entre las personas negras, pardas e indígenas con maestría, y solo 4,3 puntos porcentuales con doctorado. Brasil amplió sus instituciones de investigación sin abordar los principales cuellos de botella estructurales que impiden el acceso de los jóvenes de minorías al posgrado. Así, se mantuvo la lógica estructural que históricamente impidió el ascenso de estudiantes de bajos ingresos y no blancos en la educación superior.

Como resultado, las desigualdades históricas persistentes se volvieron aún más marcadas en los cursos de posgrado, manteniendo a los estudiantes de grupos no dominantes confinados al nivel de grado. Si por un lado hubo una inversión objetiva del gobierno federal en la diversidad del grado, por otro lado, el nivel de posgrado permanece en gran medida intacto —repitiendo el escenario anterior a la implementación de políticas de acción afirmativa. Las acciones afirmativas en este nivel son actualmente iniciativas aisladas, dependientes de los criterios específicos de cada programa o institución. Los públicos objetivo y los mecanismos de

---

<sup>3</sup> La Ley n.º 13.409, de diciembre de 2016 (Brasil, 2016), modificó la Ley n.º 12.711 (Brasil, 2012) e incluyó a las personas con discapacidad en la Ley de Cuotas.

corrección de flujo varían ampliamente, resultando de interpretaciones locales en lugar de una directriz nacional.

Anna Venturini (2019), en su tesis sobre acciones afirmativas en programas de posgrado, observa que, a pesar de algunas propuestas legislativas aisladas, el tema aún no ha sido incluido en la agenda del Congreso federal. Actualmente, el debate se restringe a los círculos académicos y científicos, específicamente a algunos programas y universidades concretos. Según la autora, las acciones afirmativas tienden a incorporarse en la agenda de ciertos programas gracias al compromiso de docentes e investigadores con temas étnico-raciales, especialmente indígenas. En la mayoría de los casos, la expansión de estas políticas se debe directamente a la acción de agentes internos que, a través de convocatorias públicas, buscaron ampliar su alcance a todos los programas de posgrado de sus instituciones.

## **Posgrado, formación docente y proceso de selección en programas de posgrado**

Además de los obstáculos tradicionales para acceder a la educación superior de grado, el nivel de posgrado enfrenta limitaciones estructurales moldeadas por una ideología hegemónica de la ciencia que privilegia una comprensión teleológica de la razón (Habermas, 1987; Medeiros et al., 2017), basada en supuestos de neutralidad social, acumulación de conocimiento, objetividad, entre otros. La formación de científicos se organiza en torno a nociones como excelencia, autoridad y regulación paradigmática (Hochman, 1994).

En el caso específico de Brasil, la formación científica excluye casi por completo la posibilidad de trabajar mientras se recibe una beca. Las becas en los tres niveles (grado, maestría y doctorado) exigen dedicación exclusiva<sup>45</sup> y prohíben cualquier tipo de relación laboral. Además, cada etapa posterior tiende a beneficiar a quienes fueron becarios en la anterior. Es decir, quien tuvo una beca PIBIC suele recibir puntos adicionales en la selección de becas de maestría, y así sucesivamente. Como resultado, quienes avanzan en el posgrado suelen ser personas con escasa experiencia en prácticas o formación docente.

Considerando el nivel docente de los programas de posgrado en Brasil, es importante destacar que casi todos los programas cuentan con procesos selectivos para su cuerpo docente. Estos docentes suelen ser evaluados por su producción científica y su experiencia como orientadores en el nivel de grado (PIBIC o tesis de grado). A menudo, es solo después de muchos años de carrera en la enseñanza de grado que un docente accede a la docencia en posgrado. Aquellos con un

---

4 Hasta 2010, las becas del CNPq excluían cualquier vínculo laboral. La Ordenanza Conjunta CAPES-CNPq n.º 01/2010 (Capes-CNPq, 2010) flexibilizó parcialmente esta norma, permitiendo ingresos relacionados con la docencia con aprobación previa, aunque aún sujetos a la discrecionalidad del orientador y del programa.

5 La Ordenanza CAPES n.º 133/2023 (Capes, 2023a) y la Ordenanza CNPq n.º 1.863/2024 (CNPq, 2024) amplían estas autorizaciones, permitiendo actividades remuneradas si han sido aprobadas previamente por el orientador y el programa, y siempre que no interfieran en las actividades académicas.

historial significativo de orientación y captación de becas tienden a ser bien valorados por sus colegas. En este contexto, ser un (buen) profesor no es esencial para ocupar un puesto en el nivel de posgrado. Es común que los docentes acreditados en programas de posgrado tengan poca (o ninguna) experiencia práctica en formación docente. Estas personas son formadas y recompensadas por una lógica contradictoria: son entrenadas como investigadores sin función docente y luego contratadas como profesores tanto en grado como en posgrado. A pesar de su limitada formación pedagógica, muchos asumen un triple rol: dar clases en posgrado, orientar en grado y también investigar y orientar en el posgrado. Las instituciones los contratan como docentes, pero su formación académica los ha alentado a distanciarse de las prácticas de aula. Cabe señalar que estas mismas personas son responsables de seleccionar y orientar a los futuros estudiantes de posgrado, muchos de los cuales también se convertirán en investigadores y profesores. Esta dinámica complica la implementación de políticas orientadas a diversificar la educación de posgrado en Brasil, ya que las estructuras institucionales (profundamente marcadas por antecedentes históricos) se entrecruzan con los valores individuales que moldean las trayectorias profesionales y las percepciones del mérito académico.

También es relevante señalar que, en el caso del nivel de posgrado brasileño, la formulación y evaluación de los programas está a cargo de una agencia reguladora: la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (*Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) (CAPES). A través de un sistema de evaluación extenso y riguroso, la CAPES orienta las prioridades y objetivos del campo, e incluso define la distribución de los recursos públicos que financian todo el sistema (Medeiros et al., 2017). En este sentido, corresponde a la CAPES evaluar y establecer las reglas que determinan el éxito o el fracaso de un programa de posgrado. Los programas que no cumplen con los criterios exigidos por la CAPES corren el riesgo de perder su acreditación, ver sus becas recortadas y sus recursos de funcionamiento redistribuidos. Por el contrario, los programas exitosos reciben una mayor cantidad de recursos y becas y, lo que es más importante, adquieren mayor autonomía para tomar decisiones sobre su propia gestión. Así, el proceso de selección de posgrado opera bajo una lógica dual. Por un lado, está condicionado por agencias externas de evaluación y financiación que, en nombre de la continuidad del programa, presionan a los estudiantes para que se ajusten a las expectativas institucionales y a las prácticas disciplinarias. Por otro lado, siguiendo a Carvalho (2003; 2004), emerge un “sistema de preferencias” —estructurado en torno a las trayectorias académicas, los intereses temáticos y las expectativas de los orientadores individuales. Las etapas de selección —como entrevistas, presentaciones de proyectos y cartas de recomendación— a menudo funcionan, bajo el discurso de la meritocracia, como mecanismos de legitimación de un proceso de reclutamiento orientado. Este proceso no necesariamente identifica a los candidatos más preparados académicamente, sino a aquellos cuyos perfiles se ajustan a las agendas de investigación y a las posiciones institucionales de ciertos profesores.

En términos prácticos, las reglas que rigen el proceso de selección suelen ser definidas por los consejos docentes de los programas, o en algunos casos, por

instancias más amplias de gobernanza universitaria. En estos espacios, dichas reglas suelen ser el resultado de disputas internas entre grupos que compiten por influir en el rumbo del programa. En este contexto, decisiones clave —como la definición del capital académico valorizado, el diseño y alcance de las políticas de acción afirmativa, los criterios de selección y los mecanismos de asignación de tutores para los estudiantes admitidos por estas políticas— se convierten en elementos centrales en la disputa por el perfil y los límites de los programas de posgrado.

El camino que lleva a un estudiante al posgrado no depende solo de los criterios formales definidos por los programas, sino, quizás más decisivamente, de los tipos de capital valorados por los docentes que construyen las reglas de acceso. En el caso de las acciones afirmativas en la selección de posgrado, no basta con ajustar los procedimientos: lo que se requiere es una reconfiguración estructural del propio campo. Esto implica redefinir lo que se entiende por mérito objetivo, reevaluar qué formas de capital son legitimadas o desconsideradas, y enfrentar directamente las reglas implícitas del juego. Tal transformación no es sencilla ni fácilmente aceptada, especialmente considerando que muchos docentes (quienes actúan como “gatekeepers”) fueron formados dentro de una tradición que reproduce estándares excluyentes. Aun así, con la implementación de políticas de acción afirmativa, nuevos perfiles de candidatos ingresarían al campo, y la composición socioeconómica de las cohortes de posgrado inevitablemente se transformaría. Estos cambios tendrían efectos descendentes: modificar la lógica de acceso en el posgrado reformularía también las estrategias de los estudiantes de grado (en particular aquellos admitidos por acción afirmativa), quienes necesitarían construir trayectorias académicas alineadas con las nuevas configuraciones de valor. Para muchos de ellos, como exploraremos a continuación, y en ausencia de políticas específicas, tal adaptación sigue siendo estructuralmente inviable.

## Consideraciones finales

En la política de cuotas para las Universidades Federales a nivel de grado (Ley N.º 12.711) (Brasil, 2012), la condición simultánea de bajos ingresos y la finalización de la educación secundaria en el sistema público funciona como un mecanismo de selección eficaz (Senkevics & Mello, 2019). Además de estos criterios, el proceso de selección considera el rendimiento académico del estudiante, evaluado mediante el Examen Nacional de Educación Media (ENEM, en portugués, Exame Nacional do Ensino Médio), un examen estandarizado aplicado a nivel nacional a los estudiantes de secundaria. La clasificación final se basa en la nota promedio obtenida en el examen, seguido por la elección de la institución y el curso<sup>6</sup>. De este modo, la transición entre la educación secundaria y la educación superior (a nivel de grado) se mediatiza a través de una prueba nacional, sin la participación directa de los futuros docentes y, por lo tanto, sin la influencia de experiencias personales o relaciones interpersonales en el proceso de evaluación.

<sup>6</sup> El candidato debe seleccionar un curso y una institución en el SISU (Sistema de Selección Unificada). El SISU es una plataforma que centraliza casi todos los procesos selectivos para las Instituciones Federales de Educación Superior en Brasil.

Así, a diferencia del proceso de admisión a nivel de grado en las Instituciones Federales de Educación Superior (ENEM y SISU, Sistema de Selección Unificada), donde existe una separación entre quienes seleccionan y los postulantes, las relaciones interpersonales se convierten en un activo valioso en el ingreso al posgrado. Incluso en los programas de posgrado que han adoptado políticas de cuotas, las conexiones interpersonales inevitablemente actúan como criterio de selección. Como resultado, aunque existan criterios objetivos formalmente establecidos, las barreras estructurales y las dinámicas relacionales continúan dificultando la inclusión de estudiantes con trayectorias no dominantes. La experiencia previa en la institución y, aún más importante, la ausencia de vínculos con los docentes encargados del proceso de selección puede convertirse en un obstáculo. Los estudiantes con experiencia académica e inserción en espacios de producción y acumulación de capital social (Bourdieu, 1998), valorizados en el campo académico, tienden a tener una ventaja competitiva en la disputa por plazas en el posgrado. Dicha ventaja se adquiere principalmente (si no exclusivamente) a través de la participación en programas de Iniciación Científica. Como se ha demostrado anteriormente, estos programas no cuentan con mecanismos objetivos de selección ni ofrecen una vía de acceso equitativa que garantice la participación de un cuerpo estudiantil diverso. Los estudiantes de grado con perfiles de bajos ingresos, especialmente aquellos que deben trabajar mientras estudian, suelen quedar excluidos de estos espacios y, en consecuencia, se encuentran en desventaja en los procesos de selección para el posgrado (Barros, 2022; Barros & Mello Neto, 2022).

De esta forma se configura un doble proceso de valoración interpersonal no objetiva. En primer lugar, permite que los orientadores<sup>7</sup> seleccionen arbitrariamente a quienes tendrán acceso a las becas PIBIC, solo se contemplan a los estudiantes que subjetivamente consideran calificados. Aún peor: debido a la dedicación exclusiva exigida por la beca PIBIC, estos criterios arbitrarios tienden a favorecer a quienes, por no ser el sostén económico de su familia, pueden comprometerse con el trabajo académico a cambio de una remuneración muy baja. En segundo lugar, el capital cultural y social acumulado a través de la iniciación científica temprana (Bourdieu, 1979; 1998) otorga a estos estudiantes una ventaja competitiva en los procesos de admisión al posgrado. Nuevamente, los orientadores tienden a favorecer a quienes ya están familiarizados con los entornos académicos cultivados durante la licenciatura. Esta dinámica refuerza un ciclo de reproducción académica que restringe el acceso a candidatos ajenos a dichas redes y constituye otra barrera para la diversificación de la educación de posgrado.

Por lo tanto, si existe un interés genuino en diversificar los programas de posgrado, se vuelve fundamental revisar los criterios para la concesión de becas de iniciación científica en la educación de grado. Es necesario establecer criterios más objetivos respecto al público objetivo del programa y, con igual importancia, reevaluar tanto el valor de la beca como la (im)posibilidad de incluir a estudiantes trabajadores entre los beneficiarios. Sin tales ajustes estructurales, gran parte del debate sobre

<sup>7</sup> Esto no es una crítica dirigida a orientadores o docentes de manera individual, sino a un sistema más amplio estructurado por presiones como la productividad académica, las metas institucionales de retención y los indicadores de rendimiento.

políticas de diversidad en el posgrado corre el riesgo de volverse ineficaz. Como se ha reiterado en este texto: no puede haber programas de posgrado diversos sin candidatos diversos y el camino que forma a estos candidatos es la iniciación científica.

Finalmente, es fundamental subrayar que, más allá del impacto en los programas de posgrado, este tema también involucra la diversificación de las carreras docentes en la educación superior, tanto a nivel de grado como de posgrado. En Brasil, contar con un título de posgrado es un requisito para ejercer como docente universitario. Se trata, por lo tanto, de una cuestión que atraviesa la formación de posgrado y afecta la configuración más amplia del campo de la educación superior. En otras palabras, la escasa diversidad en los programas de posgrado contribuye a mantener el perfil homogéneo del cuerpo docente en la educación superior brasileña. Sin esfuerzos específicos para diversificar los programas de iniciación científica, la transformación estructural de este campo seguirá siendo un desafío considerable.

Es importante destacar que este artículo no tiene como objetivo descalificar al PIBIC como política pública. Por el contrario, busca ampliar el debate sobre sus límites y potencialidades, especialmente en lo que respecta a la intersección entre la iniciación científica y el acceso al posgrado por parte de estudiantes trabajadores. Las reflexiones y propuestas aquí presentadas no deben entenderse como soluciones definitivas, sino como provocaciones críticas que visibilizan tensiones estructurales e invitan a un compromiso institucional más amplio. También vale reconocer que el CNPq ha implementado iniciativas como el PIBIC-AF<sup>8</sup> (CNPq, 2025) (véase también Prado, 2017; Lessa et al., 2023), que incorporan criterios de acción afirmativa en la distribución de becas. Si bien esto representa un paso institucional importante, aún requiere mayor visibilidad, evaluación más profunda y una articulación más sólida con políticas de inclusión más amplias. Es importante subrayar, sin embargo, que la lógica que sustenta el PIBIC-AF sigue alineada con el mismo marco regulatorio que rige el programa PIBIC general (RN 017/2006). Por lo tanto, las reflexiones desarrolladas en este estudio son igualmente aplicables a la modalidad de acción afirmativa, ya que los criterios de selección, la exigencia de dedicación exclusiva y el campo académico más amplio son comunes a ambas versiones del programa. Además, el debate sobre el acceso no puede limitarse únicamente a la fase de admisión: la permanencia académica, el éxito y las trayectorias profesionales a largo plazo también están marcadas por desigualdades estructurales —desigualdades que programas como el PIBIC pueden reproducir inadvertidamente si no se analizan y reestructuran críticamente.

---

<sup>8</sup> El PIBIC-AF (Programa de Becas de Iniciación Científica – Acciones Afirmativas) representa un intento de incorporar los principios de acción afirmativa a la formación en investigación. Está dirigido a estudiantes provenientes de escuelas públicas, de bajos ingresos, negros, indígenas y personas con discapacidad. Aunque tiene un valor simbólico relevante, el programa aún carece de capilaridad, articulación estructural y visibilidad sostenida.

## Referencias

- 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](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'Agua.
- 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](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](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](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](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](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\\_Relat%C3%B3rio\\_completo.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/2373_PIBIC_Relat%C3%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/acesso-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](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/acesso-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/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-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/acesso-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/acesso-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.bdtd.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 los 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](mailto: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](mailto: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.

### 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.

**Palavras-chave:** Pós-graduação. Oportunidades de pesquisa. Desigualdade educacional.

### 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** | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil  
ISSN electrónico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>



**Referencia completa (APA):** Barros, Y. da S., & Mello Neto, R. de D. e (2025). El PIBIC como obstáculo al acceso de estudiantes trabajadores al posgrado en Brasil. *Linhas Críticas*, 31, e53035.  
<https://doi.org/10.26512/lc31202553035>



**Referencia completa (ABNT):** BARROS, Y. DA S.; MELLO NETO, R. de D. e. El PIBIC como obstáculo al acceso de estudiantes trabajadores al posgrado en Brasil. *Linhas Críticas*, 31, e53035, 2025. DOI:  
<https://doi.org/10.26512/lc31202553035>

**Enlace alternativo:** [https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/53035](http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/53035)

Las opiniones e informaciones expresadas en este manuscrito son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente las posiciones de la revista Linhas Críticas, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista Linhas Críticas, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>