



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

**“EU PRECISAVA FALAR SOBRE ISSO”: Um estudo sobre a permanência de
estudantes negros e negras na UnB**

ÍCARO JORGE DA SILVA SANTANA

Brasília - DF
2026

ÍCARO JORGE DA SILVA SANTANA

**“EU PRECISAVA FALAR SOBRE ISSO”: Um estudo sobre a permanência de
estudantes negros e negras na UnB.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Direitos Humanos e Cidadania como requisito
parcial para a obtenção do grau de doutor em
Direitos Humanos e Cidadania.

Linha de pesquisa 2: “Políticas Públicas,
Movimentos Sociais, Diversidade Sexual e de
Gênero, Raça e Etnia”.

Orientadora: Professora Doutora Renísia Garcia
Filice

Coorientador: Professor Doutor Mário Theodoro
Lisboa (*In memoriam*)

Brasília
2026

A reprodução e divulgação deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, está autorizada para fins acadêmicos desde que citada a fonte.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Direitos Humanos e Cidadania, da linha de pesquisa: Políticas Públicas, Movimentos Sociais, Diversidade Sexual e de Gênero, Raça e Etnia.

Aprovada por:

Profa. Dra. RENISIA CRISTINA GARCIA FILICE, UnB
(Orientadora e Presidente)

Profa. Dra. JACYARA SILVA DE PAIVA, UFES
(Examinadora Externa à Instituição)

Profa. Dra. Tit. RITA DE CASSIA DIAS PEREIRA DE JESUS, UFRB
(Examinadora Externa à Instituição)

Profa. Dra. DEBORAH SILVA SANTOS, UnB
(Examinadora Externa ao Programa)

Prof. Dr. WANDERSON FLOR DO NASCIMENTO, UnB
(Examinador Interno suplente)

A minha mãe Esmênia (*In memoriam*) e meu pai Jorge, guerreiros que me calçaram e que, sob às graças do amor de Sangó, Ayra, Oya, Exu e na fé em Aparecida, me fizeram gente.

AGRADECIMENTOS

“Faça de mim um homem que questiona” (Fanon, 2008, p.191), mas nunca sozinho. A construção desta tese se dá por várias mãos, que me acompanharam desde o início do percurso do doutorado, e as implicações que perpassam os meus processos até esse primeiro ciclo da nossa pesquisa. Dessa forma, realizo os agradecimentos: À minha família agradeço, prioritariamente, a todas as mulheres que me construíram enquanto sujeito. Minha Vó Neném, minha Esmênia, minhas irmãs Elane e Rafaella. Agradeço também aos homens da minha vida, meu avô Nicinho, Painho Jorge, meu sobrinho/afilhado Rafaellzinho, que me ensinou que é preciso ter tempo para brincar, a meu noivo Paulo, por todos apoios, sugestões e pelo cuidado durante o processo de desenvolvimento desta tese, e a meu tio Tada. Agradeço a meus amigos e minha rede de afeto, que estiveram acompanhando por todo esse processo de construção da pesquisa. Meus amigos. Meus colegas de trabalho. Àquelas/es que nos antecederam na pesquisa sobre relações raciais no Brasil e que estão nessa pesquisa em muitos momentos como referências. Autoras/es que me ajudaram a caminhar todos os dias na elaboração deste texto. Ao DCE da UFBA, à UNE e minhas/meus companheiras/os de movimento estudantil que me influenciaram a construir esta pesquisa desde o mestrado. Ao Movimento Enfrente por todo apoio e fortalecimento no processo de organização de um movimento estudantil com a cara do Brasil. Um agradecimento imenso à minha orientadora Renisia Filice e a meu orientador Mário Theodoro pela minha construção enquanto pesquisador, pela escuta sempre recorrente e pelos aprendizados. Ao Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e às oportunidades que tive no IHAC, que me fizeram retornar para contribuir com as elaborações da casa. Aos professores da Faculdade de Direito da UFBA, na qual também me graduei e criei relações profundas. Nominalmente, agradecer à professora Cláudia Albagli e ao professor Misael França. Agradeço a minhas/meus professoras/es do Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade que influenciaram profundamente na continuidade da minha pesquisa. Nominalmente, as professoras Rita Dias e Georgina Gonçalves. Agradeço, também, às/aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da UnB. Nominalmente, um agradecimento especial à professora Fernanda Natasha pelo apoio e diálogo fraterno. Agradeço, igualmente, às/aos colegas e amigas/os que fiz no PPGDH. Em especial, Sheila, Rita, Ana, Silvane, Leonor, Cristiano, Hiago. Em especial, agradeço ao GEPPHERG pela oportunidade de trocas na pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código

de Financiamento 001. Igualmente, o presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Agradeço à FINATEC pela bolsa que me possibilitou aprofundar meus conhecimentos sobre políticas públicas de promoção à igualdade racial no projeto Redes Antirracistas. Um agradecimento especial às/aos minhas/meus companheiras/os de luta, que me demonstram a cada dia a importância de se movimentar pela defesa dos direitos da população negra no Brasil. E, por fim, em agradecimento à minha intelectualidade e força de viver, saúdo meu orí.

Aos meninos que nasceram sem leite,
sem leite,
criados à alma nua,
sempre deixando debaixo da lua,
levando a madrugada no peito.
sem pleito e sem leis que lhe garantiram-
letra fria pra quem não tem cobertor

A esses meninos que são os alvos que se atiram-
negros cor de sombra e de paradeiro,
bailarinos do passo lépido:
esse poema cura a cegueira de quem anseia
em vocês o mérito
Djean Felipe¹

¹ Poema de Djean Felipe publicado no livro O diferencial da Favela: Poesias e contos de quebrada organizado pelo Sarau da Onça.

RESUMO

“Em que medida os desafios da permanência de estudantes negros e negras na graduação da UnB singularizam suas trajetórias na universidade?” é a pergunta constituída para elaboração dessa tese, com objetivo geral de compreender como a trajetória de estudantes negros e negros da UnB impacta nas suas permanências. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem de método misto, denominada “costura metodológica”, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos de maneira complementar. Foram utilizados dados produzidos por meio de *survey* e de nove entrevistas compreensivas realizadas com estudantes negros e negras da universidade, respeitando os protocolos de ética em pesquisa. A análise quantitativa fundamentou-se na estatística descritiva, enquanto os dados qualitativos foram interpretados a partir das trajetórias estudantis sob abordagem interseccional. A tese está organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro discute o estado da arte da permanência estudantil na universidade, articulando Movimento Negro, políticas de ações afirmativas e políticas de assistência estudantil. O segundo apresenta os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, mobilizando a interseccionalidade como ferramenta analítica no método misto. O terceiro analisa os dados quantitativos produzidos pelo *survey*, construindo indicadores relacionados à permanência simbólica e à intenção de abandono. Já o quarto capítulo aprofunda qualitativamente as trajetórias estudantis, evidenciando experiências, percepções e estratégias de resistência e pertencimento mobilizadas pelas/os sujeitas/os da pesquisa. Como considerações finais, a pesquisa demonstra que a permanência de estudantes negros e negras na Universidade de Brasília não pode ser compreendida apenas a partir de condições materiais. Os resultados compreendem a existência de trajetórias de permanência, na quais fatores materiais e simbólicos se articulam de forma inseparável. Aspectos relacionados ao pertencimento, à afirmação racial, às relações com docentes e colegas e ao enfrentamento do racismo institucional aparecem como centrais para compreender os desafios de permanecer na universidade, sendo elaborados indicadores para compreender essa dinâmica. A pesquisa conclui que a ferramenta da interseccionalidade deve ser mobilizada no implemento de políticas públicas voltadas à permanência estudantil a partir de políticas combinadas que promovam reconhecimento, escuta, bem-estar e fortalecimento das experiências de estudantes negros e negras na UnB.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Assistência Estudantil; Interseccionalidade; Permanência Estudantil; Universidade de Brasília.

ABSTRACT

"To what extent do the challenges faced by Afro-Brazilian Students in undergraduate programs at UnB (University of Brasília) define their academic trajectories?" is the central question of this thesis, which aims to understand how the trajectories of Afro-Brazilian Students at UnB impact their continued enrollment. Methodologically, the research adopts a mixed-methods approach, called "methodological stitching," combining quantitative and qualitative procedures in a complementary manner. Data obtained through a survey and nine comprehensive interviews conducted with Afro-Brazilian Students at the university were used, respecting research ethics protocols. The quantitative analysis was based on descriptive statistics, while the qualitative data was interpreted from the perspective of student trajectories under an intersectional approach. The thesis is organized into four chapters in addition to the introduction and concluding remarks. The first chapter discusses the state of the art of student permanence at the university, articulating the Black movement, affirmative action policies, and student assistance policies. The second chapter presents the theoretical and methodological approaches of the research, employing intersectionality as an analytical tool within the mixed-methods methodology. The third chapter analyzes the quantitative data produced by the survey, constructing indicators related to symbolic permanence and the intention to drop out. The fourth chapter qualitatively delves into the student trajectories, highlighting experiences, perceptions, and strategies of resistance and belonging employed by the research subjects. In conclusion, the research demonstrates that the permanence of Afro-Brazilian Students at the University of Brasília cannot be understood solely from a material perspective. The results reveal the existence of permanence trajectories in which material and symbolic factors are inextricably linked. Aspects related to belonging, racial affirmation, relationships with faculty and peers, and confronting institutional racism emerge as central to understanding the challenges of remaining in university, and indicators are developed to understand this dynamic. The research concludes that the tool of intersectionality should be mobilized in the implementation of public policies aimed at student retention, based on combined policies that promote recognition, listening, well-being, and strengthening of the experiences of Black students at UnB.

Keywords: Affirmative Action; Intersectionality; Student Assistance; Student Retention; University of Brasilia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia da família.....	17
Figura 2 - Final de linha da Capelinha de São Caetano, em Salvador.....	19
Figura 3 - Atividade do Ocupa Preto no São Caetano	20
Figura 4 - Curso do Ocupa Preto	21
Figura 5 - Atividade lúdica do curso.....	21
Figura 6 - Encontro de Mulheres realizado na Capelinha.	22
Figura 7 - Reunião da Gestão do DCE da UFBA	26
Figura 8 - Bancada da Bahia no CONEG da UNE	27
Figura 9 - Fotografia da eleição do Congresso da UNE na UFBA	28
Figura 10 - Encontro do Enfrente na Bahia para pensar direitos humanos.....	29
Figura 11 - Atividade com o Coletivo Ubuntu! no CCN.....	30
Figura 12 - Apresentação de Trabalho no Congresso do CICS.NOVA.UÉVORA.....	32
Figura 13 - Apresentação de Trabalho na IV Seminário Luso-Brasileiro de Geografia e Educação na ULISBOA	33
Figura 14 - Atividade do Coletivo UBUNTU! no CCN	34
Figura 15 - Imagem elaborada pelo autor.	74
Figura 16 - Dados Orçamentários de 2015 à 2025 da Assistência Estudantil.....	102
Figura 17 - Árvore da permanência	152
Figura 18 – Metáfora da árvore do conhecimento.....	201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Flutuação de pagamento na Ação Orçamentária 4002 (Assistência ao Estudante do Ensino Superior).	104
Gráfico 2 – Distribuição do índice de permanência	149
Gráfico 3 - Gráfico de indicador de "intenção de abandono" e "índice de permanência..	150
Gráfico 4 - Do índice de permanência com o conforto na relação com as/os professoras/es	154
Gráfico 5 - Índice de permanência e índice de abandono por curso.....	155
Gráfico 6 - Relação com professoras/es por grupo de gênero.....	156
Gráfico 7 – Participação acadêmica e relações com professoras/es	158
Gráfico 8 - Participação em extensão e pesquisa segundo gênero	159
Gráfico 9 - Gênero, participação e índice de permanência	160
Gráfico 10 - Assistência estudantil, permanência e intenção de abandono	161
Gráfico 11 - Ocupação e intenção de abandono	162
Gráfico 12 - Tempo de deslocamento até a universidade	163
Gráfico 13 - Tempo de deslocamento e índice de permanência.....	164
Gráfico 14 - Tempo de deslocamento e intenção de abandono.....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização de produções acadêmicas.....	79
Quadro 2 - Resultado de busca após seleção e organização dos dados	117
Quadro 3 - Resultado de busca após seleção e organização dos dados	121
Quadro 4 - Marcadores de qualificação	122
Quadro 5 - Setores que receberam e-mail com o <i>Survey</i>	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ANC – Assembleia Nacional Constituinte

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CABIH – Centro Acadêmico do BI em Humanidades

CCN – Centro de Convivência Negra

CEAA – Centro de Estudos Afro-Asiáticos

CECAN – Centro de Cultura e Arte Negra

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COAD – Coordenação Administrativa

COAE – Coordenação de Assistência Estudantil

CODIM – Coordenação das Mulheres

CODSEX – Coordenação LGBTQIA+

COGEM – Coordenação Geral da Casa do Estudante Universitário de Graduação e Pós-Graduação

CONE – Coordenadoria Especial do Negro

COPAES – Comissão de Acompanhamento da Política de Assistência Estudantil

COQUEN – Coordenação Negra

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

DACES – Diretoria de Acessibilidade

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DAC – Decanato de Assuntos Comunitários

DDS – Diretoria de Desenvolvimento Social

EI – Etnografia Institucional

ENED – Encontro Nacional dos Estudantes de Direito

E-PASe – Apoio Socioeconômico

EJA – Educação para Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

FINATEC – Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos

FUP – Faculdade UnB Planaltina

GEPPERGH – Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra

HV – História de Vida

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IHAC – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos

IPCN – Instituto de Pesquisa das Culturas Negras

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

MNU – Movimento Negro Unificado

ONU – Organização das Nações Unidas

PAES – Política de Assistência Estudantil

PASe – Auxílio Socioeconômico

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil

PPGDH – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SDC – Secretaria de Direitos de Cidadania

SDH – Secretaria de Direitos Humanos

SEAFRO – Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-brasileiras

SEDENPRO – Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras

SEDH – Secretaria de Estado dos Direitos Humanos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

MEMORIAL - Nasci nas encruzilhadas e nas fronteiras fiz meu eu coletivo

Meu nome foi uma promessa

A década era a de 1990, repleta de movimentações, anseios de mudanças e organização de novos projetos. Minha mãe, como boa militante do Partido dos Trabalhadores, se organizava para apoiar mais uma vez um torneiro mecânico como candidato à presidência. A expectativa era que com a chegada dos anos 2000, o povo conseguisse implicar seu projeto de poder na sociedade brasileira. Meu pai, advogado popular, exercia a sua tarefa de vida: ir em busca da justiça para “os meninos do bairro” e o povo da Capelinha de São Caetano, Salvador, Bahia.

Porém, essa dupla dinâmica ou “casal bolo-doido”, como conhecidos em Salvador, ensaiavam um momento importante para eles, a gestação de um bebê. Até então, para minha mãe, os médicos diziam que era muito difícil a gestação, que tinha poucas chances de dar certo por conta da idade e de outras complicações. Já meu pai só afirmava “Deus proverá”. E, nesse “Deus proverá”, eu nasci².

Nasci com quase 5 quilos, gorduchinho e já bem esperto com os olhos bem abertos. Meu nome foi escolhido numa promessa. Minha mãe e uma amiga dela gostavam muito de nomes compostos e prometeram uma a outra que, caso tivessem filhos, iriam chamar de Ícaro Eliaquim. Meu pai, a fim de buscar a conciliação, negociou com minha mãe que Ícaro estava acordado, mas o segundo nome poderia ser o nome escolhido por ele.

O que aconteceu? Ícaro se manteve, mas meu pai colocou o seu próprio nome no filho, resultando em Ícaro Jorge. A composição do nome faz bastante sentido; afinal, ambos são nomes gregos, sendo o primeiro o símbolo da ambição, e o segundo, o do trabalho. Ou seja, o que minha mãe e meu pai queriam dizer para mim logo no nascimento é: ambicione, mas trabalhe.

² Essa história foi retirada de um depoimento realizado pelos meus pais na banca de defesa do meu Mestrado.

Figura 1 - Fotografia da família



Fonte: Santana (2026).

“Eu ainda quero te ver formado.”

Aos meus 02 anos, minha mãe foi acometida por um câncer no intestino. Não lembro muito bem de tudo, mas recordo de cenas esporádicas sobre essa situação devido às marcas

que deixaram na minha memória. Um episódio eu consigo lembrar de forma nítida: eu e minha mãe deitados na cama, ela muito debilitada me dizia:

— Ícaro, eu ainda quero te ver formado.

É nesse contexto que os estudos aparecerem como uma meta na minha vida. Eu queria que minha mãe pudesse me ver formado pelo medo de sua partida inesperada, mas denunciada por conta das sequelas do câncer. Me formei, ela viu. Finalizei o mestrado, ela viu. E, agora, finalizo do Doutorado.

Estava no Doutorado Sanduíche, quando recebi a notícia do internamento de minha mãe. Meu coração sentiu uma das maiores dores da minha vida. Tive tempo de vê-la, rezar pela sua vida, mas ela seguiu seu caminho. Minha mãe faleceu aos 61 anos, mulher, negra, criada e moradora da Capelinha. A partida dela abalou minha leitura sobre o mundo e os meus medos. Por outro lado, continuei na luta e nas andanças para, em memória dela, conseguir finalizar os processos que iniciei. Ela não vai conseguir ver a finalização deste ciclo em vida, mas tenho certeza de que, em memória, estará comigo no dia que eu me tornar doutor.

Essa tese também é sobre ela.

Eu nasci na Capelinha e na Capelinha me formei

Logo no ano de meu nascimento, as encruzilhadas se apresentaram. O contexto político era um caos, a Bahia era dominada por lideranças autoritárias³ e o contexto político desenhava o sofrimento da população, mas já se ensaiava nessa época a guinada de um projeto político que visse o trabalhador como centralidade⁴.

Do lado contrário da virada esperçada, as marcas de um Brasil racista caminhavam a sociedade para o ocorrido em Brasília no ano de 1997. Nesse ano, durante a reflexão do dia 20 de abril, o indígena da etnia Pataxó Hã-Hã-Hãe, Galdino Jesus dos Santos, teve 95% do seu corpo queimado por cinco homens da classe média alta brasiliense⁵ (Piubelli, 2012). Outro evento histórico que marca esse período foi a Marcha Zumbi dos Palmares contra o

³ A família Magalhães na época governava a Bahia e ambicionavam alcançar a direção do Brasil. Nesse ano, o grande chefe da família, Antônio Carlos Magalhães, era Presidente do Senado Federal. FOLHA DE S.PAULO. Família Magalhães deseja a Presidência. Folha de S.Paulo, 9 fev. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/2/09/brasil/17.html>. Acesso em: 12 dez. 2024.

⁴ FOLHA DE S.PAULO. Lula agora admite ser candidato em 98. Folha de S.Paulo, 11 jun. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc110613.htm>. Acesso em: 12 dez. 2024.

⁵ FOLHA DE S.PAULO. Índio é queimado por estudantes no DF. Folha de S.Paulo, 21 abr. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff210401.htm>. Acesso em: 12 dez. 2024

Racismo, pela Cidadania e a Vida, que foi central para o Movimento Negro Brasileiro, em 20 de novembro de 1995, reunindo cerca de 30 mil pessoas em Brasília.

Sob as dores do autoritarismo baiano, as resistências dos trabalhadores, os ataques racistas no Brasil, e as suas lutas diárias, meus pais me criaram no final de linha da Capelinha de São Caetano na cidade de Salvador-Bahia.

Na época, o bairro ainda era considerado tranquilo, mas o aumento do uso da violência como instrumento de morte às pessoas pobres e negras da cidade, terminou transformando o contexto do meu bairro num cenário tomado pelas marcas das violências⁶.

Figura 2 - Final de linha da Capelinha de São Caetano, em Salvador



Fonte: Adriana Oliveira/TV Bahia (ANO).

Mesmo sob as rédeas do medo, a minha infância foi bem aproveitada. Jogava bola com as/os amigas/os do bairro, brincava de sete pedrinhas. Tive uma infância feliz e bem vivida num lugar onde conhecia todo mundo e tinha em minhas/meus vizinhas/os, pessoas com as quais podíamos contar nas horas necessárias.

Na Capelinha conheci o que é o trabalho coletivo e a necessidade de unir forças para construir caminhos. Meu bairro é meu porto seguro e o lugar do qual sei que quero voltar

⁶ CORREIO 24 HORAS. Mapa deixa clara a concentração de homicídios em bairros pobres. Correio 24 Horas, 5 dez. 2024. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/salvador/mapa-deixa-clara-a-concentracao-de-homicidios-em-bairros-pobres-0512>. Acesso em: 12 dez. 2024.

para contribuir com os frutos do meu trabalho. Foi na Capelinha que me reconheci como cidadão.

Durante o ensino médio, com 16 anos, organizei um curso pré-vestibular social no meu bairro, com foco no acesso à universidade de outras/os jovens que, assim como eu, haviam nascido no bairro. Era tudo amador, organizado com ajuda de parceiros e parceiras, mas que deram diversos frutos. Na época, era chamado de “Ocupa Preto”. Realizávamos encontros, atividades lúdicas, rodas de conversa e o curso pré-vestibular (Menezes, 2017; Arraz, 2016; Fleur, 2017; Batista, 2017).

Figura 3 - Atividade do Ocupa Preto no São Caetano



Fonte: do autor (2026).

Naquele espaço, eu pude me aproximar de leituras, conhecer outras/os jovens negras/os que estavam na labuta dos estudos, além de colaborar com a vizinhança para a organização social em buscas de ações no bairro. As parcerias foram essenciais e conseguimos realizar o curso durante três anos. Muitas/os das/os nossas/os estudantes conseguiram ingressar no ensino superior na Bahia. Além disso, nosso curso foi base para

a construção de outros cursos, como o Quilombo Educacional Vilma Reis, como aponta Conceição (2019) no seu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia na UFBA.

Figura 4 - Curso do Ocupa Preto



Fonte: do autor (2026).

Figura 5 - Atividade lúdica do curso



Fonte: do autor (2026).

A foto acima foi de um dos nossos encontros. É uma foto muito simbólica para o momento que vivo agora. Esse rapaz de bermuda jeans e camisa listrada se chamava Robert. A família dele morava ao lado da minha casa. Infelizmente, Robert se foi no período da pandemia. Um dia, dormiu e não acordou. O laudo deu inconclusivo.

Robert era um jovem que sonhava e ambicionava uma mudança nas condições de sua família. Era meigo, educado e estudioso, tratava todos com muito respeito. Esta tese também é por Robert e a tantas/os outras/os jovens negras/os desconhecidas/os que perdem suas vidas.

A Capelinha também me formou como alguém que pensa e pratica a interseccionalidade. Em muitos encontros, onde convocávamos as mulheres para participação cidadã, ouvi a história das minhas vizinhas mais velhas, que moldaram a minha forma de ver, ser e estar no mundo.

Figura 6 - Encontro de Mulheres realizado na Capelinha



Fonte: do autor (2026).

“Meu amor, você me dá sorte”

*Tudo de bom que você me fizer
Faz minha rima ficar mais rara
O que você faz me ajuda a cantar
Põe um sorriso na minha cara*

*Meu amor, você me dá sorte
Meu amor, você me dá sorte
Meu amor, você me dá sorte na vida*

*Quando te vejo, não saio do tom
Mas meu desejo já se repara
Me dá um beijo com tudo de bom
E acende a noite na Guanabara*

*Meu amor, você me dá sorte
Meu amor, você me dá sorte
Meu amor, você me dá sorte de cara⁷*

Após uma pandemia, construída sob as marcas do isolamento e solidão, encontrei um amigo, um parceiro e um amor no meu caminho. Não poderia construir esse memorial sem citá-lo como parte da construção deste processo que é escrever uma tese. Afinal, o seu amor me encheu de vontade, de força e possibilitou que eu pudesse ter um abraço, um cuidado em cada capítulo escrito.

Paulo Aguiar, ou melhor, “Meu preto”, foi a sorte que eu precisava nos momentos mais tortuosos da caminhada da pesquisa. Trocamos, conversamos. Em muitas noites, o assunto foi essa tese. Em muitos jantares, as minhas dores foram fruto da pesquisa. Grande parte dos meus medos, no período de pesquisa, era escrever essa tese. E em todos os momentos, ele esteve lá.

Como dois jovens negros que permanecem e resistem na universidade, eu não poderia apenas citá-lo em duas linhas na aba de agradecimento, pois ele faz parte da memória

⁷ Caetano disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44775/>

de construção dessa tese. E num contexto de visibilizar os invisibilizados nas relações sociais, não posso deixar de visibilizá-lo no resultado deste trabalho.

O movimento social e o interesse na permanência estudantil

Ao escrever esta tese, parei para refletir: Em que momento decidi me tornar um pesquisador? Sem ainda ter uma resposta para afirmar, posso dizer que a pesquisa apareceu pelos encontros, medos e esperanças nas encruzilhadas da vida. Afirmo isso porque, assim como Crenshaw (1989), precisei pensar metaforicamente para poder achar meu corpo no mundo⁸.

O meu caminhar foi construído por um sentimento de “pressa” de uma geração que quer tudo e funciona quase sem respirar na busca de uma saída que não se sabe, sem vírgula, sem pausa. Foi nesse ritmo que me encontrei como pesquisador. Num ritmo da pressa de uma geração e na emergência de resolver os problemas do mundo.

Um cara negro, gay, comum e nascido na Bahia, embebido das armas de Jorge, com a força do fogo dos orixás, que logo cedo se deparou com fronteiras muito demarcadas de um bairro sitiado pelas guerras às pessoas negras em Salvador. Nas ladeiras que me marcam, nas marcas que cercam, no conflito entre o ser *negro demais para gay e gay demais para ser negro*, me fiz advogado, estudioso e militante dos Direitos Humanos.

Eu me permito contar essa história com a honestidade necessária para que você, leitor/a, saiba de onde venho.

Eu me fiz sujeito numa constante de lutas que escondem a dor que é ser como se é e poder se expandir em transformação sem se anular em espaços construídos pelos pactos narcísicos (Bento, 2022).

Antes mesmo de ingressar na universidade, a luta pela permanência me afetou. Fui bolsista negro num colégio de classe média alta em Salvador; lidava com as constantes dinâmicas de opressão e dominação velada que forjavam sobre o meu corpo sentimentos de busca incessante por aprovação, o cansaço, e, em consequência, a vontade de abandonar aquela “oportunidade”.

As condições materiais, naquele momento, não me implicavam de forma tão profunda. Afinal, meus pais enxergavam aquele lugar como a fuga do contar de histórias únicas.

⁸ Em referência à música e álbum da cantora e compositora Luedji Luna.

Eu era “brilhante”, “muito inteligente”, “o gênio da família” e, com essas palavras, me via numa constante do medo das expectativas criadas. As condições simbólicas da permanência, como aponta Santos (2009), inscrevia o meu modo de ser naquele espaço. Afiliar-se (Coulon, 2008) era preciso para poder fazer valer o esforço.

Acordava cedo, pegava o transporte público. Umas duas horas depois chegava ao colégio com o suor do aperto do ônibus, sentia os olhares do julgamento do outro, descredibilizado por algumas/ns professoras/es, tensionando sempre entre o Ser naquele lugar e o poder ser futuro num lugar de sobrevivência.

As condicionalidades inscreviam meu modo de Ser e estar; afinal, entre o material, o simbólico e meu pensamento, uma encruzilhada de dores e sabores.

Superada a educação básica com sucesso, passei no vestibular para o curso do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ao adentrar na Universidade Federal da Bahia, o cenário mudou, mas novos desafios surgiram. Estávamos praticamente caminhando no processo de políticas públicas afirmativas e o movimento estudantil estava em fase de organização de uma renovação da sua agenda. Na época, eu já me engajava em causas dos movimentos sociais e a universidade agiu como uma mola propulsora para esta consciência crítica necessária.

É nessa virada temporal que eu ingresso no movimento estudantil. Inicialmente, nas lutas do Centro Acadêmico do BI em Humanidades (CABIH), curso advindo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ainda recente na UFBA. Naquela atuação no CABIH, mergulhava na prática e já me debruçava sobre o tema da permanência através das disputas relacionadas à garantia da assistência estudantil. Como dito, sendo parte do contexto, e leitor de textos.

Figura 7 - Reunião da Gestão do DCE da UFBA



Fonte: do autor (2026).

Nessa época, participei de muitas lutas. Vivi o processo de enegrecimento do movimento estudantil da Universidade Federal da Bahia, para o qual a agenda estudantil era, sobretudo, parte da perspectiva que nos possibilitava existir naquele espaço. Foram muitos companheiros e companheiras que surgiram nesse caminho.

Foi nessa atuação que meus interesses de pesquisa apareceram. Eu compreendia que havia muitos problemas para entender profundamente. No dia a dia do movimento estudantil, éramos interpeladas/os pelas dores, pelos amores e pelos receios de estudantes negras/os. E, nesses cenários, meus interesses de pesquisa começam a aparecer. Um dos pontos que me fez mergulhar na universidade foi a participação como administrador no

veículo de comunicação construído pelas/os estudantes chamado @SeLiganaUFBA⁹, que foi melhor abordado na dissertação de mestrado de Santos (2023).

Figura 8 - Bancada da Bahia no CONEG da UNE¹⁰



Fonte: do autor (2026)¹¹.

Após me formar no BI em Humanidades, ingressei na segunda graduação, em Direito, e a partir desse momento comecei a articular nacionalmente a partir da atuação na Diretoria de Direitos Humanos do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal da Bahia e a atuação no Movimento Enfrente, um coletivo de estudantes, com fins na disputa programática do Movimento Estudantil que se organiza em torno da União Nacional dos Estudantes (UNE). Nesse momento, eu já havia acumulado uma série de experiências na atuação universitária, nos conselhos superiores e nas lutas específicas dos cursos.

⁹ O @SeLiganaUFBA é uma página no Instagram produzida pelos estudantes para a divulgação de notícias relativas a Universidade Federal da Bahia.

¹⁰ Na foto, estão Rayhatã Pataxó, Rafaella Rios, Miguel, Carolina Nunes, Tiffany Conceição, Julia, Natan Ferreira, Jéssica Baiano, Raquel, Bruna Jacob, Layane Cotrim,

¹¹ Na foto, estão Rayhatã Pataxó, Rafaella Rios, Miguel, Carolina Nunes, Tiffany Conceição, Julia, Natan Ferreira, Jéssica Baiano, Raquel, Bruna Jacob, Layane Cotrim,

Figura 9 - Fotografia da eleição do Congresso da UNE na UFBA



Fonte: do autor (2026).

No meio de 2019, após um grande Congresso, assumi a Diretoria de Direitos Humanos da UNE com o foco na construção de uma agenda de direitos humanos à nível nacional. A partir deste momento, passo a transitar por outros estados e compreender os principais desafios de outras universidades. A academia toma minha vida de forma profunda, ocupando grande parte do meu dia a dia.

Figura 10 - Encontro do Enfrente na Bahia para pensar direitos humanos



Fonte: do autor (2026).

Na época, o coletivo de que eu fazia parte, o Enfrente, encampou uma luta pelo chamado “quadripé” universitário. Compreendia o Movimento Enfrente¹² que a universidade não funcionaria sem o ensino, pesquisa, extensão e permanência. Naquela época, encarar a permanência como parte da constituição de um quadripé era a forma de evidenciar a necessidade de pensar a universidade a partir das pessoas que nela estavam, e não somente a partir da sua prestação dos serviços.

Em 2020, instigado pela discussão das comissões de heteroidentificação, ingressei no Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade. Nesse período, equilibrei a graduação em Direito, o mestrado e estágio numa empresa de tecnologia da informação. As condições materiais, ou a necessidade de sobreviver economicamente, implicaram na minha saúde. Os choros todas as noites eram acalentados pelos meus pais e a dor da fragilidade da permanência era compartilhada em rede. Entre o medo da escassez do passado e a necessidade de um futuro confortável, existia a resistência para permanecer.

A luta pela permanência nunca foi algo acessório para minha trajetória acadêmica. A permanência me inscreveu como um ser que pensa, pois sem a necessidade de sua procura, eu não teria construído o que construí e feito o que eu fiz. Do ponto de vista material, eu precisava trabalhar para colaborar com o sustento da minha família num contexto de genitor

¹² O quadripé universitário se tornou um “mote” do Movimento Enfrente nas atividades da União Nacional dos Estudantes. Consiste numa interpretação acerca da permanência estudantil como parte da formação institucional de universidade, compreendendo, assim, ensino, pesquisa, extensão e permanência.

e genitora em idade avançada. Já do ponto de vista simbólico, a sala de aula era um misto de pertencimento (hooks, 2022) de estar e ser ali, negociando o meu eu com a expectativa do outro. Para os meus pensamentos, estar ali era construir caminhos para romper com os códigos, as travas epistêmicas e o silêncio coletivo que pairava sobre o ar da universidade acerca das dores de alguns.

Em 2022, finalizei o Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade e a graduação em Direito com um sentimento de necessidade de continuidade da investigação acerca dos desafios da permanência a fim de possibilitar a discussão das agendas e construção de políticas públicas para permanência. No final deste ano, recebi a aprovação no doutorado em Direitos Humanos e Cidadania, na UnB, e decidi manter minha vontade de pesquisar sobre permanência estudantil.

Ao ingressar na UnB, percebi que minha história não era única. A partir das conexões construídas na atuação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPPERGH) e como professor colaborador na graduação em políticas públicas, no curso de Gestão de Políticas Públicas na FACE/UnB, passei a enxergar a situação das/os estudantes negras/os na universidade e criar um aparato necessário para a conformação do que seriam algumas garantias para permanência.

Figura 11 - Atividade com o Coletivo Ubuntu! no CCN.



Fonte: do autor (2026).

Eu encontrei com muitas/os em cada fronteira estabelecida a solidariedade que me fez poder dialogar e construir com muitas pessoas essa produção a partir de marcas que se relacionam e se implicam a todo momento.

A própria escrita, nos trâmites que me permito escrevê-la, possui por detrás um mundo de interrogações acerca dos limites que a academia desenhou sobre meu corpo e meu intelecto. Logo quando cheguei, me vi num embaraço de argumentos de autoridade e pouca consciência prática crítica da escrita que me propunha a fazer. A academia tem também essa função - nos cobra uma neutralidade que tende a nos distanciar de nós mesmos.

Após as orientações e entendimento de que é preciso construir ferramentas possíveis de diálogo e romper com as amarras epistêmicas, além de muitas discussões no GEPPHERG, me permito e concordo que o “nosso reconhecimento parte de nós mesmos e do desejo de manter contato com todos aqueles que se unem a nós de maneira construtiva” (hooks, 2019) e defender que esta pesquisa surge com o anseio de um pesquisador que investiga permanência e luta para permane(s)cer na universidade.

As fronteiras e encruzilhadas desenhadas no processo de pesquisa

Do ingresso ao doutorado até a defesa da tese, muitas encruzilhadas foram encontradas, desenhando as fronteiras necessárias para pesquisa. Em todas as disciplinas que me matriculei no curso, busquei construir produções sobre o processo e os achados de pesquisa.

Ao todo, foram mais de dez apresentações de trabalhos em simpósios, congressos e seminários nacionais e internacionais. Em todos, ficou evidente o interesse da comunidade científica no resultado da pesquisa realizada, as questões colocadas pelas/os estudantes negras/os e a importância de um olhar para a prática social.

No decorrer desse caminho, encontrei muitas/os estudantes negras/os que me apresentavam a importância de falar sobre o tema da permanência estudantil, não apenas tratando das questões socioeconômicas, mas aprofundando os elementos sobre discriminação e o racismo velado, bem como a permanência na UnB.

Em uma dessas atividades, tive a oportunidade de contribuir com o debate no XLI Encontro Nacional dos Estudantes de Direito – ENED, em Salvador. Nesse encontro, pude escutar muitas/os estudantes negras/os de direito e os obstáculos construídos ao longo da trajetória.

Além desse encontro, participei do 59º Congresso da UNE: Juventude unida para transformar o Brasil na UnB. Nesse encontro, além de olhar para os documentos do Congresso, em todas as mesas, o tema da permanência estudantil foi citado como um problema de necessária resolução.

No percurso do doutorado, tive a possibilidade de realizar Doutorado Sanduíche como bolsista do Programa Abdias Nascimento na Universidade de Évora em Portugal. Nunca tinha passado pelas minhas expectativas poder passar por experiência internacional ainda no doutorado, mas as políticas públicas me fizeram sonhar, realizar e entender que é possível.

Figura 12 - Apresentação de Trabalho no Congresso do CICS.NOVA.UÉVORA



Fonte: do autor (2026).

Em Évora, sob orientação de professora Renísia Filice e coorientação estrangeira do Professor Dr. Bruno Dionísio, investiguei as condições de permanência das/os estudantes brasileiras/os e de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Évora. Essa

investigação evidenciou que o fenômeno do racismo se aprofunda de forma complexa e relacional perpassado pela nacionalidade.

A minha inserção em Portugal me fez observar outros traços do racismo que serão abordados em trabalhos posteriores e independentes ao produzido nesta tese. O que observei, em resumo, é que as experiências de educação superior no Brasil são singulares; entretanto, as condições da permanência estudantil de estudantes marcadas/os pela questão de classe e étnico-racial não é tão diferente em outros lugares do mundo.

Em Portugal, ao mesmo tempo que recebi retornos muito positivos sobre o caminho de minhas pesquisas, sempre que apresentei sobre a produção da tese e a discussão sobre a permanência de estudantes negras/os na UnB, fui interpelado por alguém sobre o porquê de pensar permanência de estudantes negras/os.

Figura 13 - Apresentação de Trabalho na IV Seminário Luso-Brasileiro de Geografia e Educação na ULISBOA



Fonte: do autor (2026).

Essas perguntas me deram mais energia para me aprofundar nas investigações sobre relações étnico-raciais, as quais responderei ao longo do trabalho. É no mínimo curioso captar que, por um lado, estudantes negras/os comemoram comigo a escrita de um trabalho sobre a sua permanência e, do outro, pessoas brancas, no Brasil e em Portugal, me interpelem o porquê pesquisa sobre estudantes negras/os. Quem ganha com o silêncio dessas trajetórias?

Uma última oração para que você possa mergulhar nessa tese

Figura 14 - Atividade do Coletivo UBUNTU! no CCN



Fonte: do autor (2026).

O percurso desta pesquisa me fez reconectar-me com os interesses próprios, as minhas conexões mentais com meu corpo e sua forma de sentir o mundo a partir dos desenhos de ser e poder ser quem se é nos seus mais diversos contextos. A pesquisa sobre permanência me fez debruçar sobre a minha própria permanência. E isso me fez lembrar dos meus 13 anos de idade.

Inquieto como sempre fui, li, aos 13, o meu primeiro livro de Frantz Fanon. Aquela leitura, muito dolorosa e pouco entendida por mim, atravessou o meu peito quando o autor pronunciou a sua última prece: “Ô meu corpo, faça de mim um homem que questiona!” (Fanon, 2008, p. 191).

Dali em diante, mesmo não conseguindo entender todos os apontamentos que o autor tinha colocado no texto na época, a questão começou a fazer parte da minha vida. Hoje, com uma nova leitura, consigo dizer que Frantz Fanon foi canônico no meu viver. Atravessou minhas entranhas e me fez sujeito. Eu me tornei um adolescente negro “de dar medo”, simplesmente por questionar.

Fina como a faca, a língua esconde universos possíveis de alguém que não permite deixar passar as amarras que tentam me silenciar. Kilomba (2019), quando abordou a fome e a mordida, não fugiu do reconhecimento das armadilhas instituídas pelo medo daquelas/es que não aceitam nos ouvir falar. O racismo ensina que uma/um negra/o que se pronuncia não se deve viver. É uma/um negra/o revolta/o, é uma/um negra/o teimosa/o.

Fanon nunca saberá, mas, a partir das suas preces, ele fez de mim um homem que questiona. E aqui é um ponto-chave entre as experiências individuais e coletivas. As experiências raciais, como nos ensina hooks (2022), têm por detrás uma racionalidade não essencializadora, mas de experiências diversas que fazem parte da existência do Ser negro no mundo.

Por outro lado, os caminhos dos orixás me fizeram ter calma e paz na luta. Meu zelador, Babalorixá Tada, me recebeu no seu terreiro em Salvador no meio de um caos espiritual construído pelo medo de continuar em Brasília e no doutorado. Nesse encontro, as nossas conversas, trocas e o cuidado do meu orí me fizeram ver movimento no que parecia estagnado.

O encontro com minha fé me fez perceber que a justiça se faz pela força de um machado, e que as ventanias não são os problemas porque a transformação é contínua. A conexão com a espiritualidade me fez ver pontos em abertos nessa permanência que não se é e não se está, mas que se constrói por diversos caminhos, filosofias e instâncias.

E, nesse contexto, ao pensar permanência estudantil de estudantes negros e negras, me questioneei: “Que universidade é essa que nega, silencia e expulsa estudantes negras/os?” Durante o doutorado, essa questão pairou na minha produção não como um ataque à universidade, mas como um caminho necessário para a construção de novos modelos.

Então, caro/a leitor/a, se não for do seu feitio ler pessoas negras tensionando lugares comuns de raça, classe e gênero, peço que não prossiga. E, se prosseguir, que entenda: não

é nada pessoal, é fruto de pesquisa, de interesse coletivo, e que há aqui um compromisso com o rigor técnico-metodológico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	39
Questão de pesquisa.....	39
Objetivos.....	39
Abertura filosófica sobre o tema: o permanecer.....	40
O local de pesquisa: UnB.....	46
Questionamentos prévios e o mapa da tese.....	52
1. O Estado da arte sobre permanência estudantil na UnB e a articulação das políticas afirmativas e as políticas de assistência estudantil no Brasil e na UnB.....	54
1.1 O Movimento Negro e as Políticas de Ações Afirmativas: uma trilha histórica.....	55
1.2. O desenho da UnB.....	58
1.3. Por que pesquisar as trajetórias de estudantes negros/as nas universidades brasileiras?.....	72
1.4. Permanência estudantil das/os estudantes negros/as na UnB sob a ótica institucional?.....	75
1.5. A produção de conhecimento sobre permanência estudantil da UnB: ausência de abordagem sobre a permanência das/dos estudantes negras/os.....	78
1.6. Política de assistência estudantil – Do histórico nacional à UnB.....	95
2. COSTURAR A PESQUISA: a interseccionalidade como ferramenta no método misto.....	109
2.1. Da bricolagem à costura: Interseccionalidade como ferramenta teórica-metodológica.....	111
2.2. Da bricolagem à costura: Desenhando um método misto.....	112
2.3. Da bricolagem à costura: Fases da pesquisa.....	114
2.4. Resultados preliminares: A revisão sistemática e o conhecimento da produção do campo.....	115
2.5. Primeiro “ponto-ziguezague”: A utilização do <i>Survey</i> como suporte da pesquisa.....	120
2.6. Segundo “ponto-ziguezague”: O uso da entrevista compreensiva a partir da interseccionalidade.....	132

3. PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRA/OS NA UnB SOB A	143
ÓTICA ESTUDANTIL: A construção de indicadores.....	
3.1. Caracterização da amostra.....	144
3.2. A vontade de abandono e a criação do indicador de permanência	147
simbólica.....	
3.3. Eixos estruturantes da permanência estudantil a partir dos	150
indicadores quantitativos.....	
4. TRAJETÓRIAS DAS/OS ESTUDANTES NEGRAS/OS NA UnB E	167
SUAS CONEXÕES COMO OS FATORES DE PERMANÊNCIA: Discussão	
e análise.....	
4.1. Quem são as/os estudantes negras/os entrevistadas/os?.....	167
4.2. Implicações do entrevistador: espaço das entrevistas, implicações e	170
posicionamento.....	
4.3. “Eu precisava falar sobre isso”: A necessidade dos/as estudantes	171
negros/as em falar sobre sua permanência na Universidade.....	
4.4. Eixos estruturantes da permanência estudantil a partir das entrevistas	172
compreensivas: intercondicionalidade da permanência.....	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICE A – Questionário aplicado às/aos estudantes participantes da	216
pesquisa (<i>Survey</i> que foi adaptado para formulário Google).....	
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	221
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	225
(TCLE).....	
APÊNDICE D – Termo de autorização de uso de voz (gravação de entrevistas)	227
.....	
APÊNDICE E – Termo de confidencialidade.....	228
APÊNDICE F – Fórmulas brutas utilizadas na análise de dados com o	229
R.....	
ANEXO A – Parecer do relatório parcial de pesquisa aprovado no Comitê de	242
Ética.....	

INTRODUÇÃO

Questão de pesquisa

“Entrei e quero permanecer” disse uma estudante negra num ato realizado na Universidade de Brasília¹³. A oração, dotada de simplicidade, é composta por uma série de marcas construídas historicamente no Brasil. É o que dá sentido ao que constitui o elemento essencial desta produção.

Permanecer na universidade é o movimento elaborado em torno do processo entre o início e o fim do ofício de estudante realizado, do qual o ato de permanecer é constituído por um sentido produzido em sintonia entre a/o estudante que permanece e o lugar de permanência, ou seja, a própria universidade (Coulon, 2008; Santos, 2009).

Compreendendo essa importância, a pesquisa visou responder a seguinte questão: “Em que medida os desafios da permanência de estudantes negros e negras na graduação da UnB singularizam suas trajetórias na universidade?”.

Objetivos

Objetivo geral

O objetivo geral visou compreender como as trajetórias de estudantes negros e negras da UnB impactam nas suas permanências.

Objetivos específicos

Como objetivos específicos, enumeramos:

- Analisar a articulação entre as políticas de assistência estudantil e as ações afirmativas na Universidade de Brasília;

¹³ Em 2023, a agenda do 59º Congresso da UNE movimentou os estudantes da UnB para a eleição de suas/seus delegadas/os. Atrelado a isso, muitos Centros Acadêmicos realizaram eleições numa espécie de calendário de lutas. Em um desses espaços, do qual acompanhei, escutei uma estudante negra, que estava apresentando a proposta de sua chapa em prol da sua eleição como delegada, emitir essa frase de tamanha profundidade.

- Identificar os limites da abordagem institucional da Universidade de Brasília em relação às/aos estudantes em situação de vulnerabilidade nas políticas de permanência estudantil;
- Investigar os fatores de permanência material e simbólica e suas relações com a intenção de abandono de estudantes negros/os da Universidade de Brasília por meio de *survey*.
- Compreender as trajetórias de estudantes negros e negras da Universidade de Brasília e suas conexões com os fatores de permanência estudantil.

Para tanto, foi realizada o que nomeio de “costura metodológica”, a qual consiste num método misto que possibilita um olhar complementar entre os dados quantitativos e os achados qualitativos, construindo uma convergência dos materiais coletados em busca dos objetivos da pesquisa (Paranhos et al., 2016).

Nessa busca, foram analisados os achados quantitativos, e organizados a partir da estatística descritiva por meio de dados coletados via *Survey* (Creswell; Creswell, 2021; Paranhos et al., 2016; Small, 2011). Ao mesmo tempo, foram interpretados os achados qualitativos coletados e analisados através da entrevista compreensiva realizada com 9 estudantes (Kaufmann, 2013).

Abertura filosófica sobre o tema: o permanecer

Por entender essa/e estudante que quer permanecer numa universidade brasileira e o porquê da afirmação do “querer” permanecer, remonto o olhar para uma instituição que ao longo da história foi composta para formação das elites (Schwarcz, 1993). Elites essas constituídas por uma marca racial da brancura, determinando lugares convencionados para o acesso à educação brasileira (Filice, 2010; Gonzalez; Hasenbalg, 2022; Theodoro, 2022)

Para o rompimento desses lugares constituídos, foi necessária uma tomada de posicionamento a partir do que se entende como tempo de lutas, construindo uma agenda para a garantia de direitos com foco no acesso das pessoas negras e pobres no Ensino Superior brasileiro (Bertúlio, 1989; Gomes, 2006; Guimarães, 2009). Coadunando uma perspectiva axiológica e normativa, essa garantia de direitos redesenha a própria concepção de lugar a partir da questão étnico-racial (Bertúlio, 1989; Gomes, 2006; Guimarães, 2009).

Por axiológica, entende-se a concepção valorativa de ações afirmativas articuladas a partir da formulação de princípios acerca da igualdade material e afirmação de uma raça.

Por normativa, compreende-se a organização de um arcabouço instrumental elaborado em torno das garantias de direitos das ações afirmativas no Brasil (Guimarães, 2009).

É a partir dessa perspectiva axiológica e normativa que as políticas de ações afirmativas possibilitam uma própria realocização das possibilidades, sejam condicionais ou até mesmo utópicas, da maior parte quantitativa da população brasileira: a população negra (Bertúlio, 1989; Gomes, 2006; Guimarães, 2009; IBGE, 2023). Neste trabalho, caminho por essas duas perspectivas, apontando a permanência de estudantes negras/os a partir dessas duas perspectivas.

Normativamente, as ações afirmativas são ações públicas ou privadas que visam garantir as oportunidades e benefícios para as pessoas subrepresentadas por conta dos marcadores de vulnerabilidades sociais e econômicas constituídos na sociedade com ênfase em raça, gênero e classe¹⁴ (Filice, 2010; Gomes, 2006; Guimarães, 2009; Heringer, 2014; Santos, 2009).

As ações afirmativas colocam na prática institucional a própria crítica às percepções universalistas, localizando a heterogeneidade e diferença como parte do arcabouço léxico do próprio Estado (Heringer, 2014), implementando as relações étnico-raciais não como um objeto de análise, mas articulando as próprias teias analíticas em ação pública. Estas mudanças não se deram de forma linear, tampouco objetiva, uma vez que o percurso de implementação das ações afirmativas no Brasil remonta a história de luta do Movimento Negro Brasileiro (Gomes, 2006) em torno de políticas de promoção à igualdade racial (Corbo, 2024; FILICE, 2010).

É nesse ponto que a reivindicação por permanência estudantil se tornou parte da agenda elaborada pelos movimentos sociais, principalmente, pela intervenção de estudantes negras/os que ingressaram nas universidades após implementação das ações afirmativas. Para essas/es estudantes, a permanência não seria apenas um problema institucional de garantia da assistência estudantil e condições econômicas na universidade, mas a própria possibilidade de reconhecimento de sua existência dentro de uma instituição construída para as elites (Andrade; Espínola, 2022; Costa; Rodrigues, 2021; Ferreira; Cordeiro, 2024; Santos, 2009).

Permanecer é um ato sentido em constante mudança, mas que requer uma série de condicionalidades possibilitadas e garantidas pelas ações públicas ou privadas para a sua

¹⁴ Para Anna Calorina Venturini e Paula Barreto (2023, p.13) “ações afirmativas não estão restritas às políticas com recorte étnico-racial, mas incluem outras que consideram gênero, condição socioeconômica, casta, local de moradia, região de origem, religião, deficiência e outras condições de vida”.

finalidade. A/O estudante que permanece precisa ter tempo para estudar, se alimentar bem, cuidar da saúde, ter acesso à cultura e lazer, ter acesso ao descanso, se locomover na cidade, morar em algum lugar, estar seguro durante essa locomoção. Ou seja, para permanecer ele precisa garantir as condições necessárias (Santos, 2009). Essas necessidades abarcam a totalidade de estudantes, mas não conseguimos compreender as heterogeneidades sem observar a vivências negras e reconhecê-las.

Para a pessoa viva, a meta é permanecer viva. Para as pessoas casadas, a meta é permanecer casada até que “a morte os separe”. Para aquelas que são profissionais empregadas, a meta é permanecer empregada até a aposentadoria. Para aquelas pessoas que estão estudando em algum grau de ensino, a meta é permanecer estudando até a formação¹⁵.

O “até que” expressa uma limitação da duração, mas também o sentido da própria permanência. A permanência é uma palavra inventada pelos seres humanos para abarcar todas as áreas da vida na compreensão do processo no tempo com um sentido. Desde o pensamento da vida e morte como um processo que todos passam ou já passaram, até os atos processuais realizados em vida. A permanência é, sobretudo, um sentido em movimento. É a busca. A finalidade, mesmo que limitada na duração (Santos, 2009).

No desafio de definição do ato de permanecer, Santos (2009) bebe em Lewis e Kant para pensar a permanência a partir da percepção de tempo e transformação. Nessa perspectiva, tensiona-se o tempo como duração e a transformação dos processos em sentido, compreendendo que “a permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um.” (Santos, 2009, p. 68)

Não obstante a definição do ato de permanecer articulado por Santos (2009), me permito voltar ao que apresentei no início deste capítulo. Se a permanência consiste numa articulação entre a duração do exercício e o sentido dado ao exercício, a busca não é apenas a sua definição em si, mas a compreensão de suas condições para o alcance do próprio sentido.

Nesse ponto, tensiono a percepção aristotélica sobre movimento. Na percepção de Aristóteles, o objetivo de todo movimento feito pelos corpos na natureza é o alcance do seu lugar natural (Chauí, 2006; Da Silva, 2018; Souza, 2000). A naturalização do lugar é uma

¹⁵ As sentenças foram utilizadas para fins explicativos. O sentido das coisas não é tão lógico quando se trata de seres humanos e suas complexidades.

controvérsia criticada por Gonzalez; Hasenbalg (2022) ao observar os lugares sociais como convencionados por critérios socioeconômicos.

Entretanto, pensar a compreensão de movimento é útil para tratar do sentido de permanência como um ato sentido em prática, pois a finalidade termina por ser o recheio do ato constituído (Chauí, 2006; Da Silva, 2018; Souza, 2000). Diante disso, a permanência não seria um ato de estar por estar, mas “saber para onde está indo”, um movimento com sentido como interpretado por hooks (2022).

Esse “saber para onde está indo” reveste o pensamento de hooks (2022) a partir da própria concepção de sentido. Para a autora, a possibilidade de criação de significado e sentido para a vida é parte da própria potência criativa do ser. Em busca disso, hooks (2022) parte da memória para pensar o lugar de pertencimento para que ela constitua sua morada.

Pertencimento, nesse caso, surge como a possibilidade de alinhar o lugar com o sentido da vida. Ou seja, uma confluência de interesses entre o lugar onde se encontra o ser e o sentido que o próprio ser constitui a partir de suas memórias (hooks, 2022). A partir dessa perspectiva, a autora elabora o pensamento sobre o “éthos sustentável” do qual a preservação do meio ambiente estava alinhada à preservação das memórias. Ou seja, a matéria se encontra com o espírito.

Ao partir desse lugar de pertencimento, a autora pensa o sentido e a criação de significados como parte do processo de “cura” sobre a própria danação humana. hooks (2022), ao colocar os olhos sobre a cultura meritocrática, liberal e desenvolvimentista, aponta que “na cultura dominante, o desejo pelo poder é uma negação direta da convicção cultural de que os humanos sobrevivem por um propósito. Quando o propósito é primordial, a vida humana mantém sua dignidade” (hooks, 2022, p. 61).

Nesse ponto, pensar a permanência é deitar sobre sua prática em movimento e sobre seu movimento em prática, entendendo não apenas o movimento por si só, mas seu sentido/propósito a partir da percepção de lugar para o pertencimento (Chauí, 2006; Da Silva, 2018; hooks, 2022). E, desse modo, penso o pertencimento a partir da formação de sentidos e a própria constituição de um lugar para pertencer.

Ao pensar a permanência como um ato sentido em prática a partir do lugar, atraio para sua análise a interseccionalidade pela compreensão prática e localizada da permanência como um dos pontos necessários para análise dos seus sentidos e das condições; afinal, o sentido e a prática são constituídos por uma série de inferências (Akotirene, 2019; Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021; hooks, 2022; Collins, 2024).

O “quem ou o que” permanece, nesse caso, precisa estar em sintonia no propósito de “onde” permanece. O lugar não é apenas um local de estada do processo da permanência, mas um lugar de produção do próprio significado para essa permanência que se constitui a partir da matéria e da memória. E nesse ponto, deitar sobre um lugar de pertencimento é o caminho para a produção de permanência (hooks, 2022).

Assim como na percepção Aristotélica, olhar para o objeto (sua massa, suas características, sua forma) influencia na compreensão do movimento, já que é necessário observar os elementos que caracterizam “o que e/ou quem” permanece (Chauí, 2006; Da Silva, 2018; Souza, 2000).

Nessa perspectiva, olhar para a prática aponta não apenas o lugar, mas também o olhar para o sujeito na sua prática localizada. Diante disso, a interseccionalidade corrobora para a percepção de que o “foco deve ser o que a interseccionalidade faz e não o que a interseccionalidade é” (Collins; Bilge, 2021, p. 18). Ou seja, observar a prática da permanência no seu ato de permanecer, seu cotidiano, seu processo sentido, mas também “o que e/ou quem” permanece.

O sujeito/objeto e o lugar constituem a própria complexidade da permanência. “O que e/ou quem” permanece, permanece em algum lugar, não se tratando de lugar natural como desenhado por Aristóteles, mas dos lugares convencionados socialmente e economicamente que se constituem pelo poder e resistência (Chauí, 2006; Collins; Bilge, 2021; Gonzalez; Hasenbalg, 2022; Collins, 2024).

Dessa maneira, não é possível pensar a questão do lugar sem observar a constituição social e econômica que inscreve quem permanece. Afirmo que é preciso pensar a lógica espacial atrelada a própria perspectiva de pertencimento (Gonzalez; Hasenbalg, 2022; Hooks, 2022; Theodoro, 2022). E, nesse ponto, a observação prática cotidiana corrobora para a própria significação que se dá para o lugar.

No Brasil, por exemplo, os processos sociais e econômicos construíram historicamente lugares sociais para pessoas negras. Em muitos casos, não se tratava de um *apartheid* estatal, mas um *apartheid* velado constituído pela dificuldade de acesso material e simbólico (Gonzalez; Hasenbalg, 2022, 2022; Theodoro, 2022). Entretanto, já existiram normas que implicaram expressamente, e implicitamente, o racismo estatal, como o delito de “vadiagem” e a proibição dos blocos afros em Salvador (Cadena, 2024).

Este *apartheid* não é prerrogativa exclusiva no Brasil. No breve período que residi em Portugal durante meu doutorado sanduíche, presenciei o lugar constituído para população cigana e imigrante. Já denunciado por associações, o lugar constituiu a forma

como, a nível cotidiano e institucional, se dá a relação com os ciganos em Portugal (CNN Portugal, 2023). Os imigrantes também são localizados no território dentro das limitações do racismo e xenofobia (Silva; Malheiros, 2021)¹⁶.

Nos EUA, “dentro do sistema da supremacia branca, quanto mais negro um bairro se torna, maior a probabilidade que uma propriedade dessa zona seja considerada menos valiosa pelos corretores de imóveis, que costumam ser brancos.” (hooks, 2022, p. 121). Sendo assim, o lugar e o valor nele instituído são inscritos pela possibilidade de “quem ou o que” pertence, e, portanto, quem pode permanecer. Por conta disso, pensar o pertencimento como uma cultura de lugar é necessário para a própria leitura da permanência. Hooks (2022), ao narrar seu retorno para o lugar que nasceu, aponta a sua busca pelo lugar de pertencimento, mas não anula a necessidade de transformação de lugares para o pertencer em movimento.

Pertencer, nesse caso, é uma busca que perpassa pelo acolhimento do lugar e da possibilidade de existência. É, sobretudo, constituída pela memória em movimento do lugar e de suas marcas elaboradas a partir de quem nele se encontra (hooks, 2022). É nesse ponto que pensar a permanência a partir do pertencimento qualifica o próprio ato de permanecer.

Aqui, volto ao início do ponto do qual apresentei os exemplos para pensar que as pessoas vivas permanecem em algum lugar, as pessoas casadas permanecem no casamento, as pessoas profissionais permanecem no trabalho, e as pessoas que estudam em algum grau de ensino permanecem em algum estabelecimento de ensino. Mesmo nessa perspectiva, há uma complexidade no significado de lugar.

Observo que “casamento”, “trabalho” e “estabelecimento de ensino” possuem sentidos completamente diferentes. São, sobretudo, ideais que se materializam ou não a partir das suas instituições. Novamente, observa-se que lugar não é necessariamente marcado por um caráter de endereço geograficamente delimitado. É o sentido/propósito constituído naquela circunstância (Gonzalez; Hasenbalg, 2022).

Em resumo, para pensar a permanência é necessário delimitar o “porquê” (sentido), o “como” (prática), “o que e quem” (sujeito/objeto) e o onde (lugar) se permanece. Nesse sentido, olhar para a permanência é captar o seu recheio, o que a constitui como ato processual, independente do tempo (duração). Permanecer, assim, é o movimento elaborado em torno do processo entre o início e o fim do exercício ou ofício realizado, do qual o ato é

¹⁶ Nos apêndices desta tese constam os trabalhos elaborados ao longo desse período de doutorado sanduíche através do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento.

constituído por um sentido, em sintonia entre o sujeito/objeto que permanece e o lugar de permanência.

O local de pesquisa: UnB

A partir dessa compreensão, entendo que, ao escolher a Universidade de Brasília (UnB) como local de investigação para o problema da permanência de estudantes negras/os, devo compreender o desenho histórico constituído em torno das políticas de ações afirmativas e sua articulação com a permanência estudantil. A UnB foi a primeira universidade federal a implementar ações afirmativas de cotas étnico-raciais, sendo parte de um dos processos judiciais de alcance nacional no Brasil (Santana; Cunha; Jesus, 2023).

Além disso, a histórica da UnB é marcada pelo processo histórico da criação de Brasília, que é uma cidade planejada a partir das suas desigualdades. Apartada, a cidade foi constituída a partir do projeto vencedor de Lúcio Costa, do qual esperava-se o Plano Piloto como um centro urbano, organizado e, do ponto de vista arquitetônico, bem desenhado, enquanto as demais cidades do entorno seriam consequência da necessidade do centro (Vasconcelos, 1978).

É necessário lembrar que Brasília foi milimetricamente planejada. Em 30 de setembro de 1956, foi realizado um Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil. O edital estabelecia a necessidade de “traçado básico da cidade, indicando a disposição dos principais elementos da estrutura urbana, a localização e interligação dos diversos setores, centros, instalações e serviços, distribuição dos espaços livres e vias de comunicação” e “relatório justificado” (Tavares, 2024, p.69).

Na época, houve diversos relatórios que disputaram o concurso, mas Lúcio Costa conseguiu ser aprovado. O relatório do ganhador do concurso para a construção de Brasília compreendia, no seu planejamento, uma concepção repartida com a existência de um Plano Piloto e 32 regiões administrativas (Tavares, 2024).

Lúcio Costa, em seu relatório, constrói uma Brasília poética, como parte de um anseio urbanístico que desenha a cidade a partir da arte e das expressões de um cenário inventivo de lugar. No seu relatório, ele evidencia essa cidade *civitas*:

Ela deve ser concebida não como simples organismo capaz de preencher satisfatoriamente e sem esforço as funções vitais próprias de uma cidade moderna qualquer, não apenas como *urbs*, mas como *civitas*, possuidora dos atributos inerentes a uma capital (IPHAN, 2018, p. 29).

Além da Praça dos Três Poderes, Lúcio Costa planejou a constituição de uma Cidade Universitária:

Sendo o último da Educação, a fim de ficar vizinho do setor cultural, tratado à maneira de parque para melhor ambientação dos museus, da biblioteca, do planetário, das academias, dos institutos, etc., setor este também contíguo à ampla área destinada à Cidade Universitária com o respectivo Hospital de Clínicas, e onde também se prevê a instalação do Observatório.(IPHAN, 2018, p. 32)

A cidade seria um sonho, como denominado pelo autor no seu próprio relatório: “Brasília, capital aérea e rodoviária; cidade parque. Sonho arquissecular do Patriarca” (IPHAN, 2018, p. 40). Lúcio Costa foi pego pela própria contradição. Visava construir um sonho numa cidade que queria viver.

Foi nessa contradição que o criador se encontrou com a criatura em 1987 e relatou a rodoviária como um grande encontro de uma cidade viva que improvisou seu entorno a partir do seu próprio movimento, não do sonho do artista (Costa, 1987). Entendeu o criador que “o sonho foi menor do que a realidade. A realidade foi maior, mais bela. Eu fiquei satisfeito, me senti orgulhoso de ter contribuído” (Costa, 1984, apud Costa; Lima, 2009, p.41).

O criador encarou a contradição da sua criação quando entendeu o movimento de uma cidade viva que não se encaixa numa maquete, mas nas relações sociais que constituem a cidade a partir da cultura, das oportunidades, das desigualdades e de seus motores de violências. É nessa perspectiva que Lara (2016) compreende a cisão desigual territorial de Brasília.

Essa cisão, vista como viva por Costa (1987), é parte da constituição de desigualdade e marginalização de Brasília. Brasília foi constituída por setores urbanos, na graduação de classes sociais estabelecidas para cada setor. Entretanto, essa divisão planejada no projeto inicial foi desorganizada pela própria dinâmica da economia, implicando numa marginalização, a partir da expulsão dos mais pobres das suas moradias (Lara, 2016). Ou seja, no Plano, quem pode, nas cidades ao redor, quem sobra.

Arelado a isso, a mobilidade se constitui um grande problema. Apartada, o Plano Piloto e as Regiões Administrativas (RAs) sofrem de desconexão, o que impacta na relação entre o centro e a periferia da cidade. Desigual, Brasília sofre com seu *apartheid* territorial, desenhando lugares de classe que inscrevem raça desde o seu processo de criação.

A Universidade não está desconectada dessa realidade de construção de Brasília. É por conta disso que para iniciar essa introdução, compreendo a necessidade de tratar do

histórico de criação da Universidade de Brasília, suas tensões e a desigualdade racial incrustada na sociedade desigual.

Assim como a cidade, a Universidade de Brasília foi planejada e discutida a partir de grandes debates e projetos. A partir da Lei nº 3998, de 15 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), diversos foram os debates sobre a criação da Universidade de Brasília. Para Ribeiro (1969), era a constituição da primeira universidade brasileira elaborada a partir de um projeto nacional e o que se entenderia como um projeto de Universidade Nova.

Esse projeto nacional parte da ideia de formação brasileira apresentada no “O povo brasileiro”, do qual Ribeiro (2006) oferece um olhar acerca do processo de mistura cultural a partir das experiências indígenas, africanas e europeias, abrindo críticas à universidade tradicional brasileira que copiava modelos estrangeiros ao mesmo tempo que entendia a mestiçagem como algo a se exaltar.

Essa marca da mestiçagem, mesmo que em parte dissonante da ideia de democracia racial, entendia a questão do racismo diretamente atrelada a uma distinção de classe, propondo uma perspectiva civilizacional de identidade nacional brasileira. Em parte da sua escrita, ele aponta:

No Brasil, de índios e negros, a obra colonial de Portugal foi também radical. Seu produto verdadeiro não foram os ouros afanosamente buscados e achados, nem as mercadorias produzidas e exportadas. Nem mesmo o que tantas riquezas permitiram erguer no Velho Mundo. **Seu produto real foi um povo-nação, aqui plasmado principalmente pela mestiçagem, que se multiplica prodigiosamente como uma morena humanidade em flor, à espera do seu destino** (Ribeiro, 2006, p. 62, grifo nosso).

Esse olhar controverso sobre a mestiçagem, já criticado por Munanga (2020), termina implicando numa lente que não consegue compreender exaltação da identidade negra como uma necessidade civilizatória de contraponto a lógica construída na formação brasileira.

Mesmo que Ribeiro (2006) posicione a sua crítica ao apontar que “essa situação não chega a configurar uma democracia racial, como quis Gilberto Freyre e muita gente mais, tamanha é a carga de opressão, preconceito e discriminação antinegro que ela encerra” (Ribeiro, 2006, p. 207), a crítica à ideia de democracia racial e ao assimilacionismo é limitada ao pensar a unicidade da identidade nacional (Munanga, 2020).

A universidade não ficaria de fora desse processo de implicação cultural marcada pela compreensão da formação do Brasil a partir dessa lógica de identidade nacional. Essa foi uma base de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira para a idealização da Universidade de

Brasília, criada no final de 1961 e início de 1962 a partir da sanção do projeto da sua criação, organização e instalação. De 1961 para 2026 muitas foram as transformações, rupturas e mudanças do projeto inicial, mas a compreensão da criação da UnB é necessária para o entendimento dos desafios de permanência estudantil dos estudantes negros.

A Universidade de Brasília era a possibilidade de constituição de uma universidade que tivesse como o foco o pensar dos problemas brasileiros a partir de uma interação local-nacional, compreendendo a necessidade de construção de um núcleo cultural que fosse parte da própria criação de Brasília (Ribeiro, 1969).

O modelo da Universidade Nova foi resultado de uma crítica profunda de Ribeiro (1969), em articulação com Naomar Filho, para a produção de uma universidade que não fosse fragmentada e com viés estritamente profissionalizante. O modelo incluía os Bacharelados Interdisciplinares e ciclos como modo de formar estudantes que compreendessem o contexto brasileiro a partir da sua história e cultura, e depois se aprofundassem nas devidas formações técnicas¹⁷.

A ideia de Darcy Ribeiro compreende a universidade atrelada à sociedade e seu processo histórico, processo que foi observado na UnB a partir da compreensão de universidade e a cidade atreladas à própria constituição do que se entenderia como Universidade de Brasília. Diferentemente das outras universidades do Brasil que foram construídas a partir da junção de faculdades diferentes, a Universidade de Brasília nasceu com uma fonte pioneira ainda não testada em outras experiências no Brasil.

O Art. 10 da Lei nº 3998 de 15 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961) deu o tom do porquê da existência da Universidade de Brasília, a compreendendo a partir do seu objetivo de empenhar-se “nos estudos dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país e, na medida de sua possibilidade, na colaboração às entidades públicas e privadas que o solicitarem”.

Seria o projeto da Universidade de Brasília uma experiência única de articulação de uma UniverCidade articulada com a perspectiva nacional de avanços econômicos, sociais e culturais. A meu ver, projetava-se a Universidade de Brasília como um centro de cultura nacional, onde se visava, assim como a cidade, centralizar os encontros de elaboração cultural do país.

¹⁷ A minha formação de base foi constituída a partir desse modelo. Me formei no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades em 2018, realizando o segundo ciclo em Direito, finalizando o curso em 2022.

Na leitura de Sousa Junior (2011), a Fundação Universidade de Brasília surge como um ente criado a partir do gozo de autonomia e inovação na perspectiva de construção de um novo currículo com base no projeto de Darcy Ribeiro. Este projeto, como aponta Salmeron (2007), sofreu interrupções no período do golpe militar que assolou as instituições universitárias no Brasil.

Antes do interrompimento do projeto (Salmeron, 2007), a Universidade de Brasília era comemorada e interpelada pela compreensão da necessidade de uma universidade nova que a partir de constituição da flexibilidade da sua base curricular, infraestrutura e gestão para a constituição de uma renovação do ensino superior (Ribeiro, 2011).

Não seriam, como aponta Ribeiro (2011), as bases de uma universidade tradicional que poderiam forjar a Universidade de Brasília como um desejável núcleo cultural com funções básicas de articulação cultural e política local/nacional. Como aponta Bomeny (2016), a busca por um ideal de modernidade articulado com as utopias de emancipação e construção de novos ares foi parte da coluna de criação da Universidade de Brasília.

Em concordância com a compreensão de Bomeny (2016), observo que o movimento de criação para a Universidade de Brasília foi parte de um conglomerado de intenções voltadas à transformação social em meio à agenda de criação de uma universidade que pudesse corresponder aos interesses da formação educacional, mas, para além disso, aos interesses dos avanços e transformações econômicas, sociais e políticas.

Essa intenção no processo de criação da UnB evidencia a posição de vanguarda da qual a citada universidade ocupa em diversos momentos da história do Brasil. A intenção de vanguarda fica em nitidez quando Darcy Ribeiro (2011) defende que é função da UnB “dar à população de Brasília perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo” (Ribeiro, 2011, p. 20).

Na corrida contra a mediocridade e o provincianismo, Ribeiro (2011) retoricamente mira na modernidade, aqui tratada a partir do urbanismo e arquitetura, para interpelar a busca de uma modernidade do pensamento e cultural. Essa articulação teórica de oposição entre o provinciano e o moderno aparecem em diversos momentos em tensão no projeto de criação da Universidade de Brasília.

Por outro lado, ao mesmo tempo que Ribeiro (2011) tensiona o que seria provinciano como algo antigo e atrasado, não se menciona o fato de que instrumentos considerados provincianos de exercício das relações sociais foram articulados e suas práticas foram

reformuladas para continuidade na modernidade. O assujeitamento racial, por exemplo, como aponta Carneiro (2023), foi reinaugurado de diversas outras formas na modernidade.

Essa rearticulação do assujeitamento racial, e, portanto, do racismo enquanto instrumento na modernidade, estabelece a possibilidade da existência de uma universidade que se constitui como uma negativa ao provinciano e a mediocridade. Ao mesmo tempo, essa universidade que é considerada nova e moderna, não deixa de ser forjada a partir do instrumento do racismo na sua própria instituição.

A própria história e geografia de Brasília são interpeladas pela invisibilidade epistêmica fruto de assujeitamento racial que nega o racismo como parte da formação do Brasil (Leite; Garcia-Filice, 2015). A lente sobre o ensino de história ajuda a compreender que a própria história contada de Brasília retira, através da ausência de memória da ação negra na cidade, a possibilidade de afirmação da sua própria identidade.

Na Universidade de Brasília, o cenário não foi diferente. Ribeiro (2006), ao cooperar com uma interpretação de formação de Brasil a partir da ideia de racismo como uma questão forjada pela distinção de classe, terminou por não inserir as pessoas negras no processo de construção do Projeto de Universidade Nova.

Mills (2023), ao intitular o prefácio do seu livro “O contrato racial”, foi sagaz ao articular a tensão explícita acerca da modernidade ocidental como o “velho é o novo de novo”. A transição para o que se entende como Estado Moderno veio acompanhada com a afirmação da dissimulação da ausência do racismo para garantia do reconhecimento de nação (Guimarães, 2024; Munanga, 2020).

O ponto de tensão é que, enquanto o ideal de modernidade dissimulava um ideal de inexistência de raça, e por consequente, inexistência do racismo, o ideal de identidade nacional constituiu no Brasil uma série de apagamentos, silenciamentos e a negação da identidade negra (Munanga, 2020), ou como aponta Guimarães (2024), um “racismo sem raças”.

Essa perspectiva de “racismo sem raças” apontada por Guimarães (2024) se localiza diretamente no discurso da mestiçagem e na ideia de democracia racial denunciada por Munanga (2020). Afinal, ao mesmo tempo que se afirmava a inexistência do racismo, não se deixava anular os impactos da raça na própria formação do país (Theodoro, 2022).

A visão avançada do “racismo sem raças” (Guimarães, 2024) consiste na própria compreensão marxista, da qual se entende que as desigualdades sociais eram postas na teoria econômica a partir de um lugar do “confronto entre as classes dos exploradores e explorados” (Theodoro, 2022, p. 34). Esse confronto, que se constitui a partir da anulação

do racismo como instrumento de desigualdades, não se organiza nas bases da realidade social (Theodoro, 2022).

Nessa perspectiva, compreendo como premissas para analisar o projeto da UnB: 1) A existência da raça como fator social e o racismo como instrumento de hierarquização social (Guimarães, 2024); 2) O racismo como formador das desigualdades do Brasil, não apenas como um complicador das desigualdades de classe, mas como um mecanismo de violência e hierarquização que implica no que se entende como sociedade desigual (Theodoro, 2022).

Questionamentos prévios e o mapa da tese.

É a partir dessas premissas que me permito olhar para as políticas de permanência na Universidade de Brasília a partir dos seguintes questionamentos:

- Como se articulam as políticas de assistência estudantil e as ações afirmativas na UnB?
- Quais são os limites da abordagem institucional da Universidade de Brasília em relação às/aos estudantes em situação de vulnerabilidade nas políticas de permanência estudantil?
- Quais fatores de permanência material e simbólica se relacionam com a intenção de abandono de estudantes negros/os da Universidade de Brasília?
- Como as trajetórias de estudantes negros e negras da Universidade de Brasília se conectam aos fatores de permanência estudantil?

A tese está organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado “O Estado da arte sobre permanência estudantil na UnB e a articulação das políticas afirmativas e as políticas de assistência estudantil no Brasil e na UnB”, é apresentada uma discussão histórica e teórica sobre a constituição das políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil no Brasil e na Universidade de Brasília. O capítulo mobiliza o repertório do Movimento Negro na luta pelo acesso ao ensino superior, analisa o desenho institucional da universidade e discute a permanência estudantil a partir da produção acadêmica já existente, evidenciando a ausência de estudos voltados especificamente à experiência de estudantes negros/os. Além disso, são apresentados os programas, ações e formas de financiamento das políticas de permanência na instituição.

O segundo capítulo, denominado “Costurar a pesquisa: a interseccionalidade como ferramenta no método misto”, apresenta os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa. Nele, a interseccionalidade é mobilizada como ferramenta analítica para compreender as múltiplas dimensões que atravessam a permanência estudantil de estudantes negras/os na universidade. O capítulo detalha o desenho metodológico de método misto, as etapas da investigação e os procedimentos adotados, incluindo a revisão sistemática, a aplicação do *survey* e a utilização de entrevistas compreensivas. A metáfora da “costura” é utilizada para demonstrar a articulação entre os diferentes instrumentos metodológicos e os distintos níveis de análise produzidos pela pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado “Permanência de estudantes negras/os na UnB sob a ótica estudantil: a construção de indicadores,” são apresentados e analisados os dados quantitativos produzidos a partir do *survey*. Inicialmente, é realizada a caracterização da amostra participante da pesquisa e, posteriormente, são construídos indicadores analíticos voltados à compreensão da permanência estudantil, com destaque para os conceitos de permanência simbólica e vontade de abandono. A partir desses indicadores, o capítulo identifica os principais eixos estruturantes da permanência estudantil e demonstra como fatores materiais e simbólicos se inter-relacionam na experiência universitária de estudantes negros.

O quarto capítulo, denominado “Trajetórias dos estudantes negras/os na UnB e suas conexões com os fatores de permanência”, aprofunda qualitativamente os resultados obtidos na etapa quantitativa da pesquisa. Por meio das entrevistas compreensivas, são analisadas as trajetórias das/os estudantes negras/os participantes, evidenciando suas experiências, percepções e estratégias de permanência na universidade. O capítulo também discute as implicações do processo de entrevista, bem como a centralidade da escuta das narrativas estudantis para compreender os desafios enfrentados no cotidiano universitário. Por fim, são retomados os eixos estruturantes da permanência estudantil, agora sob a perspectiva das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa.

1. O Estado da arte sobre permanência estudantil na UnB e a articulação das políticas afirmativas e as políticas de assistência estudantil no Brasil e na UnB

Entender a relação entre as políticas de permanência e as políticas de ações afirmativas na Universidade de Brasília (UnB) é essencial para compreender os desafios da democratização do ensino superior brasileiro. Nesse sentido, este capítulo visa cumprir dois objetivos específicos: o primeiro, ao analisar a articulação entre as políticas de assistência estudantil e as ações afirmativas na Universidade de Brasília, e o segundo, ao identificar os limites da abordagem institucional da Universidade de Brasília em relação às/aos estudantes em situação de vulnerabilidade nas políticas de permanência estudantil.

Desse modo, a política de assistência estudantil emerge como dimensão estratégica para enfrentar desigualdades históricas e estruturais que atravessam a trajetória universitária da população negra. A articulação entre essas duas políticas revela que o acesso e a permanência não podem ser analisados de forma dissociada, mas articulados. As políticas de ações afirmativas respondem à histórica exclusão racial no ensino superior, enquanto as políticas de permanência estudantil, especialmente as políticas de assistência estudantil, buscam oferecer suporte material e simbólico para que as/os estudantes consigam permanecer na universidade em condições minimamente equânimes.

Entretanto, essa relação nem sempre ocorre de maneira integrada no âmbito institucional, o que termina evidenciando limites na construção de uma política universitária efetivamente comprometida com a justiça racial. Diante disso, este capítulo objetiva analisar a articulação entre as políticas de assistência estudantil e as ações afirmativas na Universidade de Brasília, buscando compreender em que medida a permanência estudantil tem incorporado a dimensão étnico-racial em sua formulação e implementação.

Para tanto, o capítulo inicia-se com uma breve trilha histórica da trajetória do Movimento Negro e das políticas de ações afirmativas no Brasil, destacando o contexto dessas reivindicações e sua inserção pelo direito à educação. Posteriormente, discute-se o desenho institucional da UnB, enfatizando, por um lado, a invisibilização histórica da questão racial e, por outro, os processos de afirmação negra que impulsionaram a implementação das políticas de cotas na universidade.

Logo depois, realiza-se o debate sobre permanência estudantil situado no contexto das universidades brasileiras, ressaltando a relevância de investigar especificamente a

experiência das/os estudantes negras/os e as desigualdades que marcam suas trajetórias acadêmicas. O capítulo também analisa a produção de conhecimento sobre permanência estudantil na UnB, identificando a ausência de abordagens centradas na permanência da população negra. Por fim, apresenta-se a estrutura institucional da assistência estudantil, seus programas, ações e formas de financiamento, articulando as perspectivas nacional e da Universidade de Brasília, de modo a evidenciar como a política de assistência estudantil na UnB se relaciona com as políticas de ações afirmativas e permanência dos estudantes negros no ensino superior.

1.1. O Movimento Negro e as Políticas de Ações Afirmativas: uma trilha histórica

O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU) foi criado em 1978, a partir do anseio de um conglomerado de entidades negras. O estopim para a criação do MNU foi o assassinato do jovem negro chamado Robson Silveira da Luz após sofrer tortura policial. O ato institucional dos policiais desencadeou num Ato Público com uma série de entidades. Seu objetivo inicial era a denúncia acerca de violências sofridas pelas comunidades negras e a luta por conquistas como direitos à educação e acesso ao trabalho digno (Gonzalez; Hasenbalg, 2022).

Até a década de 90, a utilização do termo negro foi tático para os movimentos sociais negros por constituir uma semântica de contraponto à ideia de democracia racial, afirmando a existência negra como parte da formação social do Brasil (Guimarães, 2009; Rodrigues, 2020). Essa semântica amplia os horizontes de atuação do Movimento Negro Brasileiro a partir da constituição de uma agenda extensa de atuação institucional.

Um ponto interessante nessa constituição do termo é que, a nível internacional, outras disputas foram tensionadas em torno do termo a tratar. Dávila (2018) aponta como, nas discussões internacionais, a busca de um termo unificador foi parte da construção da política externa. O termo afrodescendente aparece como uma saída unificadora acerca das categorias constituídas no Brasil e em outros países. No Brasil, negras/os. No mundo, afrodescendentes.

A partir dessa articulação, que se deu de forma transatlântica e pensando o local-global-local, o Movimento Negro Brasileiro elaborou uma série de incidências institucionais no Brasil. À título de exemplo, no Rio de Janeiro, durante o Governo Brizola, foi criada a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras (Sedepron), posteriormente denominada Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações

Afro-Brasileiras (Seafro), sendo o primeiro órgão estadual a colocar a questão racial como central para discussão (Rodrigues, 2020).

Em continuidade da agenda política, o período constitucional de 1988 acendeu no Brasil uma espécie de anseio participativo que incidiu nos movimentos sociais negros brasileiros uma série de reivindicações. Na agenda constitucional, os movimentos sociais negros estiveram na reinvidicação da participação negra nas instâncias de discussões da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), assim como organizando uma série de marchas em prol da promoção da igualdade racial (Rodrigues, 2020).

Acerca da ANC, uma série de pleitos foram apresentados pelos movimentos sociais negros que permearam pautas da área da educação, cultura, trabalho e etc. (Neris, 2015), disputando uma identidade negra na constituição a partir dos anseios de afirmação racial (Corbo, 2024).

Para Corbo (2024):

A luta dos movimentos negros pela Constituição de 1988, em seu momento fundacional, representou ao mesmo tempo uma luta pela expansão subjetiva do constitucionalismo brasileiro, quanto por uma expansão objetiva deste. No plano subjetivo, ao buscar o reconhecimento expresso das pessoas negras como sujeitos constitucionais, pretendia-se afirmar que **não haveria comunidade constitucional no Brasil sem a autoria e participação ativa da população negra brasileira**. No plano objetivo, buscava-se a **inclusão expressa no texto constitucional de demandas históricas de uma população negra sistematicamente excluída, discriminada e violentada pelo Estado e pela sociedade brasileiras**. Tratou-se de uma luta eminentemente política e travada em espaços institucionais (a ANC) que não se encerrou, contudo, com a aprovação do texto constitucional (CORBO, 2024, p. 46, grifo nosso).

Nesse período, como resultado desta agenda, foi criada a Fundação Cultural Palmares no âmbito do Ministério da Cultura, com o objetivo de promoção da cultura afro-brasileira. Igualmente, foi promulgada a Lei n. 7.716, de 15/01/89 (Lei Caó), que objetivou a criminalização do crime de racismo no Brasil; entretanto, uma série de contrapontos institucionais incidiram numa inaplicabilidade da Lei que foi retomada por inúmeras revisões (Rodrigues, 2020).

Como aponta Rodrigues (2020), a institucionalização dos movimentos sociais negros implicaram numa centralidade político-institucional na conformação governamental do Brasil. À título de exemplo, no Governo de Luiza Erundina em São Paulo foi criada a Coordenadoria Especial do Negro (CONE). Esse foi um período de institucionalização dos movimentos negros na perspectiva de garantia da cidadania plena.

A elaboração das prévias da Marcha Zumbi dos Palmares e a sua própria execução evidenciaram a interlocução dos movimentos sociais negros com a atuação institucional. Como resultado dessa interlocução, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995, foi emblemática diante da sua relação política com agentes governamentais (Rodrigues, 2020).

Como resultado institucional da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1996, foi assinado um Decreto pelo Governo Federal instituindo o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI), que visava como objetivo a produção de políticas públicas para a população negra no Brasil. Igualmente, em 1996, através da Secretaria de Direitos de Cidadania (SDC) do Governo Federal foi promovido o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos que tinha como objetivo principal a discussão acerca das ações afirmativas (Rodrigues, 2020, p. 131).

Nessa maré, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) 1 que tinha como um dos objetivos a implementação de ações afirmativas como parte da agenda institucional. Devido a construção da agenda institucional de promoção à igualdade racial, a incidência dos movimentos sociais negros impactou numa centralidade da discussão racial no PNDH-1. A partir do PNDH-1, foi consolidada uma série de articulações institucionais em torno da criação de órgãos voltados à defesa e promoção de direitos humanos, o que desaguou na criação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos – SEDH, que tinha a possibilidade de incidência em reuniões ministeriais (Rodrigues, 2020).

A continuidade destes anseios constitucionais e luta pela afirmação racial, que como aponta Guimarães (2009), é elaborado a partir das tensões constituídas em contraponto ao credo de existência de um povo só, a partir do reconhecimento sociológico do termo raça e, o consequente reconhecimento do racismo. Igualmente, é nesse processo que o entendimento da necessidade de afirmação constitucional de discriminação positiva com foco na garantia da equidade nas oportunidades e acessos se torna mais forte à nível institucional. E, por último, compreende-se que as políticas universalistas não conseguem romper os mecanismos de desigualdades, sendo necessário um olhar para o direito e relações raciais (Corbo, 2024; Bertúlio, 1989; Guimarães, 2009).

Nessa perspectiva, as políticas de ação afirmativa nascem das tensões constituídas na arena política de definição do próprio Estado e leitura sobre um possível consenso do povo. Assumi-las como necessidade é compreendermos a complexidade de resolução das desigualdades de raça, gênero e classe que se inscrevem ao existir das/os sujeitas/os. Como

apontado por Theodoro (2022), a existência de uma *apartheid* educacional, fruto de uma clivagem racial, nos empurra para a busca de construção de alternativas. As políticas públicas de ações afirmativas são uma delas.

O que o movimento negro brasileiro entendia como afirmação racial na busca pela cidadania plena através do direito à educação se transformou em política pública a partir ações afirmativas de acesso e permanência no Ensino Superior Brasileiro. O Movimento Negro, compreendido como educador por Nilma Gomes (2017), atravessa a ponte entre o direito e a prática na luta pelo seu acesso e permanência nas universidades, construindo novos repertórios e novas facetas de resistência a partir dos sonhos de uma coletividade negra.

1.2. O desenho da UnB

A compreensão da permanência de estudantes negros/as na Universidade de Brasília (UnB) requer uma análise histórica acerca da própria constituição da universidade brasileira e das bases políticas, sociais e raciais que estruturaram o ensino superior no Brasil. A UnB, concebida como um projeto inovador e crítico de modernização universitária, foi atravessada pelas contradições históricas da sociedade brasileira, especialmente pela invisibilização da questão étnico-racial em seus projetos institucionais iniciais.

Nesse sentido, discutir a permanência estudantil negra implica reconhecer que o acesso da população negra à universidade pública não ocorreu de maneira natural ou espontânea, mas foi resultado de intensas disputas políticas, mobilizações do Movimento Negro e tensionamentos produzidos pelas políticas de ações afirmativas.

A trajetória da UnB evidencia como a universidade, historicamente marcada por estruturas elitizadas e racializadas, foi gradualmente transformada pela presença e pela atuação de estudantes, intelectuais e coletivos negros que reivindicaram não apenas o direito de ingresso, mas também o direito à existência, ao pertencimento e à permanência no espaço universitário.

É a partir dessa perspectiva que este tópico busca analisar os processos de invisibilização da questão étnico-racial na UnB e os movimentos de afirmação negra que tensionaram o projeto tradicional de universidade, produzindo novas agendas institucionais voltadas à promoção da igualdade racial. Além de compreender a universidade como espaço crítico, trata-se de reconhecer os conflitos, disputas e transformações que constituíram a UnB como um território de reivindicação democrática, crítica e antirracista.

1.2.1. A invisibilidade da questão étnico-racial na UnB

A Universidade de Brasília, diferente de outras universidades do Brasil, foi criada a partir da consolidação de um projeto universitário que visava a busca pela modernidade, e se alinhava aos modelos das sociedades europeias na perspectiva de uma referência civilizatória.

A questão é que, em torno da “utopia” civilizatória moderna e na busca incessante da adequação à lógica das sociedades europeias, muitas foram as fraturas constituídas nos projetos das instituições (Bomeny, 2016). O ponto de tensão é que os “Homens da Ciência”, como apontado por Schwarcz (1993) já denunciavam o lugar da universidade no processo civilizatório do país a partir de um olhar elitizado, branco e masculino.

É por conta disso que reconhecer o conteúdo das “utopias” para a elaboração de projetos institucionais é demonstrar as marcas de sua elaboração e de onde está se demarcando essas “utopias”. Afinal, toda “utopia” tem um sentido, sujeitas/os envolvidas/os, visualizações, prioridades e materialidades possíveis. No caso da UnB, houve uma insistência da “utopia” da modernidade a partir da formulação de uma universidade com autonomia sociopolítico, igualdade e justiça social.

O problema é que essa utopia não entendia o racismo como um problema estrutural que marca a formação da sociedade desigual brasileira. Como aponta Theodoro (2022), até 1930, nenhuma política educacional nacional foi implementada a fim de propor uma resolução das marcas da história do racismo no Brasil. As iniciativas normalmente eram de cunho privado, articuladas pelos movimentos sociais negros, clubes negros e iniciativas próprias de uma agenda negra educadora.

O projeto educacional do país não escondia os seus interesses de garantia de manutenção de uma elite forjada na repetição das teorias e vendida à importação do pensamento das escolas da Europa. Como avanço a essa perspectiva, mas ainda resguardado ao atraso e a manutenção do *apartheid* educacional, o Brasil se movimenta no Período Vargas a fim de promover a constituição de uma política educacional nacional (Theodoro, 2022).

O Governo Vargas avançava na industrialização, na modernização da produção, nos direitos sociais e direitos trabalhistas, mas, por outro lado, fortalecia o ideal da mestiçagem como saída para as diferenças raciais (Theodoro, 2022; Munanga, 2020), ideal este apontado por Ribeiro (2006) como resultado do processo de formação brasileiro. Nesse caminho, as

teorias eugênicas começaram a ganhar força e a ideia de identidade nacional ia alcançando posições privilegiadas no pensamento brasileiro.

A perspectiva eugênica e o ideário da mestiçagem como instrumento para uma identidade nacional implicaram no que se entendia como universalização da educação, resultando, inclusive, na constitucionalização do que se entende por educação eugênica (Theodoro 2022; Munanga, 2020). Entretanto, essa perspectiva não durou muito tempo. Na Constituição de 1937, no Estado Novo, a educação pública e gratuita universal deixa de ser obrigatória, restando apenas o ideário racista (Theodoro, 2022).

Nos anos posteriores, a influência do Governo Vargas na garantia dos direitos sociais tomou outras vestimentas. Após sua queda, na promulgação da Constituição de 1946, torna-se direito de todos a educação integral obrigatória, pública e gratuita (Theodoro, 2022). Entretanto, como aponta Theodoro (2022), a realidade social não acompanhou a norma, mantendo-se a dificuldade de acesso à educação e amplificando o *apartheid* educacional não institucional com o avanço do ensino privado.

No Ensino Superior, o ideal de meritocracia é articulado com a ideologia da universalidade e igualdade formal, o que se constitui no acesso à educação para uma parcela privilegiada. É nessa perspectiva que compreendo que, contraditoriamente, a educação superior brasileira constituiu lugares para as pessoas negras a partir das bases racistas de formação do Brasil (Theodoro, 2022; Gonzalez & Hasenbalg, 2022).

Diante disso, a leitura amorfa da UnB, alheia ao contexto social e cultural adotado historicamente no Brasil, pode produzir equívocos profundos acerca da leitura dos impactos e desafios ainda que sua criação tenha se baseado na perspectiva de modernizar a educação superior a partir da construção de um núcleo cultural que articule a excelência em pesquisa e a realidade social/política.

Com foco nisso, um dos pontos centrais do projeto para Ribeiro (2011) era pôr fim a cátedra, posicionando a Universidade de Brasília numa perspectiva de constante movimento de mudança a partir de uma posição crítica-autocrítica. Essa é uma perspectiva interessante que coloca o docente e o discente num lugar de maior liberdade e autonomia para avançar na produção acadêmica a partir da realidade social e política. Ao mesmo tempo, a perspectiva autocrítica da universidade abre margem para que se pense transformações a partir dos desafios, sejam eles aparentem ou não.

As bases flexíveis foram centrais para o projeto de universidade pensado por Darcy Ribeiro e é justamente esse perfil articulado com o espaço de disputa possível que coloca a Universidade de Brasília num lugar de vanguarda em diversos avanços sociais. Nesse ponto,

faço um adendo: Ao tratar da busca por uma universidade moderna, Ribeiro (2011) estava colocando em oposição à lógica catedrática e reformista das universidades tradicionais.

Compreender essa oposição entre universidade nova e universidade tradicional é fundamental. Isso não prejudica a análise de que, mesmo com uma maior abertura para outras bases, a universidade nova de Ribeiro (2011), o projeto da UnB, por mais que avançado que fosse, nasceu de uma “utopia” limitada às vestes de uma elite intelectual branca, voltada à uma inovação limitada.

A compreensão dessas limitações se evidencia no próprio projeto. Ribeiro (2011) avança ao propor que “assegurando-se a cada unidade da Federação uma quota preferencial de matrícula”, assim como a possibilidade de custeio de estudo através do sistema de bolsas para estudantes latino-americanas/os. Entretanto, como uma ferida que nunca se cura, a desigualdade racial foi esquecida no projeto inicial da UnB.

As ausências e invisibilidades do projeto de universidade que foi criado para “em lugar de apenas refletir o atraso cultural e a desigualdade social, antecipasse, no que fosse possível, a sociedade avançada e solidária que havemos de ser amanhã” (Ribeiro, 1969, p. 25) deixa em evidência o aparato retórico de uma afirmação do racismo sem raças e uma desigualdade sem cor.

Nova, porém nem tanto. Afinal, como aponta Mills (2023), o contrato racial é velho sendo novo de novo. É, portanto, uma das premissas centrais do que se entende por contrato racial (Mills, 2023), a negação do racismo constituída por uma desigualdade que não enxerga e visibiliza o impacto das marcas raciais.

Nesse ponto, o que Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira chamam de universidade necessária, que teria como central o fazer-pensar e o fazer-criar de uma universidade que opera a liberdade do pensamento a partir do desenvolvimento e inovação nacional (Ribeiro, 1969), não ficou imune ao impacto do racismo na formação do Brasil (Theodoro, 2020). E, na perspectiva de autocrítica, a UnB foi o novo que já nasceu atrasado.

Se, por um lado, a criação da Universidade de Brasília foi localizada a partir de um esforço crítico de uma intelectualidade pública de afirmação da necessidade de rompimento com a ideia de cátedra, a implementação de um novo plano pedagógico e a criação da Fundação para garantia da autonomia, por outro, o projeto foi constituído por uma série de limitações quanto à discussão acerca da interseccionalidade de raça, classe e gênero.

Nesse momento de criação, em resposta à questão apresentada no ponto anterior, o combate às desigualdades de classe, raça e gênero não fizeram parte da “utopia” de criação da Universidade de Brasília. O projeto se debruçou sobre outros ideais e uma outra “utopia”

que não compreendia o combate às desigualdades raciais e de gênero como ponto de confluência necessária à modernização da universidade.

Afirmar a invisibilização da questão étnico-racial no projeto inicial não retira a concepção avançada do projeto da UnB. Inclusive, devido a essa avançada experiência criativa e pedagógica da universidade que o projeto sofreu uma profunda interrupção no período de deflagração da ditadura militar (Salmeron, 2007). Nesse ponto, é válida a exploração da perspectiva histórica do impacto da ditadura militar na UnB.

Nesse sentido, é interessante compreender o contexto ditatorial brasileiro a partir da educação altamente regulada, burocratizada e controlada pelo Estado. A alta regulação impactava negativamente em projetos com viés emancipatório, como a criação da UnB. Acerca desse impacto, Salmeron (2007) compreende que a partir de abril de 1964, uma “confusão mental” atingiu o Brasil.

Essa “confusão mental”, apelidada por Salmeron (2007), atingiu as universidades brasileiras de forma profunda e violenta. A UnB, por exemplo, conforme aponta Salmeron (2007), sofreu invasões nos seus estabelecimentos em 1964, 1965 e 1968, além de violações contra o seu quadro docente e discente. Até então, alçada como instrumento de crescimento e avanço cultural, para a lógica ditatorial, a UnB passou a ser considerada uma inimiga.

Alçar a UnB como inimiga foi parte de uma ação irracional que observava a universidade a partir do criador e idealizador. Ou melhor, confunde-se a criatura pelo criador e transmite a rejeição do criador à criatura. Como João Goulart e Darcy Ribeiro, concebidos como criadores e idealizadores da Universidade de Brasília, eram vistos como inimigos para o Estado ditatorial, visou-se combater a própria UnB (Salmeron, 2007).

Diversos fatores colocaram a UnB como uma das instituições universitárias mais atacadas do período ditatorial. Pela localização geográfica no centro do poder ou pela criticidade implementada no projeto avançado de Universidade, a UnB sofreu uma série de ataques do que se entende como “distopia de nação” (Bomeny, 2016):

Há informações de que os militares invadiram salas de aula, revistaram estudantes, buscavam armas e materiais de propaganda subversiva; procuravam 12 professores que deveriam ser detidos e interrogados; interditaram a biblioteca e as salas de trabalho dos professores. Depois desta invasão, tanto Anísio Teixeira como Almir de Castro foram demitidos. O governo militar nomeou para reitor pro tempore, o professor de medicina veterinária da USP, Zeferino Vaz, cujo mandato foi de 13 de abril de 1964 a 25 de agosto de 1965 (Bomeny, 2016, p.1021).

Como apresenta Salmeron (2007), os Inquéritos Policiais Militares que implicaram a UnB continham conteúdos ideológicos voltados para a própria desorganização do pensamento crítico da universidade. De forma material, diversos professores foram destituídos das suas funções e outros, por solidariedade, abdicaram dos seus trabalhos.

A Universidade de Brasília no período ditatorial foi interrompida. O Instituto Central de Ciências Humanas foi esvaziado devido à perseguição às/aos professoras dos cursos de Sociologia e Economia. Além disso, a UnB começou a ser gerida pelo interventor Zeferino Vaz (Salmeron, 2007).

A tensão não finalizou com essa invasão, demissão de várias/os professoras/es e a instauração de uma inquisição do pensamento. Com as tensões instauradas entre gestão, professoras/es e estudantes, diversos foram os episódios de violência institucional, mas também de resistência como greves e manifestações (Salmeron, 2007; Bomeny, 2016).

Outro ponto que Salmeron (2007) chama atenção é para a deficiência orçamentária que foi sendo aprofundada nesse período na UnB. A situação era tão alarmante que implicava na dificuldade de contratação de professoras/es e estrutura para as/os próprias/os estudantes conseguirem executar seus estudos. Salmeron (2007) cita situações de reivindicação estudantil para salas de estudos e laboratórios.

Observa-se nas leituras sobre o histórico da UnB que, mesmo com toda a perseguição, corte orçamentário e dificuldades que a UnB passou no período ditatorial, houve a valorização de uma ideia de universidade crítica, avançada e constituída como um núcleo cultural de Brasília. Das/os professoras/es às/os estudantes, emergiu um sentimento unificado de proteção e luta pela UnB (Salmeron, 2007; Bomeny, 2016).

Entretanto, mesmo com esse sentimento, a UnB foi novamente invadida em outubro de 1965. Dessa vez, sob mando do Reitor Laerte Ramos de Carvalho, que substituiu Zeferino Vaz. A invasão orquestrada pelo próprio Reitor, gerou uma situação de extrema tensão política na UnB devido ameaça de demissão de diversas/os professoras/es (Salmeron, 2007).

Em solidariedade, 223 docentes se reuniram e pediram demissão devido a ação autoritária do Reitor, o que impactou no funcionamento da Universidade, já que só possuía 305 professores (Salmeron, 2007). A ação das/os professoras/es foi um ato político coletivo que visou, sobretudo, a garantia da dignidade da profissão docente e a reivindicação contra o “cala boca” imposto pela ditadura militar.

Após este fato, a ideia de “Universidade interrompida”, conceituada por Salmeron (2007), se evidenciou. Não interrompida pela demissão das/os professoras/es, mas pela

própria construção imoral da ditadura militar que não compreendia a função da Universidade como um local de divergência, diversidade e heterogeneidade do pensamento.

Os acontecimentos repressivos contra UnB sucederam-se em consequências complexas. Como aponta Trigueiro (2004) e Romanelli (2005), a fundação da UnB, após a fundação do ITA (1947) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) em 1951 já eram três fatores influenciadores para a impulsionamento da agenda de reforma universitária. Entretanto, após os ataques à UnB, a pressão da agenda reformista se intensificou.

Com articulações estadunidenses e pressionado pela classe média brasileira, o Governo brasileiro assinou um acordo, em 1967, entre o MEC e a USAID para projetar a Reforma Universitária, que foi sancionada com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, observando aspirações do projeto da UnB na elaboração da Reforma (Romanelli, 2005).

A reforma não foi vista com bons olhos pelos setores de esquerda devido à influência estadunidense na aplicação dos chamados “*colleges*” no Brasil, o que geraria uma flexibilização da ideia de Universidade. Entretanto, o projeto não adotado por completo deu abertura para a articulação do que se entende como tripé (ensino, pesquisa e extensão).

Ao analisar o contexto e a Reforma Universitária de 1968, observo que, antes da sua própria projeção, já havia um sentimento de busca da unificação de um projeto de ensino superior do país (Romanelli, 2005; Trigueiro, 2004). Ambicioso, o projeto já nasceu tensionado pelo cenário ditatorial e com o gosto da ruptura democrática. Isso fica nítido com a oposição dos autores da Reforma Universitária à uma universidade participativa e democrática.

Esse cenário evidencia um ponto de inflexão sobre o lugar da Universidade de Brasília para o projeto de Ensino Superior do Brasil. O projeto UnB é uma aposta na possibilidade de uma universidade crítica, participativa e democrática e, por conta disso, um projeto temido para as/os autoritárias/os. Esse temor vai reaparecer ao longo da história recente, mas tratarei disso no próximo tópico.

1.2.2. A afirmação negra e a política de ações afirmativas na UnB

Após a Reforma Universitária do período ditatorial, operacionalizada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, o ensino superior brasileiro passou por diversas mudanças que levaram a uma espécie de ampliação do acesso ao ensino público, mas

principalmente, para abertura ao mercado privado¹⁸. Ao mesmo tempo, o método burocrático de gestão universitária do período implicou na diminuição dos recursos para as universidades públicas e abertura para o sistema de educação superior privada (Cislaghi, 2019). Em contrapartida, os movimentos sociais atuaram em oposição ao regime totalitário e construíram uma série de reivindicações na área da educação.

O período que antecedeu a Assembleia Constituinte de 1987 foi marcado por marchas, atos e reivindicações sociais por diversas alas, principalmente pelo Movimento Negro (Gomes, 2006; Neris, 2015; Rios, 2009), mas também pelo movimento estudantil e por professoras/es (Cislaghi, 2019). Ambos os movimentos sociais reivindicavam um outro projeto de nação que compreendesse a educação pública, gratuita e democrática como uma saída para as desigualdades.

Na UnB, o cenário não foi diferente. O início da década de 1980 foi sinalizado como a retomada democrática da universidade, após uma série de interrupções e violências às/aos suas/seus professoras/es, estudantes e institutos. No caminho da redemocratização, o professor Cristovam Buarque assumiu em 1984, a partir de eleição pela comunidade universitária, a Reitoria da UnB. Esse episódio é considerado uma retomada da UnB.

A abertura para uma universidade crítica também abriu frestas para agência dos movimentos sociais negros na articulação para a implementação e manutenção das ações afirmativas de acesso à universidade para pessoas negras, e posteriormente, para as políticas públicas de garantia da permanência dos estudantes.

Segundo Filice; Rodrigues; Santos (no prelo), essa perspectiva crítica da UnB, articulada ao crescimento do Movimento Negro nesse período da Constituinte, marcado pela Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo ocorrida em Brasília, em 1995, a atuação internacional de ativistas e observadores na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, construiu uma incisão direta na intervenção política na universidade.

Como aponta Gomes (2025), essa agência de lutas do Movimento Negro Educador possibilitou uma série de mudanças práticas político-pedagógicas na própria universidade, tensionando o ideal de instituição pré-concebido ao longo da história. A universidade pública foi rasurada, tensionada e ressignificada numa nova gramática. A UnB é um exemplo

¹⁸ A reforma universitária do período ditatorial foi essencial para o fortalecimento do ensino privado, o que vai desaguar no início de um mercado que vem se fortalecendo a partir da financeirização da educação (Cislaghi, 2019)

da pressão social fruto da luta do Movimento Negro e dos avanços em consequência (Bernardino-Costa, 2025; Filice; Rodrigues; Santos, no prelo).

O ensino superior brasileiro – do qual seu acesso foi delineado a partir da (in) definição do que se entende por capacidade subjetiva com fins na garantia ao avanço na formação escolar, constituído pelas narrativas e discursos técnico-político-constitucionais em conformidade com capacidade de cada um – foi rasurado por um movimento combativo à ideia de meritocracia. Esse movimento, ao mesmo tempo, também possibilitou uma outra universidade em construção.

Essa universidade em construção não coube no conceito normativo aberto da capacidade de cada um, tampouco no “espaço em branco” para generalizações que serviram como negação e apagamento prático de direitos formalizados. É nesse aspecto que se encontra o grande desafio da universidade brasileira com as ações afirmativas. O interesse não é mais a compreensão da “capacidade de cada um”, mas a universalização do seu acesso a partir das trajetórias construtoras de diversidade, heterogeneidade e conflito.

Uma das entrevistadas interpelada por Filice; Rodrigues; Santos (no prelo) capta essa essência de alteração epistêmica diante das intervenções do Movimento Negro na Universidade de Brasília, mais especificamente no processo do “Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial” que geraria como consequência a reserva de vagas para candidatas/os negras/os na UnB.

No artigo de Filice; Rodrigues; Santos (no prelo), a captação de entrevista da Professora Dra. Matilde Ribeiro, concedida a Januário em 2010, traz uma afirmação sua importante: “[...]Tenho a impressão que a implementação das cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF), na UNEB e na UnB[...] foi a agenda ligada à questão racial que mais se destacou no início do milênio” (Filice; Rodrigues; Santos (no prelo), p. 6, grifo dos autores).

Essa agenda, apontada pela entrevistada, Professora Dra. Matilde Ribeiro, revela o lugar de destaque que a questão racial começa a ocupar no projeto político e pedagógico da Universidade de Brasília, evidenciando que o aspecto crítico baseado na perspectiva dos “anos de chumbo” já não bastava para a compreensão da UnB: era preciso ir além e contrapor o “espaço em branco” construído ao longo da história de invisibilidade racial (Filice; Rodrigues; Santos (no prelo)).

Nesse aspecto, o “espaço em branco” construído em torno das generalizações de um histórico brasileiro de violências étnico-raciais, de classe e gênero que marcou o contexto das universidades públicas no Brasil a partir daquelas/es que (não) podem acessá-las, é

preenchido por outros que visam o enfrentamento dos sistemas de opressão. A Universidade se pintou de povo, na sua própria complexidade e diversidade (Gomes, 2025; Guimarães, 2009; Theodoro, 2022).

Aqui consta um conflito programático que inscreve a UnB e outras universidades brasileiras. Essas/es novas/os sujeitas/os que ingressam se deparam com uma instituição que foi consolidada a partir de lugares de desigualdades construídos e a dinâmica de clivagem racial, de gênero e classe as quais ao mesmo tempo que implicam no acesso e permanência das/os estudantes, formam essas pessoas para a construção de (novas) epistemologias (Campos; Lima, 2025; Gomes, 2025; Theodoro, 2022).

Em meio às limitações éticas, políticas, ideológicas e informacionais, as instituições educacionais de ensino superior no Brasil foram delimitadas pelos interesses sociais de uma elite econômica que *a priori* visava constituir uma elite intelectual a partir de repetições do que se pensava fora do país. Além disso, objetivavam criar um ensaio de autonomia para um país colonizado intelectualmente na perspectiva de invenção da memória da nação (Schwarcz, 1993).

Essa memória também é tensionada no depoimento da Professora Dra. Matilde Ribeiro no artigo escrito por Filice; Rodrigues; Santos (no prelo) ao relatar sobre as paredes da Universidade, olhando e dizendo: “Pois é, os meus antepassados construíram, levantaram essas paredes. E eles nunca entraram na Universidade e muitos dos seus, da sua família, dos seus vínculos, dos seus herdeiros de luta também não entraram nessa Universidade” (Filice; Rodrigues; Santos, no prelo, p. 8, grifo dos autores).

A memória desta nação não fora constituída a partir de delimitações generalistas, resguardadas de neutralidade e imparcialidade, mas sobre invenções de “marca” (Nogueira, 2007) sustentadas pela noção brasileira de “cor”, que inscreve não apenas classe, mas raça como categoria analítica necessária para a compreensão das discriminações, articuladas e desigualdades econômicas, raciais e sociais (Gonzalez; Hasenbalg, 2022; Guimarães, 2009, 2024).

Esse desenho senhorizado da universidade foi central para a ebulição do “Caso Ari”, em 1988, quando o primeiro doutorando negro de Antropologia da UnB, Arivaldo de Lima Alves, o Ari, sofreu uma reprovação denunciada injustamente na disciplina obrigatória

“Organização Social e Parentesco” (Filice; Rodrigues; Santos, no prelo). A denúncia tomou grandes proporções chegando ao alcance midiático e social¹⁹.

Nesse aspecto, a instituição universitária, historicamente, se constituiu como um não-lugar para as pessoas negras, sendo necessária a reivindicação dos movimentos sociais negros para que se pudesse esperar o acesso dessa parcela grande da população ao ensino superior (Gomes, 2017; Gonzalez; Hasenbalg, 2022). Por conta disso, surge na UnB uma série de movimentações, coletivos e lideranças voltadas a essa afirmação.

Coletivos como o Coletivo EnegreSer e diversas outras lideranças como o professor José Jorge de Carvalho, a professora Rita Segato, o professor Nelson Inocência, coordenador do NEAB à época, e várias/os outras/os que surgem como parte dessa organização coletiva de defesa de um outro projeto de Universidade (Filice; Rodrigues; Santos, no prelo).

Acerca do Coletivo EnegreSer, Feitosa (2022) aponta que:

O coletivo surgiu depois de um episódio de racismo de que fomos vítimas, cometido por seguranças de uma festa em um congresso de Antropologia que acontecia no campus da UnB. **A partir daí, resolvemos nos reunir para mobilizar o debate sobre as desigualdades raciais no Brasil, o que desembocou na implementação de políticas de ações afirmativas.** Sim, éramos jovens audaciosos. Nossos movimentos eram guiados pela ideia de trazer mais pessoas e conhecimentos negros para a universidade, uma vez que estávamos nela e que ainda eram comuns práticas racistas cotidianas e também porque compreendíamos o papel formador e definidor das universidades na organização das instituições de nossa sociedade. O espírito do coletivo era como uma chama que ora aquecia, ora incendiava as mentes e os corações de todos que transitavam pela Universidade (Feitosa, 2022, p. 30, grifo nosso).

A entrada do povo negro na Universidade de Brasília, assim como todas as conquistas voltadas à promoção da igualdade racial foi constituída pela marca da racionalidade de resistência (Flores, 2002) que implicou uma alteração do paradigma do Estado, posicionando as reivindicações do Movimento Negro como parte da própria trilha histórica da instituição (Gomes, 2006).

Nessa perspectiva de articulação da compreensão de acesso à universidade e do não-lugar constituído socialmente para as pessoas negras na instituição universitária, evidencia-se os desafios da reflexão sobre a construção de lugares de permanência para estudantes que ingressaram na graduação a partir das cotas étnico raciais, justamente pelo entendimento de que a trajetória dessas/es estudantes é parte do próprio projeto de universidade (Bernardino-Costa, 2025; Gomes, 2017; Gonzalez; Hasenbalg, 2022).

¹⁹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2022/07/12/caso-ari-o-episodio-de-racismo-que-esta-na-origem-das-cotas-no-brasil.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 09 maio. 2026.

O avanço democrático brasileiro produziu a UnB como uma universidade da democracia e criação crítica, o que a colocou como pioneira em muitos dos debates nacionais que hoje são tratados como prioritários para a promoção da igualdade racial. A UnB foi a primeira universidade federal a adotar políticas de ação afirmativa para estudantes negros/as e indígenas, além de ter sido a universidade protagonista em discussão no STF na ADPF 186 (Bernardino-Costa, 2025; Santana; Cunha; Jesus, 2023)

Ao descrever a linha história das ações afirmativas da UnB, Bernardino-Costa (2025) compreende o caso Ari Lima, em 1988, como o “drama social” que abriu margem para as discussões e tensões raciais que deflagariam na aprovação pelo CEPE do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da UnB, em 2003, criando a reserva de vagas de 20% para estudantes negros/as na UnB e vagas supranumerárias para estudantes indígenas. De 2004 à 2009, a primeira janela de debate sobre o sistema de verificação da autodeclaração racial torna-se ponto de tensão racial na UnB, impactando na ADPF nº 186 em 2009 (Bernardino-Costa, 2025; Santana; Cunha; Jesus, 2023).

Em 2012, após as tensões advindas das discussões sociojurídicas, a ADPF nº 186 termina com a definição da constitucionalidade das cotas étnico-raciais. Esse movimento histórico impacta na aprovação da primeira Lei de Cotas (Lei nº 12711 de 2012) no Brasil. Após 2012, os debates que se sucederam giraram em torno dos métodos de verificação da autodeclaração racial a partir das chamadas comissões de heteroidentificação complementar à autodeclaração racial (Bernardino-Costa, 2025; Santana; Cunha; Jesus, 2023).

Além disso, Santos (2015b), ao analisar o balanço da primeira geração de ex- cotistas na UnB, aponta como essa trajetória conecta a entrada e o pós-permanência das/os estudantes negras/os, sendo a permanência um processo que liga essa/e estudante à possibilidade de ter o “pré-requisito” para ser parte de uma “elite dirigente”. No cenário de aumento de estudantes negros/as ingressantes na UnB, compreender os desafios da permanência é necessário para a própria definição institucional da universidade (Marques; Campos, 2025).

Nessa perspectiva de articulação da compreensão de acesso à universidade e permanência de estudantes negros/as no contexto de ampliação das ações afirmativas, implica-se numa leitura programática da Universidade de Brasília. Além de crítica, democrática e criativa, a UnB se torna a universidade do reconhecimento e afirmação étnico-racial, e sobretudo, da permanência.

Como aponta Santos (2009):

No ambiente Universitário isto não foi diferente e as estratégias criativas para permanecer foram criadas. Tais estratégias vão da pacificação ao enfrentamento. Dito de outro modo, ou estes estudantes manipulam suas imagens a fim de parecer o menos cotista possível e assim se integrar de algum modo aos grupos universitários ou se criam estratégias de enfrentamento a este racismo institucional. **Não raramente estes estudantes reúnem-se em grupos chamados de “negros universitários” e reivindicam para si a possibilidade “fazer parte” de ter direito à experiência universitária em todos os seus âmbitos** (Santos, 2009, p.77, grifo nosso).

É nesse contexto que perceber a Universidade como “espaço aberto para filosofar cultura” coaduna com a percepção de liberdade constituída por uma autonomia crítica na educação, da qual a/o estudante e a comunidade acadêmica constituirão caminhos para o exercício do aprender atrelado com a interação de saberes práticos possíveis na sua própria leitura de mundo (hooks, 2020; Freire, 1996; Froid, 2016).

É a partir dessa concepção central que visio constituir os elementos que abordei no ponto anterior acerca da permanência, mapeando os quatro elementos que constituem a permanência de estudantes na universidade, mas para além disso, desvendando os conflitos inerentes as relações entre estudante e universidade.

Ao compreender que permanecer é um movimento com sentido, que dura por tempo determinado ou não em algum lugar, observo que, para entender o contexto das/os estudantes nas universidades, é preciso mapear esses quatro pontos: “Por que?”, “Como?”, “O que e/ou quem?” e o “Onde?”.

Um ponto central que surge no contexto de compressão da permanência são os porquês desse ato. O que faz um/a estudante acessar e permanecer na universidade num complexo de grandes mudanças no mundo é uma questão que aparece na necessidade de exploração nesse trabalho.

Numa sociedade marcada pelas desigualdades, o acesso à educação é um fator não apenas de ascensão e mobilidade social, mas também de sobrevivência (Theodoro, 2022). Esse acesso é o instrumento que possibilita a construção de outras trilhas possíveis para histórias únicas e a busca pela emancipação (Gomes, 2017). É nesse sentido que o “por que” se torna um ponto de inflexão importante para pensar a permanência devido seu caráter motivacional nos sentidos construídos pelo estudante para a universidade.

O acesso ao trabalho, a busca de mobilidade econômica-social, o aprendizado de instrumentos de emancipação, são motivos que inscrevem a experiência de acesso ao ensino superior e motiva a permanência das/os estudantes. É nessa compreensão que a qualificação

da permanência se torna o conteúdo do próprio ato de permanecer (Ferreira; Cordeiro, 2024; Jesus, 2017; Santos, 2009).

As estratégias de permanência construídas são inscritas, sobretudo, pelos porquês do próprio ato de permanecer. Não se trata apenas de estar na universidade, mas fazer sentido a estada nessa instituição de educação superior que permite acesso ao diploma, acesso aos contatos e relações acadêmico-profissionais e a elaboração intelectual construtiva da própria identidade dessas/es estudantes (Rios; Perez, 2020; Santos; Filice, 2023).

Nesse ponto, a motivação aparece como um fator que constitui a permanência a partir da perspectiva material e simbólica, desenhando os seus porquês. Por conta disso, que exploro no quinto capítulo as motivações compartilhadas pelas/os estudantes negras/os nas entrevistas elaboradas, como o desenho dos porquês de permanecer na universidade.

Ao focar no sentido e condições dessa permanência de estudantes na universidade, o mergulho não é sobre a definição de permanência em si, mas ao como, o porquê e onde se permanece. Nesse sentido, Santos (2009), a partir de Kant, delinea que a permanência é constituída por três dimensões: duração, simultaneidade e a sucessão ou pós permanência.

Para que esses estágios/dimensões possam ser perpassados e qualificados, Santos (2009) compreende que é preciso a garantia de condições materiais e simbólicas para permanência. Respectivamente, a primeira seriam as condições de perspectiva socioeconômica, as possibilidades materiais de manutenção da existência no tempo; a segunda seriam aquelas que possibilitam ao estudante recém ingresso a aprendizagem do seu ofício (Coulon, 2008).

A partir dessa perspectiva, Santos (2009) entende a permanência estudantil

como a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com a qualidade suficiente que lhe permita a transformação individual e do seu meio social e, com vistas aos estudos na pós graduação (Santos, 2009, p. 77).

A forma como essa/e estudante permanece na universidade delinea o seu conteúdo e a sua trajetória do “permanecer”. Problemas como falta de moradia, falta alimentação, dificuldades com a mobilidade na cidade, falta de uma rede de apoio para o exercício da parentalidade (Santos, 2009) são realidades que interferem na própria permanência, assim como a falta de autonomia criativa e crítica (Freire, 1996), o epistemicídio (Carneiro, 2023) e a falta de representação das suas realidades no currículo também são condicionalidades para a permanência.

O dia a dia dessa/e estudante vira parte de uma trama que influencia diretamente na forma como se permanece na universidade diante do racismo. O conteúdo e a forma se articulam através dos sentidos de como permanecer a partir da leitura e da agência construída pela/o estudante. Afinal é possível que estudantes negros e negras não sintam a presença do racismo na sua trilha formativa? Ou mesmo, ao perceberem o racismo, não tensionar e entender que a universidade é uma instituição estática que não passará por mudanças? E, até perceberem o racismo, tensioná-lo e ter a experiência sentida que pode ser bastante perversa com aqueles/as estudantes negros/as que observam o racismo e tensionam não apenas sua permanência, mas a sua presença qualificada (Collins, 2022)?

Essa perspectiva balanceada entre o ser e o sentido é o que delinea o que penso como ato sentido na prática, justamente pela não retirada da agência desses/as estudantes negros e negras na universidade. Desse modo, olhar para esses/as estudantes não apenas vislumbra observar as suas condicionalidades materiais, mas a sua própria leitura sentida do ato de permanecer na universidade, ou seja, as condições simbólicas articuladas de forma interseccional dentre raça e gênero com as condições materiais, de forma não cumulativa mas alinhada (Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021).

1.3. Por que pesquisar as trajetórias de estudantes negros/as nas universidades brasileiras?

Ao apresentar a pesquisa, em vários momentos fui questionado acerca do porquê pesquisar sobre a permanência de estudantes negros e negras na universidade. Nas respostas dadas, eu afirmava que era por conta do racismo e de suas consequências. Entretanto, hoje, após me debruçar sobre os dados encontrados no campo, compreendo que havia uma insuficiência na minha resposta. Eu pesquisei a permanência de estudantes negros/as não apenas por conta dos impactos do racismo na trajetória dessas/es estudantes, mas também para evidenciar as trilhas de resistências construídas por essas pessoas.

É evidente que o racismo constitui uma série de desafios que condicionam a permanência dos/as estudantes negros e negras nas universidades, mas a resistência elaborada por elas/es em articulações flexíveis evidencia o olhar complexo que se deve dar para a trilha de permanência das/os estudantes negros/os nas universidades. Em diversas experiências pesquisadas, as/os estudantes negros/os não buscaram o “encaixe” (Bernardi, 2022) na instituição universitária, mas uma atuação resistente para sua permanência (Cordeiro; Auad, 2021; Ferreira; Cordeiro, 2024; Santos Brito et al., 2023).

Esse olhar da agência das/os estudantes negras/os nas universidades tensiona a própria compreensão de sentido da universidade e evidencia a afirmação da posição das/os estudantes não apenas como receptoras/es de informação ou público-alvo, mas como parte da mudança da própria identidade de universidade.

A agência das/os estudantes negras/os pela mudança da identidade de universidade aparece nas teses do 57º Congresso da UNE. Em meio às diversas teses que tratavam sobre essa questão, a tese do “Movimento Enfrente” apresentava um mote ousado que defendia “uma universidade com a cara do Brasil” e apontando já na sua apresentação que “Nascemos dos sonhos e lutas de estudantes: homens, mulheres, negros, LGBT, quilombolas, indígenas, do campo e da cidade, da capital e do interior, que ENFRENTAM a estrutura de classe, raça e gênero na sociedade” (MOVIMENTO ENFRENTA, 2019)

Além disso, o próprio movimento apresenta o conteúdo para a sua afirmação de mudança:

ENFRENTAREMOS o racismo, a LGBTfobia e o machismo como guerreiros ávidos por justiça em um Brasil desigual. Não é tempo de arrear, é tempo de juntar todas as forças do Movimento Estudantil e articular, através dos DCEs, Centros Acadêmicos, Diretórios Acadêmicos, Grêmios e Associações de uma nova cultura política que defenda o quadripé de uma universidade popular e uma escola democrática e inclusiva, que busca por meio da política transformar a nossa realidade” (MOVIMENTO ENFRENTA, 2019).

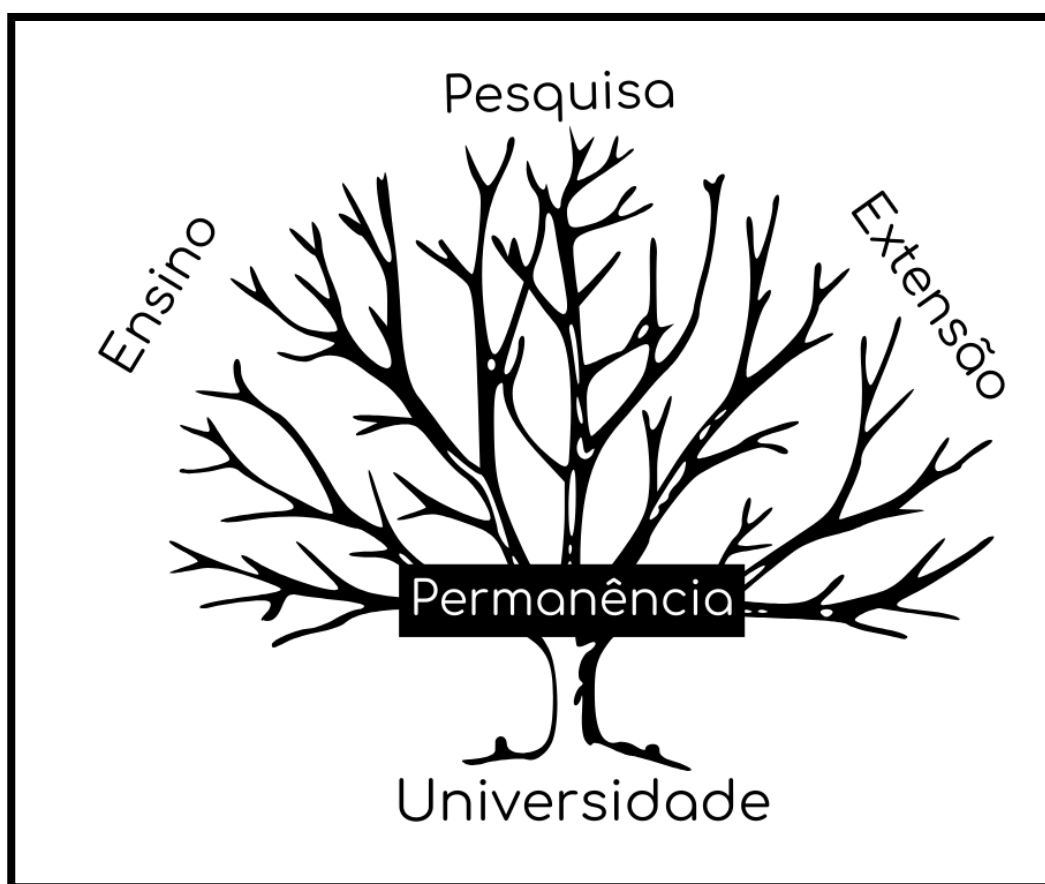
Politicamente, o que o movimento apresenta é a defesa de um “quadripé” que compreende ensino, pesquisa, extensão e permanência. Com esse mote político, o que essas/os estudantes – majoritariamente negras/os, que rasuravam o movimento estudantil a partir da sua afirmação política – delineiam nesta tese é a necessidade de uma universidade que não apenas preste um serviço de assistência a essas pessoas, mas que suas instituições se rasurem para a garantia da permanência. No fim das contas, não há universidade sem estudante.

Essa perspectiva resistente de observar a universidade é consequente da entrada dos estudantes negras/os após ações afirmativas na universidade e da própria mudança do perfil da universidade (Heringer, 2014). Por conta disso, pesquisar sobre a permanência das/os estudantes negras/os nas universidades não apenas se dá por conta dos desafios do racismo na permanência, mas por conta da própria trilha de resistência construída por essas/os estudantes negras/os que ingressaram nas universidades e lutam pela sua mudança (Andrade; Espínola, 2022; Marques; Campos, 2025).

O mote político utilizado pelo Movimento Enfrete na ideia de um “quadripé”, que compreendia o ensino, pesquisa, extensão e permanência, por mais que seja interessante para disseminação da agenda política, possui uma leitura equivocada. Do ponto de vista da abordagem interseccional, ferramenta engajada (Akotirene, 2019), compreende-se que a permanência é o próprio sentido do ensino, pesquisa e extensão, não podendo existir a universidade sem o seu exercício pela impossibilidade de existência de uma universidade sem estudantes.

Diante disso, ao colocarmos o olhar sobre a permanência das/os estudantes negras/os, a metáfora mais interessante seria o que compreendo como uma “árvore do conhecimento”, da qual a universidade se encontra na raiz, a permanência no caule, enquanto o ensino, pesquisa e extensão se encontram em diversos galhos nas suas pluralidades epistêmicas e possibilidades:

Figura 15 – Árvore do conhecimento



Fonte: do autor (2026)

Essa representação, a meu ver, contribui pela compreensão da interconexão, continuidade e, ao mesmo tempo, valorização da permanência estudantil. É proposital, igualmente, observar que a permanência se encontra num lugar que, caso seja “cortado”, impactará diretamente no ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, o lugar do ensino, pesquisa e extensão evidencia que ali que se produzem os frutos da universidade, se movimentando o tempo inteiro a partir do potencial crítico da instituição.

Ao pesquisar com as/os estudantes negras/os e sobre a sua permanência na universidade negra, vislumbro tensionar as raízes dessa universidade sem cortá-la, evidenciar o risco que temos ao não observar os desafios dessa permanência e o risco de desestabilizar o ensino, pesquisa e extensão no caminho para a construção de novas possibilidades de crescimento e colheita de frutos epistemológicos.

1.4. Permanência estudantil das/os estudantes negros/as na UnB sob a ótica institucional?

Antes de me debruçar sobre a estrutura da UnB em relação às políticas públicas de permanência, mergulho na concepção histórica de permanência estudantil no Brasil a partir das condições e garantia de uma melhor taxa de sucesso nas universidades. Neste ponto, a fim de não dar margem para confusão, cabe um adendo: o conceito de permanência estudantil, por mais que haja uma relação, não é assistência estudantil.

Então, qual a diferença entre assistência estudantil e permanência estudantil? São complementares, conexos ou contidas em si?

Compreendo a partir da produção do FONAPRACE (2012) que a assistência estudantil é parte do conteúdo que se dá pelo arcabouço principiológico e diretrizes que visam garantir o acesso, permanência e uma trajetória de sucesso para as/os estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino (IFES). Em resumo, a assistência estudantil está contida no princípio da garantia da permanência estudantil.

Como já trabalhamos na introdução, permanecer é um ato sentido que consiste na perspectiva de ser, estar e transformar o espaço de atuação a partir da possibilidade de existência nas suas singularidades, compreendendo condições materiais e simbólicas inscritas na trajetória das/os estudantes (Santos, 2009). Resumindo, a permanência vai para além da assistência porque é preciso de uma ação pública transversal e interseccional para que se concretize (Cruz, 2020; Filice; Carnaúba, 2019).

Entretanto, não posso deixar “passar batido” que a assistência estudantil foi utilizada como uma ação pública que tem se consolidado como uma política de estado a partir de um viés prioritário da garantia das condições materiais de permanência. Ou seja, para parte da literatura, a assistência estudantil é prioritária para a permanência estudantil (Kowalski, 2012; Jesus; Mayer; Camargo, 2016; Silveira, 2012).

Suspeito que essa prioridade nas condições materiais de permanência através da assistência estudantil se dê pela objetividade desenhada nas mudanças pontuais num contexto histórico de desigualdade institucionalizado nas universidades. Em última análise, aprofundar a leitura institucional da universidade a partir do seu viés cultural, social e político compõe a compreensão simbólica do pertencimento (hooks, 2022).

Em resumo, foi preciso que materialmente estudantes negras/os acessassem a universidade para romper obstáculos e construções epistêmicas engessadas para que se pudesse pensar uma outra universidade à nível cultural, social e político. Esse processo ainda está em andamento, fruto das políticas de cotas étnico raciais que inferiram na instituição universitário a/o discente negra/o, ou melhor, o dissenso negro.

A Universidade de Brasília possui no seu organograma uma concepção voltada para uma gestão democrática e descentralizada, subdividindo-se em: Conselhos Superiores, Reitoria, Unidades Acadêmicas, Órgãos Complementares e Centros (UnB, 2025). Dentro da sua organização, há órgãos deliberativos e normativos, como o Conselho Universitário, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho de Administração. Além disso, possui o Conselho Comunitário, que tem função consultiva, e a Reitoria, como órgão executivo responsável pela gestão da universidade (UnB, 2025).

O órgão executivo central é a Reitoria da UnB, que é composta pelos Decanatos e outros órgãos. Os Decanatos atuam no supervisionamento e coordenação de áreas específicas, como Ensino de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação, Extensão, Assuntos Comunitários, Administração, Gestão de Pessoas e Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (UnB, 2025). Acerca da permanência estudantil, a UnB foi criada em 1962, e desde a sua criação uma série de instrumentos voltadas à permanência foram elaborados a partir das reivindicações e avanços constituídos na própria universidade acerca da permanência estudantil.

O Programa de Avaliação Seriada (PAS), por exemplo, é uma das políticas voltadas ao acesso que intensificou a expansão da universidade, criando os cursos noturnos, ampliando territorialmente a UnB, além da abertura de outros novos campi. Além disso, as políticas de cotas também foram essenciais para a alteração do organograma da UnB,

atraindo a expansão da Política de Assistência Estudantil (PAES) da instituição, que aponta para uma série de programas e garantias para permanência das/os estudantes na UnB. A PAES é coordenada pelo Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), que é apoiado pela Comissão de Acompanhamento da Política de Assistência Estudantil (CoPAES).

O DAC possui uma missão diretamente relacionada às garantias de acesso, permanência e sucesso na trajetória acadêmica das/os estudantes. O DAC é composto por cinco diretorias (Acessibilidade, Desenvolvimento Social, Esporte e Atividades Comunitárias, Restaurante Universitário, Atenção à Saúde da Comunidade Universitária) e uma coordenação (Casa do Estudante Universitário), que atuam em busca do desenvolvimento comunitário e qualitativo da UnB (UnB, 2025).

A Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) possui a função de articular e oferecer os programas de assistência estudantil. Nesse contexto, a Diretoria foi criada em substituição à Diretoria de Serviço Social, e garante a assistência social como garantia do direito à educação para as/os estudantes em situação de vulnerabilidade (UnB, 2024). A DDS é estruturada a partir da Coordenação Administrativa (CoAd), Coordenação de Assistência Estudantil (CoAE), Coordenação Geral da Casa do Estudante Universitário de Graduação e Pós-Graduação (CoGEM), além da Direção. Recentemente, em 2020, a estrutura organizacional do DAC, foi atualizada, sendo implementada a Diretoria de Acessibilidade (DACES). A DACES objetiva a garantia e promoção da inclusão e a acessibilidade na Universidade de Brasília.

Além dos Decanatos, em 2022 também foi criada a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) que tem como objetivo alinhar as obrigações da anterior Diretoria da Diversidade (DIV), que fazia parte do DAC. A SDH é vinculada ao Gabinete da Reitoria e tem como objetivos coordenar, implementar e garantir o cumprimento da Política de Direitos Humanos da UnB. A SDH é de extrema importância por ser o órgão que visa garantir a interseccionalidade na atuação de direitos humanos na UnB, bem como na sua promoção e defesa na instituição. Atualmente, a estrutura organizacional da Secretaria inclui a própria Secretaria de Direitos Humanos, além das coordenações Indígena (COQUEI), LGBTQIA+ (CODSEX), Mulheres (CODIM) e Negra (COQUEN)(UnB, 2022).

Ao tratar da interseccionalidade na estrutura da SDH (UnB/SDH., 2024), observo que a Coordenação LGBTQIA+ (CODSEX) tem como objetivo atuar em conjunto com a comunidade para tratar das questões de gênero e diversidade de forma a garantir a permanência de estudantes LGBTQIA+. A Coordenação das Mulheres (CODIM) objetiva

promover a promoção e defesa dos direitos das mulheres na universidade. A Coordenação Indígena (COQUEI) tem a responsabilidade de acolher e acompanhar as/os estudantes indígenas da UnB da entrada à conclusão do curso. A Coordenação Negra (COQUEN) oferece acolhimento às/aos estudantes negras e negros e garante a administração do Centro de Convivência Negra da UnB (CCN), que é um espaço institucional criado para fortalecer às políticas de proteção e defesa étnico-raciais

O CCN é um local de encontro entre estudantes negros/as de diversos campi, principalmente do Darcy Ribeiro, interseccionados por gênero, raça, classe e território. Compreendo o CCN como local de investigação e atuação in loco entre os/as estudantes negros/as, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social.

O Centro de Convivência Negra – CCN é um lugar de pertencimento para esses estudantes negros/as que o compreendem de acordo com os relatos, como locus de fortalecimento identitário, um “quilombo” acadêmico” de pessoas negras na UnB. Muito embora as avaliações positivas apareçam no relato, e o CCN ofereça serviços de apoio acadêmico aos/as estudantes negros/as, em alguma medida, contribuindo para a implementação da política de cotas étnico-raciais, muito do que consta no Regimento como parte das atividades (apoio psicológico, tutoria, formação e outros), não tem ocorrido.

O local – construído numa estufa – segue com uma infraestrutura precária, até bem pouco tempo sem vigia, gerando várias denúncias junto à administração superior, de servidoras que sentiam insegurança em atuar como vigia no estabelecimento. Não obstante, o CCN é essencial para o debate racial na Universidade. De 2023 a 2024, sob gestão da Professora Dra. Renísia Cristina Garcia Filice, o CCN passou por uma época de grande importância devido a grande realização de projetos e ações antirracistas na UnB, registrada pela então coordenadora num relatório denso em parte alimentado pelos estudantes.

Enfim, toda essa dinâmica brevemente citada, revela a importância do CCN para os/as estudantes negros/as na UnB. Neste universo de reflexão sobre assistência e permanência de negros/as, cabe verificar como este tema se apresenta nas pesquisas realizadas na Pós-Graduação na UnB que abordam o tema da assistência e ou permanência estudantil.

1.5. A produção de conhecimento sobre permanência estudantil da UnB: ausência de abordagem sobre a permanência das/dos estudantes negras/os

A discussão sobre permanência estudantil tem sido pautada em diversas universidades, principalmente compreendendo o processo de implementação das cotas étnico-raciais a partir da autonomia das universidades. Diante disso, muitas/os pesquisadoras e pesquisadores estão dedicando suas vidas para pesquisar sobre o tema a partir do que se entende como possíveis desafios da implementação de ações afirmativas na universidade.

Santos (2009), por exemplo, com seu trabalho utilizado como base teórica para a constituição desta tese, pesquisou sobre o tema da permanência na Universidade Federal do Recôncavo baiano. Outras pesquisadoras e outros pesquisadores, estão se debruçando sobre o tema da permanência a partir de outras aberturas, como a assistência estudantil, saúde mental de estudantes, eficiência da política de permanência, vulnerabilidades das/os estudantes cotistas. Ou seja, a área de pesquisa sobre permanência estudantil é vasta em possibilidades de análise.

Na UnB, após realização de análise dos dados coletados a partir de revisão sistemática que serão explorados no capítulo sobre a costura metodológica (Donato; Donato, 2019; Tranfield; Denyer; Smart, 2003), organizei os dados coletados conforme abaixo:

Quadro 1 – Sistematização de produções acadêmicas

Ano	Título	Autor(es)	Orientador(es)	Tipo	Área/PPG
2008	Pródromos e qualidade de vida de jovens na moradia estudantil da Universidade de Brasília - UnB	Osse, Cleuser Maria Campos	Costa, Ileno Izídio da	Dissertação	Psicologia
2013	Saúde mental de universitários e serviços de assistência estudantil: estudo multiaxial em uma universidade brasileira	Osse, Cleuser Maria Campos	Costa, Ileno Izídio da	Tese	Psicologia
2015	Sobreviver e/ou me graduar? os limites do Programa Auxílio Socioeconômico da Universidade de Brasília do ponto de vista de seus/suas beneficiários/as	Barbosa, Amanda Veloso	Filice, Renísia Cristina Garcia	Dissertação	Educação

2015	O Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade de Brasília	Queiroz, Mendel de Almeida	Bertussi, Geovana Lorena	Dissertação	Economia
2015	O projeto Milton Santos de acesso ao ensino superior (PROMISAES) como política de assistência estudantil ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)	Batista, Hilton Sales	Carvalho, Cristina Helena Almeida de	Dissertação	Educação
2016	Avaliação e importância dos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília – UnB	Silva, Pedro Vieira da	Almeida, Alexandre Nascimento de	Dissertação	Gestão Pública
2017	Mapeamento dos graduandos com intenção de participar do programa PNAES na Universidade de Brasília (2011-2016)	Alves, Emerson Ferreira	Reis, Deborah Oliveira Martins dos	Dissertação	Economia
2018	Impactos do REUNI na evasão da UnB	Oliveira, Renato Pereira Moço de	Ellery Junior, Roberto de Goes	Dissertação	Economia
2018	Assistência estudantil: a percepção dos assistentes sociais sobre seus processos de trabalho na UnB	Sant'Anna, Marcia Costa de	Almeida, Alexandre Nascimento de	Dissertação	Gestão Pública
2019	Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior	Oliveira, Etienne de Sousa Lima de	Fonseca, Marília	Dissertação	Educação
2020	Governança em políticas públicas: uma análise do Programa Nacional de Assistência Estudantil	Nascimento, Lucelle Ávila	Miranda, Luciana de Oliveira	Dissertação	Gestão Pública
2020	Não está tudo bem: desafios de estudantes de baixa renda na conquista de seu lugar na educação superior pública	Clem, Eduardo Lemgruber do Valle	Conceição, Maria Inês Gandolfo	Dissertação	Psicologia

2020	Política de assistência estudantil: limites e possibilidades para formação de uma rede de atendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade de Brasília	Ribeiro, Raquel da Silva	Carvalho, Olgamir Francisco de -	Dissertação	Educação
2020	Para além do acesso: a permanência dos estudantes participantes da política de assistência estudantil na Universidade de Brasília: realidade e perspectivas	Silva, Flávia Alves da	Carvalho, Olgamir Francisco de -	Dissertação	Educação
2020	Assistência estudantil: uma avaliação a partir do desempenho acadêmico dos discentes da UnB	Ferreira, Marília de Faria	Almeida, Alexandre Nascimento de	Dissertação	Gestão Pública
2021	O lugar dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília (2004-2021)	Almeida, Jéssica Gillian de	Silva, Maria Lucia Lopes da	Dissertação	Política Social
2021	Determinantes da evasão no curso de graduação em Saúde Coletiva da Faculdade UnB Ceilândia	Sousa, Sandra Carvalho	Almeida, Alexandre Nascimento de	Dissertação	Gestão Pública
2021	Assistência estudantil na Universidade de Brasília: uma avaliação de sua efetividade	Ferreira, Luiz Cláudio Costa	Almeida, Alexandre Nascimento de	Dissertação	Gestão Pública
2021	A política nacional de assistência estudantil nas universidades públicas federais: os desafios ao trabalho profissional dos/as assistentes sociais no âmbito de programas e acessos estudantis	Farias, Daniela Gomes de	Pereira, Camila Potyara	Dissertação	Política Social
2022	Os processos de ação pública de assistência estudantil nas universidades federais do Centro-Oeste	Melo, Rafael Rodrigues de	Cruz, Fernanda Natasha Bravo	Dissertação	Educação
2022	Assistência estudantil para mães estudantes do curso de	Andrade, Inara Carvalho de	Cruz, Fernanda Natasha Bravo	Dissertação	Educação

	Licenciatura em Educação do Campo na FUP/UnB				
2022	“A UnB saiu do armário?”: práticas profissionais e de gestão para a permanência de estudantes LGBTQIA+ na Educação Superior	Cassimiro, Hiury Milhomem	Pereira, Lucélia Luiz	Dissertação	Política Social
2022	A modernização do processo seletivo na Assistência Estudantil da Universidade de Brasília (UnB) : análises e reflexões sobre seus efeitos no período de 2010 a 2019	Cruz, Daniel Ferraz Tavares da	Figueiredo, Kênia Augusta	Dissertação	Política Social

Resultado de busca após seleção e organização dos dados (Autor, 2024).

A sistematização das produções acadêmicas apresentadas no quadro acima permite visualizar o desenvolvimento do debate sobre permanência estudantil na Universidade de Brasília ao longo dos últimos anos. Os trabalhos identificados evidenciam que a temática tem sido investigada por diferentes áreas do conhecimento, como Psicologia, Educação, Economia, Gestão Pública e Política Social, demonstrando o caráter multidimensional da permanência estudantil na Universidade de Brasília.

Tabela 1 Produções por área de pesquisa

Área/PPG	Quantidade
Economia	3
Educação	7
Gestão Pública	6
Política Social	4
Psicologia	3
Total geral	23

Fonte: Dados dos cursos da revisão sistemática (Autor, 2024).

As pesquisas aqui reunidas abordam aspectos diversos da assistência estudantil, incluindo saúde mental, evasão, vulnerabilidade socioeconômica, avaliação de programas institucionais, governança, efetividade das políticas e experiências de grupos específicos, como estudantes indígenas, mães universitárias e estudantes LGBTQIA+. Observa-se, portanto, um crescimento progressivo do interesse acadêmico pela permanência estudantil na UnB, especialmente após a consolidação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Entretanto, apesar da ampliação quantitativa e temática dessas investigações, há uma reduzida centralidade da questão racial nos estudos produzidos sobre assistência estudantil e permanência universitária na instituição. Ainda que alguns trabalhos discutam acesso e permanência de estudantes cotistas, a produção identificada revela uma lacuna no que se refere à análise específica das experiências de permanência das/os estudantes negras/os articuladas às políticas de ações afirmativas e assistência estudantil.

Acerca da primeira tese, de 2008 a 2024, única tese encontrada nos bancos de dados pesquisados que tratou especificamente sobre permanência estudantil na UnB foi produzida por Cleuser Maria Campos Osse, orientada pelo Prof. Dr. Ileno Izídio da Costa no doutorado em Psicologia Clínica no ano de 2013. A tese produzida por Osse (2013) tem grande importância no tema na UnB pela conexão da permanência estudantil com a saúde mental. A partir do conceito de juventude no contexto psicológico e a questão dos pródromos, Osse (2013) aprofunda a discussão do sofrimento psíquico sofrido por universitárias/os a partir de diversos fatores.

Um ponto interessante na tese produzida por Osse (2013) é que o seu trabalho de investigação sobre essa questão surgiu ainda no mestrado, sendo também a primeira dissertação de mestrado sobre permanência estudantil na UnB encontrada nos bancos de dados pesquisados.

Em 2008, Cleuser Maria Campos Osse, orientada pelo Prof. Dr. Ileno Izídio da Costa, defendeu a dissertação intitulada “Pródromos e qualidade de vida de jovens na moradia estudantil da Universidade de Brasília - UnB”. A pesquisa (Osse, 2008) mapeou as condições psicológicas e sociais de estudantes residentes na moradia estudantil na UnB.

Conforme aponta Osse (2008), os pródromos são sinais de alertas que representam mudanças no comportamento e na gestão psíquica da pessoa. O seu diagnóstico é necessário para que se possa realizar tratamentos a fim de interromper a progressão. Os resultados da pesquisa apontaram para uma dificuldade material, assim como indicadores de ansiedade, depressão e dificuldades na procura de ajuda. Aponta Osse (2008) que a dificuldade

financeira também tem um impacto nesses indicadores e que são necessárias ações emergenciais, assim como ações a longo prazo para suprir essa demanda.

Após investigar sobre os pródromos nas/os estudantes universitárias/os, na sua tese de doutorado, intitulada “Saúde mental de universitários e serviços de assistência estudantil: estudo multiaxial em uma universidade brasileira”, Osse (2013) apontou que a preocupação com a assistência psicológica é parte da constituição do que se entende como assistência estudantil.

Para Osse (2013) a assistência psicológica está alinhada à possibilidade de permanência da/o estudante na universidade. Um ponto interessante na pesquisa é o apanhando acerca das pesquisas que alertaram a necessidade de atenção para a saúde mental das/os estudantes, visto que a maioria delas/es já apresentaram pródromos.

Acerca da pesquisa de Osse (2013), compreendi que os jovens universitários da UnB possuem uma relação positiva com a vida, mas alguns possuem sinais de dificuldade de concentração, de atenção, ansiedade e alterações do sono. Outro ponto que Osse (2013) aponta é que as/os estudantes alertam para a falta de estrutura adequada e a dificuldade de acesso para atendimentos e assistência psicológica na universidade.

Em 2020, Eduardo Lemgruber do Valle Clem, sob orientação de Maria Inês Gandolfo Conceição, defende a sua dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e Cultura, intitulada “Não está tudo bem: desafios de estudantes de baixa renda na conquista de seu lugar na educação superior pública”. Clem (2020), diferentemente de Osse (2013), aprofundou-se a análise no campo da Psicologia a partir do recorte de classe, tratando das/os estudantes “baixa renda” que ingressaram na universidade a partir da Lei 12711 de 2012. O recorte do público, pós cenário da democratização do ensino superior, trouxe outras questões para a pesquisa de Clem (2020).

A partir da concepção de capital cultural, Clem (2020) apresenta que a universidade não está preparada para receber a/o estudante que não vem de uma base escolar considerada eficiente. Nesse sentido, entende o autor que é necessário pensar um tripé de inserção do estudante: a reserva de vagas como primeiro pé, a assistência material como segundo e a inserção cultural como terceiro (Clem, 2020).

Dessa forma, a pesquisa produzida por Clem (2020) vai desaguar na compreensão das relações culturais e de como o pertencimento é parte dessa construção da permanência. Aponta o autor que há diversos desafios que implicam na não permanência de estudantes de baixa renda, que impactam psicologicamente na sua presença na UnB. Como resultado da pesquisa, Clem (2020) diagnosticou que os temas mais discutidos no processo de pesquisa

foram o senso de pertencimento, afirmação da identidade de um/a estudante de baixa renda, mobilização política e a necessidade de desburocratização da universidade a partir de uma gestão democrática.

Após a leitura de Osse (2008;2013) e Clem (2020), compreendi que o aspecto cultural faz parte da interlocução da permanência a partir do viés de afirmação de identidade e busca da constituição do ser como parte do estar no vínculo temporário com a universidade. Na área de educação, a primeira dissertação produzida sobre a permanência estudantil na UnB foi escrita por Amanda Veloso Barbosa, sob orientação de Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice, em 2015, intitulada “Sobreviver e/ou me graduar? os limites do Programa Auxílio Socioeconômico da Universidade de Brasília do ponto de vista de seus/suas beneficiários/as.”.

Barbosa (2015) busca analisar o Programa Auxílio Socioeconômico da UnB a partir da perspectiva de contribuição para a permanência de estudantes em condição de vulnerabilidade. Ao analisar seus dados, Barbosa (2015) encontrou como resultado que a maioria das pessoas beneficiárias pelo programa citado são mulheres, assim como mais de 70% dos beneficiários, em 2014, eram pessoas negras.

Um outro ponto observado por Barbosa (2015) foi a questão do deslocamento diário e as consequentes despesas devido à baldeação. A partir dos dados, apontam-se que a maioria das/os beneficiárias/os estudavam no campus Darcy Ribeiro, localizado no Plano Piloto. Resumidamente, Barbosa (2015) entendeu que grande parte das/os beneficiárias/os do Programa Auxílio Socioeconômico da UnB, são mulheres, negras, jovens e provenientes de escola pública.

Um outro ponto tratado por Barbosa (2015) foi a retirada da contrapartida para o recebimento do Auxílio Socioeconômico da UnB. Como apontado pela autora, desde a Resolução do CAD nº 0012/2014, foi retirada a obrigação da/o estudante de estar inserida/o em atividades e projetos para ter direito ao auxílio. Como resultado, Barbosa (2015) compreende que há uma divergência profunda em relação ao que a universidade, do ponto de vista burocrático, entende como qualidade educacional e o que as/os estudantes compreendem como qualidade da educação.

Para Barbosa (2015), as/os estudantes compreendem a necessidade de uma educação que entenda as suas experiências, realidade e contextos, observando a qualidade educacional através de uma perspectiva social. Também em 2015, outra dissertação de mestrado foi defendida na área da educação. O trabalho de Hilton Sales Batista foi elaborado sob orientação da Profa. Dra. Cristina Helena Almeida de Carvalho e recebeu como título “O

projeto Milton Santos de acesso ao ensino superior (PROMISAES) como política de assistência estudantil ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)”.

Batista (2015) realizou um estudo sobre o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), que tem por objetivo o fomento a cooperação técnico-científica e cultural com países que o Brasil mantém acordos nas áreas de educação e cultura. O trabalho de Batista (2015) buscou elucidar em que medida o PROMISAES tem atuado como política pública de permanência das/os estudantes estrangeiras/os, apoiando o mais antigo programa de cooperação educacional internacional nas instituições federais de educação superior (IFES), o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Um dos pontos observados por Batista (2015) são as especificidades das/os estudantes estrangeiras/os e a necessidade de constituição de um sistema voltado à sua permanência. Acerca dos trabalhos encontrados nos bancos de dados pesquisados, o trabalho de Batista (2015) é o único que trata do tema da permanência estudantil de estrangeiras/os na Universidade de Brasília. O trabalho de Batista (2015) corrobora profundamente com a abordagem voltada à permanência de estudantes negros/as, apropriada nessa tese pelas conexões com a discussão sobre o direito a diferença e a permanência.

Em 2019, Etienne de Sousa Lima de Oliveira defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada “Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior”, sob orientação da Profa. Dra. Marília Fonseca. A dissertação de mestrado de Oliveira (2019) visou tratar da democratização do acesso à UnB a partir das políticas de cotas sociais e do PNAES, compreendendo a necessidade de permanência e diplomação das/os estudantes. Um ponto interessante no trabalho de Oliveira (2019) é a compreensão de que não se trata apenas da questão material, mas também das perspectivas culturais, o que se alinha à concepção de Clem (2020).

Na análise, Oliveira (2019) buscou observar os dados de 2014 a 2018 em aplicação de questionário. Como resultado, a autora compreendeu que as necessidades não são apenas financeiras, mas são também relativas ao transporte/locomção; saúde mental; ensino/aprendizagem. Ao analisar a dissertação de mestrado de Oliveira (2019), aprofundei meu entendimento sobre a necessidade do tratamento do tema da saúde mental como um desafio da permanência de estudantes para além das condições materiais. Mesmo tratando do campo educacional, Oliveira (2019) captou os apontamentos elaborados por Osse (2013).

A Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho orientou duas dissertações de mestrado que, na minha avaliação, se complementam. A primeira é a dissertação de Raquel da Silva Ribeiro, intitulada “Política de assistência estudantil: limites e possibilidades para formação

de uma rede de atendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade de Brasília”, e defendida em 2020. A segunda, trata-se da dissertação de Flávia Alves da Silva, intitulada “Para além do acesso: a permanência dos estudantes participantes da política de assistência estudantil na Universidade de Brasília: realidade e perspectivas”, que foi defendida em 2020

O trabalho de Ribeiro (2020) buscou como finalidade a construção de uma sugestão de ação para a constituição de uma rede de atendimento à/ao estudante da UnB no contexto da assistência estudantil. Um ponto interessante observado pela autora é a relação entre gestoras/es da política e as/os estudantes. Outro ponto interessante na pesquisa de Ribeiro (2020) é o engajamento da interseccionalidade.

O trabalho de Silva (2020) visou a constituição de uma proposta de produto técnico acerca do monitoramento acadêmico para o público beneficiário das políticas de assistência estudantil. Compreendeu a autora que a exclusão ocorre na vivência acadêmica, sendo necessários novos movimentos a fim de ultrapassar os desafios da permanência.

A autora apresentou um histórico de discussões acerca do monitoramento acadêmico que está sendo discutido pela gestão da DDS, equipe multiprofissional e representação estudantil por meio de conferências. Silva (2020), a partir da sua proposta, apresentou a necessidade de estruturar o programa de monitoramento acadêmico a partir dos eixos: formação de rede interna; estruturação de dados e fluxos de informação; atendimento das/os estudantes.

Tanto Ribeiro (2020) quanto Silva (2020) visaram a constituição de um produto técnico com foco na melhora da qualidade do serviço relativo à política de assistência estudantil na perspectiva de melhoria dos cenários de permanência estudantil. A primeira na perspectiva de construção de uma rede e a segunda vislumbrando melhorias na estrutura do programa de monitoramento acadêmico.

A abordagem da interseccionalidade aparece na produção da dissertação de Inara Carvalho de Andrade, defendida em 2022 sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Natasha Bravo Cruz. A dissertação de Andrade (2022) tratou da assistência estudantil para discentes mães num cenário de cortes orçamentários. Observa Andrade (2022) que a política de assistência estudantil não garante as condições específicas das mães, necessitando observar a realidade dessas mulheres no ambiente universitário sob perspectiva de raça, gênero e classe.

No trabalho, Andrade (2022) apresenta uma experiência de estratégia extensionista de cuidado que se chama "Ciranda". Por adotar a perspectiva interseccional, o trabalho de

Andrade (2022) aponta um caminho para a compreensão de gênero, raça e classe, a partir da maternagem e nos desafios de permanência de mulheres mães.

Além desse elemento, o trabalho de Andrade (2022) tem como recorte a FUP/UnB (Planaltina) com base no Plano de Expansão da Universidade de Brasília, o que dá uma visão ampla da UnB a partir dos seus diversos campus/territórios. Além disso, ao observar a “Ciranda” como uma prática que surgiu a partir das discentes, a dissertação de Andrade (2022) caminha na compreensão da ação pública.

Nessa mesma perspectiva da articulação educação e políticas públicas, Rafael Rodrigues de Melo defendeu sua dissertação, intitulada “Os processos de ação pública de assistência estudantil nas universidades federais do Centro-Oeste”, em 2022, também sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Natasha Bravo Cruz.

A dissertação de Melo (2022) é um trabalho importante para a compreensão da política de assistência estudantil. O trabalho aborda a permanência estudantil de forma esparsa, articulando centralidade no estudo sobre as políticas de assistência estudantil. Na pesquisa de Melo (2022), um ponto interessante foi observar que a UnB, comparada com outras universidades do centro-oeste, está mais avançada em especificidades como o programa de saúde mental e outros programas voltados à assistência estudantil.

Ao analisar os trabalhos da área de Educação, me surpreendeu o dado das primeiras dissertações serem apenas publicadas em 2015, depois de discussões em outras áreas, como na Psicologia com Osse (2008). Acredito que essa temporalidade se dá pelo fato da questão da permanência estudantil se encontrar num campo interdisciplinar de compreensão.

Em 2016, Pedro Vieira da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Nascimento de Almeida, defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada “Avaliação e importância dos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília – UnB”. O trabalho de Silva (2016) consistiu numa avaliação dos programas de assistência estudantil na UnB.

Além do seu objetivo geral, Silva (2016) buscou identificar os principais problemas dos Restaurantes Universitários (RUs) e da Casa do Estudante (CEU) da UnB, tratar do desempenho acadêmico e as dificuldades peculiares das/os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, além de compreender o impacto das/os estudantes com vulnerabilidade socioeconômica no desempenho acadêmico.

Como resultado, Silva (2016) encontrou que parte das/os estudantes criticavam os programas de assistência estudantil que oferecem algum recurso financeiro direto acerca do baixo valor repassado e problemas no processo de pagamento. Por outro lado, Silva (2016)

apresentou uma avaliação positiva do programa de auxílio alimentação e do programa de acesso à língua estrangeira.

Grande parte das críticas, segundo Silva (2016), estavam relacionadas ao descompasso entre a oferta e a demanda de vagas, o que impacta num menor acesso das/os estudantes que precisam. Sobre o RU, objetivo geral do trabalho de Silva (2016), a avaliação foi positiva. Exceto pela qualidade do suco e as críticas relacionadas com a variedade do cardápio. A avaliação da CEU também foi positiva, observando problemas como o acesso limitado da internet, falta de água e dificuldades com consertos.

Silva (2016) observou que as dificuldades consequentes da necessidade de trabalhar, do acesso insuficiente aos programas de assistência estudantil e de uma formação no ensino médio de baixa qualidade prejudicam o desempenho acadêmico da/o estudante em vulnerabilidade socioeconômica.

Em 2018, orientada pelo mesmo orientador de Silva (2016), Marcia Costa de Almeida Sant'Anna defendeu sua dissertação, intitulada "Assistência estudantil: a percepção dos assistentes sociais sobre seus processos de trabalho na UnB". Diferentemente de Silva (2016), o trabalho de Sant'Anna (2018) analisou a posição das/os assistentes sociais e seus processos de trabalho.

Sant'Anna (2018) analisou as percepções das/os assistentes sociais sobre seus processos de trabalho na assistência estudantil da UnB. Essa pesquisa se demonstrou bastante interessante por tratar de um dos atores que se relacionam com a/o estudante diretamente no processo de trabalho do instrumento da assistência estudantil. O trabalho de Sant'Anna (2018) apontou um perfil da assistência social do DDS. Observou a autora que, no DDS, havia dezenove (19) assistentes sociais especializadas/os na política de assistência. Destes, 94% eram mulheres, com idades entre 27 e 53 anos. O trabalho das/os assistentes sociais é diverso e com uma série de atribuições que vão desde entrevista com as/os estudantes até a visita na casa de seus familiares, se necessário.

Sant'Anna (2018) apontou que o volume de trabalho das/os assistentes sociais tem aumentado a cada ano, observando que o número de assistentes sociais não cresceu conforme o aumento do número de estudantes. Até 2017.2, conforme Sant'Anna (2018), eram 19 assistentes sociais para seis mil quinhentos e oitenta e seis (6.586) estudantes contemplados com assistência estudantil.

Como resultado, Sant'Anna (2018) compreende que, na percepção da equipe de assistentes sociais, existem mais itens relacionados a fatores intermediários e negativos do que fatores positivos em seus processos de trabalho. Ou seja, na percepção das/os assistentes

sociais da UnB, o trabalho da assistência estudantil não tem obtido resultado (Sant'Anna, 2018).

Ainda no campo da gestão pública, em 2018, Lucelle Ávila Nascimento, sob orientação da Profa. Dra. Luciana de Oliveira Miranda, defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada “Governança em políticas públicas: uma análise do Programa Nacional de Assistência Estudantil”.

A dissertação de Nascimento (2020) tratou de pesquisar a governança do PNAES na UnB. Nesse ponto, Nascimento (2020) conceitua governança a partir de várias possibilidades, mas focando na compreensão de governança de redes de políticas públicas devido à complexidade do estado. Sendo a governança de redes aquela que compreende a política pública a partir de uma rede de atores interdependentes que se articulam a partir da relação.

Essa governança de redes trata da integração entre os atores na perspectiva da complexidade e, portanto, requer controle e monitoramento (Nascimento, 2020). Como resultado, Nascimento (2020) apontou que a UnB divulga as suas ações através dos relatórios de gestão, mas que não há uniformidade, o que dificulta a comunicação.

Além disso, acerca da análise de capacidade de governança, Nascimento (2020) observou que, além da comunicação como fator baixa governança, a inexistência de formalização quanto às atribuições dos atores dentro do programa e inexistência de uma estrutura de governança na UnB acerca do PNAES também influenciam nessa avaliação.

Compreendendo que a governança de redes tem como eixo essencial a relação entre seus atores, que devem ser mapeados, a comunicação é o que possibilita o princípio informacional das redes. É nessa perspectiva que Nascimento (2020) compreendeu que a capacidade de governança da UnB em redes do PNAES é baixa.

Em 2020, Marília de Faria Ferreira, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Nascimento de Almeida, defendeu sua dissertação de mestrado na área de Gestão Pública, intitulada “Assistência estudantil: uma avaliação a partir do desempenho acadêmico dos discentes da UnB”. A dissertação de Ferreira (2020a) elaborou uma análise de impacto da política pública de assistência estudantil na UnB no desempenho acadêmico da/o estudante.

Jéssica Gillian de Almeida, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lucia Lopes da Silva, em 2021, defendeu sua dissertação de mestrado na área da Política Social, intitulada “O lugar dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília (2004-2021)”. A dissertação de Almeida (2021) tratou do acesso, permanência e diplomação de estudantes indígenas. No texto, a autora compreendeu que a universidade é uma instituição que interfere na produção

educacional, impactando na reprodução social do modo capitalista que explora os povos indígenas.

Acerca da UnB, Almeida (2021) apresentou que a taxa de evasão de estudantes indígenas na UnB é de 44% e que apenas 40% das/os estudantes indígenas que ingressaram entre 2004 e 2011 conseguiram ser diplomadas/os. Um dos pontos apontados também pela autora é que o tempo médio de formação das/os estudantes é próximo ao tempo máximo estabelecido pelo curso. Como saída, Almeida (2021) compreende que há uma ausência de acompanhamento pedagógico de estudantes indígenas.

Em 2021, na área de Gestão Pública, Sandra Carvalho Sousa, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Nascimento de Almeida, defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada “Determinantes da evasão no curso de graduação em Saúde Coletiva da Faculdade UnB Ceilândia”. A dissertação de Sousa (2021) abordou o tema dos determinantes para a evasão universitária. Por ser da saúde coletiva, a base teórica utilizada por Souza (2021) é parte da bibliografia do campo da saúde. Tratando da evasão como o problema, Souza (2011) apontou que a evasão é lida como abandono que impacta a/o indivíduo/a, a instituição e a sociedade.

Acerca dos resultados, a pesquisadora utilizou abordagem mista, compreendendo variáveis significativas como: sexo, identificação com o curso, escolaridade da mãe e o auxílio permanência. Do ponto de vista qualitativo, a autora captou as dificuldades do mercado de trabalho, a falta de conhecimento sobre o curso e outras questões pessoais que terminam sendo determinantes na evasão.

A discussão propriamente dita será tratada em outro momento, entretanto a ideia de abandono se relaciona diretamente ao que Coulon (2008) conceituou como afiliação estudantil, ou seja, a afinidade da/o estudante com as linguagens, códigos, modo de ser na universidade. Sendo o abandono a ausência de afiliação.

Hooks (2021) e Carneiro (2023) compreendem que esse abandono não faz parte de uma ação da/o indivíduo/a para com a instituição apenas por conta da sua afiliação à universidade, mas da própria dificuldade institucional de propor uma educação democrática devido os dispositivos que constitui uma instituição universitária que não recepciona corpos negros e indígenas.

Dito isso, cito ainda Luiz Cláudio Costa Ferreira, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Nascimento de Almeida, que defendeu sua dissertação de mestrado na área da Gestão Pública, intitulada “Assistência estudantil na Universidade de Brasília: uma avaliação de sua efetividade”.

O trabalho de Ferreira (2021) visou analisar a política de assistência estudantil na UnB a partir dos parâmetros da taxa de evasão e retenção. Na análise dos resultados, Ferreira (2021) identificou que a taxa de evasão variou inversamente proporcional ao prestígio social do curso. Concluiu Ferreira (2021) que os programas de assistência atingem o objetivo do PNAES, na redução da taxa de evasão e mantendo a média de retenção das/os estudantes atendidas/os dentro dos parâmetros definidos pelo MEC. Entretanto, no caso da retenção, são necessários ajustes para que essa seja igual entre todos os estudantes da UnB.

A última dissertação defendida em 2021, conforme os filtros pesquisados nos bancos de dados selecionados, foi de Daniela Gomes de Farias, orientada pela Profa. Dr. Camila Potyara Pereira, intitulada “A política nacional de assistência estudantil nas universidades públicas federais: os desafios do trabalho profissional dos/as assistentes sociais no âmbito de programas e acessos estudantis”.

Farias (2021), em busca de compreender a atuação dos assistentes sociais na política social de assistência estudantil, realizou a análise de cinco (5) universidades federais, sendo uma delas a UnB, objetivando conhecer a realidade acerca do Programa de Assistência Estudantil de cada uma delas.

Por meio de pesquisa documental a partir das normativas institucionais e documentos acerca da seleção, Farias (2021) analisou o ano de 2019, objetivando alinhar os objetivos da Política de Assistência Estudantil com os critérios de seleção para compreender o cenário de exclusão burocrática.

Acerca da pesquisa realizada, Farias (2021) encontrou uma tendência à focalização. Nesse aspecto, a/o assistente social tem perdido suas atribuições acerca do estudo socioeconômico que em diversas universidades estão sendo realizados por outros profissionais.

A pesquisa de Farias (2021) se conecta bastante com a pesquisa de Sant’Anna (2018) pelo enfoque que é dado à/o profissional da/o assistente social. Compreende-se, inclusive, que essas pesquisas dão uma perspectiva da função da/o assistente social e de sua realidade no contexto da Política de Assistência Estudantil na UnB.

Por fim, no recorte da pesquisa (2006-2022), os últimos trabalhos defendidos são de 2022. Dois deles na área da Educação e dois na área das Políticas Sociais. Um deles é a dissertação de mestrado de Hiury Milhomem Cassimiro, sob orientação da Profa. Dra. Lucélia Luiz Pereira, intitulado ““A UnB saiu do armário?”: práticas profissionais e de gestão para a permanência de estudantes LGBTQIA+ na Educação Superior”.

A dissertação de Cassimiro (2022) tratou da permanência universitária de estudantes LGBTQIA+ vítimas de LGBTQI+fobia. Por tratar de um tema pouco trabalhado e por ser o primeiro trabalho encontrado diante dos filtros utilizados e os bancos de dados pesquisados, a dissertação de Cassimiro (2022) assume tamanha importância no contexto da UnB.

Com a lente da interseccionalidade, Cassimiro (2022) entrevistou 45 estudantes de três *campus* da UnB. Compreendeu o autor que as ações realizadas no DAC/UnB foram incipientes e insuficientes ao público estudantil LGBTQIA+ que foram vítimas de LGBTQI+fobia. Como aponta Cassimiro (2022), um efeito comprometedor da pessoa LGBTQIA+ no ingresso na universidade é a desassistência da família no momento de expressão da sexualidade.

Um ponto positivo apresentado por Cassimiro (2022) é o processo de desenvolvimento do debate político acerca da questão pesquisada. Sobre isso, Cassimiro (2022) aponta que, em 2021, aconteceu a II Conferência de Assistência Estudantil da UnB, que deu resultado à minuta da Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da UNB que aponta pontos acerca da LGBTQIA+fobia, o que demonstra a intenção institucional de melhorar o cenário das políticas de assistência estudantil.

Ainda na área de Políticas Sociais, também tivemos a defesa da dissertação de Daniel Ferraz Tavares da Cruz, sob orientação da Profa. Dra. Kênia Augusta Figueiredo, intitulada “A modernização do processo seletivo na Assistência Estudantil da Universidade de Brasília (UnB): análises e reflexões sobre seus efeitos no período de 2010 a 2019”.

O trabalho de Cruz (2022) tratou de analisar os efeitos da modernização do processo seletivo da Assistência Estudantil da UnB de 2010-2019. Cruz (2022) apontou que a modernização se deu a partir de três eixos: modificação do sistema de seleção; mudanças no fluxo da avaliação e na comunicação entre os assistentes sociais e discentes; revisão dos critérios.

Acerca disso, Cruz (2022) compreendeu que houve um aumento da produtividade, mas não em relação à conclusão dos processos. Além disso, o novo sistema terminou por favorecer a perspectiva do mérito em detrimento da equidade, focando uma seletividade indiferente que tende a responsabilizar as/os estudantes pelas suas dificuldades.

Finalizada a análise dos trabalhos das áreas de Gestão Pública e Políticas Sociais, observei o foco na questão procedimental da Política de Assistência Estudantil, assim como a dificuldade de tratar de outros elementos para além das condições materiais de permanência. Alguns trabalhos ousaram no uso da interseccionalidade como ferramenta analítica (Cassimiro, 2022; Almeida, 2021), mas ainda assim é pouco comparado ao uso da

perspectiva do materialismo histórico-dialética na produção da pesquisa. Em geral, o foco dos trabalhos da área se ateve à gestão da política pública, governança e estudos de impacto.

A partir desses trabalhos, segui para análise daqueles produzidos na área da Economia. Ao todo, encontrei três (3) dissertações que tratavam do tema da permanência na área da Economia. Duas (2) delas trataram como enfoque a avaliação do programa do PNAES e o outro abordou os impactos da REUNI na evasão da UnB.

Em 2015, tivemos a defesa da dissertação de Mendel de Almeida Queiroz, sob orientação de Geovana Lorena Bertussi, intitulada “O Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade de Brasília”. No campo da economia, mas tratando dos estudos de desenvolvimento e mobilidade social a partir da educação, Queiroz (2015) parte da experiência do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

O trabalho de Queiroz (2015) analisou a UnB a partir da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, compreendendo como enfoque a perspectiva prática de desenvolvimento econômico nacional. Nessa perspectiva, Queiroz (2015) parte da Teoria do Capital Humano para tratar da educação como instrumento de mobilidade social.

Diante disso, Queiroz (2015) analisa as taxas relativas às condições materiais de permanência, apontando o acesso à educação como um problema econômico. Não diferentemente, Emerson Ferreira Alves, em 2017, sob orientação da Profa. Dra. Deborah Oliveira Martins dos Reis, defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada “Mapeamento dos graduandos com intenção de participar do programa PNAES na Universidade de Brasília (2011-2016)”.

O trabalho de Alves (2017) visou conhecer melhor o perfil das/os estudantes que demonstraram intenção de solicitar os auxílios Alimentação, Moradia e Socioeconômico simultaneamente, verificando por consequência qual a idade das/os estudantes requisitantes dos benefícios, o *campus* de estudos, qual o curso de graduação com maior adesão de discentes com fragilidade econômica.

Ainda na área de economia, encontrei a dissertação de mestrado de Renato Pereira Moço de Oliveira, defendida em 2018, sob orientação Prof. Dr. Roberto de Goes Ellery Junior, intitulada “Impactos do REUNI na evasão da UnB”. O trabalho de Oliveira (2018) trata de um estudo acerca da evolução dos índices de evasão posterior ao REUNI. O REUNI foi um programa que visou intensificar o investimento a fim de impactar positivamente na permanência das/os estudantes.

Oliveira (2018) compreendeu como resultado que o REUNI impactou no aumento do número de vagas para estudantes na UnB, mas os índices de evasão não atingiram os

patamares esperados pelo programa. O ponto interessante desse trabalho é evidenciar que diversas políticas impactam na permanência das/os estudantes, não apenas observando como centro as políticas de assistência estudantil.

Esse ponto coaduna com a perspectiva que compreende que políticas públicas democráticas e efetivas precisam reconhecer que desigualdades sociais são interligadas e combinadas, sendo a interseccionalidade uma ferramenta fundamental para construir políticas capazes de atender diferentes grupos sociais em suas especificidades (Botelho; Nascimento, 2016).

Observo que os trabalhos sobre permanência estudantil na UnB que encontrei evidenciam o caráter interdisciplinar dos estudos da política pública de permanência e a necessidade de observar políticas combinadas. Atravessando a discussão sobre saúde mental à discussão econômica de mobilidade social, a permanência estudantil é um problema que deve ser observado pelas diversas áreas do conhecimento.

Outro ponto encontrado no campo epistemológico é a dificuldade de tratar da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2022) como uma ferramenta analítica que dinamiza o entendimento das relações de poder. Dentro da instituição universitária afeta, sobretudo, as condições de permanência. Poucos foram os trabalhos que observaram os impactos combinados de gênero, raça e classe na sociedade desigual brasileira.

A grande maioria dos trabalhos encontrados analisaram as condições materiais a partir da perspectiva assistencialista, não observando a construção dos atores e atrizes a partir de outras condições. Essa abordagem termina implicando numa dificuldade de compreensão da articulação das políticas de forma combinada (Botelho; Nascimento, 2016).

Os trabalhos que analisaram as condições de permanência em termos de gênero, raça e classe (Cassimiro, 2022; Barbosa, 2015; Andrade 2022) focalizaram as suas pesquisas no movimento das pessoas no campo, não apenas observando a política em si, mas as interações constituídas pelas sujeitas e sujeitos implicados na política. É o que faço nesta tese, articulando as trajetórias de permanência das/os estudantes negros/as e observando o cruzamento de raça, gênero e classe.

No olhar para as pesquisas já produzidas, observei que essas/es “estudantes vulneráveis”, nomeadas/os assim pela DDS, são diversas/os, mas na sua maioria são pessoas negras inscritas por vulnerabilidades de gênero e classe. As vulnerabilidades não são apenas econômicas, sendo necessário analisar outras condições que inscrevem essas vulnerabilidades e, para isso, é preciso se orientar pela própria produção e vozes dessas/es estudantes vulnerabilizadas/os. Diante desta constatação, no próximo tópico aprofundo a

necessidade de trabalhar a questão da política estudantil, articulando a questão nacional e a questão local da Universidade de Brasília a partir dos programas, ações e do orçamento, com vistas a verificar como essas políticas combinadas às políticas afirmativas formulam elementos que influenciam nas condições materiais e simbólicas dos/as estudantes negros/as na UnB.

1.6. Política de assistência estudantil – Do histórico nacional à UnB

1.6.1. Perspectiva nacional

Em relação à assistência estudantil, a primeira experiência que pode ser vista como assistência estudantil no Brasil foi no Governo Washington Luís, na década de 30, que concedeu incentivos à criação da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, para manutenção da casa e das/os estudantes.

Nesses termos, para além de outras ações afirmativas, como o exemplo da reserva de vagas para agricultoras/es e filhas/os de agricultoras/es no ensino público federal, conhecida como Lei do Boi (Lei Federal nº 5.465, de 3 de julho de 1968), pode-se dizer que a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris foi a primeira ação afirmativa de permanência estudantil a partir da assistência estudantil que se deu pela busca de atendimento da necessidade das elites brasileiras (Kowalski, 2012).

Como aponta Silveira (2012), no governo Getúlio Vargas, fruto das discussões elaboradas pela reforma do ensino superior, foi se desenhando uma espécie de instrumento sobre assistência estudantil por meio do Decreto-Lei nº 19851/31 (Brasil, 1931) que visava constituir um instrumento normativo sobre ensino superior no Brasil²⁰. Nesse instrumento, foram observadas as primeiras garantias assistenciais no ensino superior, focando especificamente na assistência à saúde e à cultura.

Ainda no governo de Getúlio Vargas, haviam incentivos e doações para a Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, assim como na legislação. Como parte de seu projeto político, a assistência estudantil passou a integrar na Constituição Federal de 1934 (Brasil,

²⁰ No Governo Getúlio Vargas, uma série de instrumentos normativos foram constituídos com foco nas garantias de direitos sociais à educação. Nesse mesmo período, foi criada a lei orgânica do “ensino secundário” que tratava de aspectos assistência no ambiente escolar. Também, foi criado, em 1942, na mesma onda de direitos sociais, a primeira experiência nacional de Conselho Nacional de Educação (Guilherme; Santos, 2019)

1934), na forma de ações para as/os estudantes vulneráveis, como o fornecimento de assistência alimentar, a assistência à saúde e bolsas de estudo.

Na década de 1930, o Movimento Negro ainda estava em fase de consolidação de sua agenda para educação. Como aponta (Domingues, 2020), no período do governo Getúlio Vargas emergiram as primeiras experiências de organização negra como a Frente Negra Brasileira (FNB). Na agenda educacional, como aponta Domingues (2008b), a FNB reivindicava, sobretudo, o acesso à educação básica como garantia de cidadania e na busca do combate ao analfabetismo de pessoas negras. Com isso, não afirmamos que não havia por parte das pessoas negras reivindicação para o ingresso e permanência no ensino superior, mas que as prioridades eram de outra natureza, mais voltadas para o acesso à educação básica, ao emprego e à saúde.

Nesse mesmo período, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937, fundada na Casa do Estudante do Brasil a partir das interlocuções possíveis constituídas durante o governo Getúlio Vargas. Na época, como apontam Costa (2010) e Kowalski (2012), a criação da entidade visava possibilitar que uma entidade não institucionalizada no governo pudesse promover garantias assistenciais para as/os estudantes. Ou seja, a UNE foi criada para ser uma entidade articuladora de garantias à assistência estudantil. Na condição de Diretor de Direitos Humanos da UNE, na gestão 2019-2021, verifiquei que a questão de permanência já era assumida com centralidade pela gestão, compreendendo o ingresso de novos sujeitos nas universidades como de fundamental importância.

Um dos pontos discutidos na diretoria de direitos humanos durante esta gestão foi a impossibilidade de pensar uma universidade sem permanência, sendo a permanência dotada de perspectiva principiológica para direito à educação superior. Para além da assistência, seria preciso refletir sobre o ingresso das/os estudantes negras/os e indígenas que ingressaram nas universidades após a implementação de políticas de cotas raciais. Essa perspectiva é parte do que compreendo como permanência simbólica (Santos, 2009).

As novas formulações, produzidas pelos novos atores que se articulam com o movimento estudantil, geraram como resultado a defesa de que a universidade não poderia apenas tratar da assistência, justamente pelas novas presenças a serem consideradas e, conseqüentemente, ao reconhecimento do que se entende como uma “mudança da cara” institucional da universidade, que não se daria apenas à nível estético, mas também do ponto de vista ético.

Ainda em relação a assistência, em 1934, foi disposto no § 2º do Artigo 157 da Constituição Federal que “§ 2º Parte dos mesmos fundos se *aplicará* em auxílios a *alumnos*

necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentaria e medica, e para *villegiaturas*”²¹ (Brasil, 1934). Atenta-se para o fato de que o foco da ação ainda consistia na garantia de assistência material.

Na constituição de 1946, a assistência estudantil voltou a ser matéria constitucional no seu artigo 166 (Brasil, 1946b), apresentando obrigatoriedade em todos os níveis de ensino de serviço de assistência estudantil, a fim de assegurar às/aos estudantes necessitadas/os condições de eficiência escolar. Um ponto interessante é que a questão da assistência nessa perspectiva foi diretamente atrelada ao sucesso do ensino superior, compreendida pela noção de “eficiência” escolar.

Portanto, é nesse dispositivo que se traça a ideia de “condição de eficiência” como o fim da assistência. Nesse dispositivo, já era desenhada a perspectiva de permanência como um princípio para uma trajetória eficiente que se dá por meio da assistência estudantil. Abordava-se a condição material como única necessária (Santos, 2009).

Ainda no governo Getúlio Vargas, foi publicado o Decreto nº 20302/1946 (Brasil, 1946a) que visava definir a organização institucional do Ministério de Saúde e Educação do Governo e constava a criação da Seção de Orientação e Assistência que compreendia algumas garantias como orientação educacional, assistência médica, organização de grupos escolares, a criação para plano de bolsas de estudos, e a admissão gratuita de estudantes pobres.

As reivindicações da necessidade de uma política de Estado ainda pairavam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, sendo sensível ao tema da permanência estudantil. Como atribuição do Conselho Federal de Educação, definiu-se o estímulo à assistência estudantil; entretanto, com um enfoque no ensino básico no Brasil. A assistência estudantil se tornou uma diretriz da educação (Brasil, 1961).

Na Constituição Federal de 1967 (Brasil, 1967), mantiveram-se os direitos relativos à amplitude de acesso à educação e à assistência estudantil implicada a partir da emenda constitucional de 1969, que tratou da possibilidade de bolsas de estudos com foco na garantia da eficiência no ensino (Brasil, 1969). Na emenda, a palavra assistência que aparece no art. 177, aponta que “§ 2º Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”.

²¹ A redação, conforme a norma, foi mantida devido a possibilidade de compreensão, entretanto trata das férias ou temporada de repouso.

Chamo atenção nesta emenda que visava, de forma progressiva, o fim do ensino gratuito do Ensino médio e Ensino Superior. Apontava na emenda constitucional de 1969, “IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará;”. Ou seja, ao mesmo tempo que citava a assistência educacional, aponta a estratégia para a privatização da educação (Brasil, 1969), uma característica forte do regimento militar da época.

Como aponta Silveira (2012), desse período até a década de 1980, houve uma expansão no ensino superior, fruto da necessidade de mão de obra estatal qualificada para a atuação no período industrial. Gonzalez; Hasenbalg (2022) compreendem que nesse período, o crescimento econômico na prática pouco influenciou na ascensão da “negada” pela própria compreensão dos lugares constituídos a partir das relações étnico raciais. A população negra, em massa, ainda não ocupava a universidade e nem havia qualquer indício de que os governos militares lhes considerassem como sujeitos de direito, ainda mais desse direito de acessar e permanecer na universidade.

Enquanto diversos cursos tinham suas criações aprovadas pelo Conselho Federal de Educação, a “negada” continuava sendo recusada pelo Estado o que endossa a perspectiva de *apartheid* educacional (Gonzalez; Hasenbalg, 2022; Silveira, 2012; Theodoro, 2022). Como já apontado no primeiro tópico, é nesse período que uma eclosão de movimentos sociais emerge e os projetos de universidades começam a ser tensionados levando ao avanço crítico e democrático.

Durante a Ditadura Militar, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante vinculado ao Ministério da Educação (MEC) em que tinha como objetivo desenhar uma política de assistência estudantil (Kowalski, 2012). Paralelamente, seguiam diversos atores “amordaçados” por um processo ditatorial que dificultava toda e qualquer mobilização social. Tanto a UNE quanto as ações dos movimentos negros foram silenciados pela Ditadura. Enquanto a UNE foi empurrada para ilegalidade por meio da Lei Suplicy de Lacerda (Costa, 2010), os movimentos negros foram retirados da agenda institucional (Gonzalez; Hasenbalg, 2022).

No entanto, como o machado de Xangó corta para os dois lados, a justiça do tempo foi feita e a UNE foi retomada em 1976 com a realização do 1º Encontro de Casas de Estudante (Silveira, 2012), enquanto o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) se consolidava em 1978, após Robson Silveira da Luz ser assassinado pela Polícia Militar (Gonzalez; Hasenbalg, 2022), compreendendo a educação como uma

pauta prioritária, elaborando a nível institucional uma espécie de agenda educadora. Nesse período, o MNU desenha propostas na perspectiva do acesso de pessoas negras no ensino básico e ensino superior. Gomes (2017) considera essa educação como uma diretriz dos movimentos negros brasileiro e o aponta como movimento negro educador.

Enquanto isso, a permanência estudantil seguia sendo discutida a partir do tema da assistência e, em parte, debatida prioritariamente na perspectiva do ensino básico (Kowalski, 2012). Entretanto, no período de transição da Ditadura para República, o Brasil se debruçou sobre outras prioridades, grande parte na perspectiva da redemocratização.

É nesse contexto que as lutas dos movimentos sociais se atestaram essenciais no processo de instituição de um Brasil democrático. Os movimentos sociais foram essenciais para a compreensão das prioridades no campo social. Como pensar uma democracia sem acesso à saúde, educação, trabalho, previdência? Essa era a pergunta que dava o tom das lutas.

Por conta disso, a demanda do acesso e permanência no ensino superior voltou a fazer parte da agenda pública (Costa, 2010), compreendendo a necessidade de se pensar formas de acesso, mas também as condições de permanência. O FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantes), criado em 1987, articulado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), começa a desenhar um caminho para a consolidação de uma agenda pública de permanência e assistência (Imperatori, 2017).

Incorporada pelas lutas e reivindicações, numa crescente, a Constituição de 1988 foi parte da articulação pela luta dos interesses econômicos e sociais que consolidou uma série de direitos sociais, dentre eles, o direito à educação. A permanência estudantil no ensino superior torna-se parte da agenda institucional baseada no acesso à educação constituída na própria Carta Magna, disputada prioritariamente pelas/os estudantes (Kowalski, 2012).

Em meio às grandes disputas, foi realizada a publicação da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tratava de permanência estudantil, mas ainda alinhada ao ensino básico (Brasil, 1996). Em seguida, a publicação do Plano Nacional de Educação regulamentado pela Lei nº 10172/2001 (Brasil, 2001a); a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) (Brasil, 2005) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) que impactaram no acesso e permanência nas faculdades privadas (Brasil, 2001b); e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído em 2007 por meio do Decreto nº 6.096. Com esse conjunto de ações, a agenda de permanência foi institucionalizada nas universidades (Brasil, 2007).

A partir desses instrumentos, e de um cenário propiciado pela pressão e mobilização social, foi instituído Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), à nível federal, através da Portaria Normativa 39/2007, posteriormente alterado pelo Decreto nº 7.234/2010, com foco na permanência das/os estudantes de graduação no ensino superior (Brasil, 2010). Após aplicação do PNAES, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação de 2014-2024 que objetivava ampliar a política de assistência estudantil, e incluir, como uma dessas estratégias para redução das desigualdades, atenção para as desigualdades étnico-raciais como forma de garantia de permanência de estudantes, principalmente as/os estudantes negras/os, indígenas e com outras vulnerabilidades (Brasil, 2014).

Em 2023, foi aprovado o Projeto de Lei nº 1.434, de 2011, após ser apensado ao Projeto de Lei nº 5.395/2023 na Câmara dos Deputados. O substitutivo foi relatado pela Deputada Federal Alice Portugal (PC do B – BA) na Câmara dos Deputados e objetivou instituir a Lei do PNAES. Conforme aponta Santana; Filice (2023), o discurso apresentado no substitutivo teve como foco a constituição de políticas combinadas voltadas ao combate das desigualdade de raça, de gênero e de classe na garantia a permanência estudantil.

Após processo legislativo, o projeto de lei foi aprovado, dando origem a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 (Brasil, 2024), após 13 anos de tramitação na Casa Legislativa. Logo após a aprovação da Lei do PNAES, foi aprovada a Lei nº 15.169, que visa incluir as políticas de assistência às/aos estudantes da educação superior e da educação profissional, científica e tecnológica nas prioridades para recebimento de recursos do Fundos Sociais, além de aplicar as receitas para o atendimento a estudantes beneficiadas/os por políticas de ação afirmativa de reserva de vagas da educação superior e da educação profissional, científica e tecnológica pública federal conforme a Lei de Cotas.

Essas duas recentes alterações apontam para a compreensão da permanência estudantil como um fundamento do direito à educação no Brasil e a assistência estudantil como uma política de Estado que obriga os governos posteriores a cumprir, além de ser combinada à política de ações afirmativas com a finalidade de resolução das desigualdades (Botelho; Nascimento, 2016).

Com o objetivo de verificar a existência de condições orçamentárias para a efetivação da política aprovada (Souza, 2006), analiso o financiamento da Política Nacional de Assistência Estudantil a partir dos mecanismos orçamentários dispostos para a execução da ação no período de 2015-2025.

O ciclo orçamentário, compreendendo o caminho do Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) até o pagamento (Leite, 2024), se torna um ponto de inflexão para a compreensão

do investimento na política. Em suma, não há política pública sem investimento financeiro que garanta a sua execução, sendo necessária a compreensão desse registro para a própria análise da política investida (Leite, 2024; Souza, 2006).

Figura 16 - Dados Orçamentários de 2015 à 2025 da Assistência Estudantil

Ano	Órgão Orçar Programa	Projeto de Lei	Dotação Inicial	Dotação Atual	Empenhado	Liquidado	Pago
2015	26000 - Minis 2032 - Educar	948.960.405	978.960.405	985.514.405	843.707.334	713.169.617	687.981.062
2016	26000 - Minis 2080 - Educar	1.030.037.000	1.016.094.062	1.006.674.625	951.874.877	814.251.944	810.103.868
2017	26000 - Minis 2080 - Educar	987.384.620	987.484.620	992.394.617	953.696.764	823.465.717	811.011.108
2018	26000 - Minis 2080 - Educar	957.078.952	957.178.952	961.604.278	956.886.046	833.433.889	817.181.527
2019	26000 - Minis 2080 - Educar	1.070.444.459	1.070.444.459	1.060.913.499	1.053.038.222	881.594.895	867.390.893
2020	26000 - Minis 5013 - Educar	646.838.575	626.463.914	1.028.270.305	1.010.985.618	811.148.436	801.863.275
2020	93000 - Progr 5013 - Educar	426.680.165	412.079.459	0	0	0	0
2021	26000 - Minis 5013 - Educar	373.652.596	352.880.127	849.772.452	841.805.000	672.126.609	667.490.314
2021	93000 - Progr 5013 - Educar	501.012.687	501.012.687	0	0	0	0
2022	26000 - Minis 5013 - Educar	1.072.349.505	1.074.898.505	985.750.341	983.967.057	826.776.709	818.341.080
2023	26000 - Minis 5013 - Educar	1.070.135.557	1.035.393.853	1.085.581.170	1.083.857.260	954.378.562	941.097.855
2024	26000 - Minis 5113 - Educar	1.271.385.351	1.235.449.694	1.250.250.867	1.247.437.147	1.074.812.315	1.059.469.355
2025	26000 - Minis 5113 - Educar	1.339.095.364	1.278.837.058	1.332.301.602	970.507.459	816.176.406	790.065.785

Fonte: SIOP (2025).

Observando os dados orçamentários de 2015 a 2025, nota-se que em 2015 a ação sobre assistência estudantil esteve articulada ao programa “Educação Superior: Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão” e registrou uma dotação inicial de aproximadamente R\$ 978,9 milhões, com uma dotação atualizada de R\$ 985,5 milhões. O valor empenhado atingiu R\$ 843,7 milhões, dos quais R\$ 713,1 milhões foram liquidados e R\$ 687,9 milhões pagos, com uma execução inferior ao montante autorizado.

Em 2016, com a introdução do programa “Educação de Qualidade para Todos”, o orçamento manteve a proporcionalidade do ano anterior. A dotação inicial foi de R\$ 1,016 bilhão e o valor pago chegou a R\$ 810,1 milhões. Já em 2017, os números se mantiveram próximos, com R\$ 992,3 milhões de dotação atual e R\$ 811 milhões pagos. O exercício de 2018 manteve o mesmo programa, apresentando R\$ 961,6 milhões de dotação atual e R\$ 817,1 milhões pagos. No ano de 2019, diferentemente de 2018, houve um crescimento expressivo do investimento, com R\$ 1,07 bilhão de dotação inicial e R\$ 867,3 milhões pagos.

Já em 2020, os valores estiveram alinhados ao contexto orçamentário, afetados pelos ajustes fiscais e pela pandemia da COVID-19. O Ministério da Educação apresentou R\$ 626,4 milhões de dotação inicial e R\$ 801,8 milhões pagos, indicando remanejamentos e execução de restos a pagar. Nesse mesmo ano, aparecem registros das “Programações

Condicionadas à Aprovação Legislativa”, com R\$ 426,6 milhões previstos que não tiveram execução efetiva.

Em 2021, o valor caiu, o MEC teve R\$ 352,8 milhões de dotação inicial, enquanto os pagamentos foram R\$ 667,4 milhões. Além disso, as programações condicionadas registraram R\$ 501 milhões previstos, sem execução. A discrepância deixa nítida a instabilidade orçamentária característica dos anos imediatamente posteriores à pandemia, o que evidencia que esses anos de pandemia de COVID-19, e as medidas de contingenciamento do Governo Bolsonaro (2019-2022), podem ser considerados “*outliers*” para a análise descritiva dos dados.

Em 2022, houve um retorno significativo dos investimentos, com R\$ 1,074 bilhão de dotação inicial e R\$ 818,3 milhões pagos, correspondendo a uma taxa de execução próxima de 76%. Em 2023, há o incremento nos recursos, com R\$ 1,035 bilhão de dotação inicial, R\$ 1,085 bilhão de dotação atual e R\$ 941 milhões pagos. O exercício de 2024 consolida a tendência de crescimento, com R\$ 1,235 bilhão de dotação inicial e R\$ 1,059 bilhão efetivamente pago. Além disso, o programa “Educação Superior: Qualidade, Democracia, Equidade e Sustentabilidade” do Ministério da Educação, incrementado em período Pré-COP, marca o incentivo orçamentário nas questões ambientais e de sustentabilidade a partir da educação. Em 2025, observa-se novo avanço: a dotação inicial alcança R\$ 1,278 bilhão, com R\$ 970,5 milhões empenhados e R\$ 790 milhões pagos até o momento, o que indica execução parcial do orçamento.

Em média, o valor pago foi de R\$ 697.845.855,00, o que indica que este foi o montante desembolsado anualmente. A média é uma medida de tendência central que calcula a soma de todos os valores pela quantidade de observações. Nesse caso, a soma de todos os valores desembolsados pelo período de 10 anos (Figueiredo Filho, 2019). Por outro lado, a mediana que também é uma medida de tendência central, descreve o valor do meio dos dados distribuídos. Na mediana, o foco não é a soma e divisão dos valores distribuídos, mas aquele valor que centraliza ao longo da distribuição. No caso analisado, é o valor que centraliza o recurso pago ao longo de 10 anos de PNAES. A mediana encontrada foi de R\$ 810.103.868 (Figueiredo Filho, 2019).

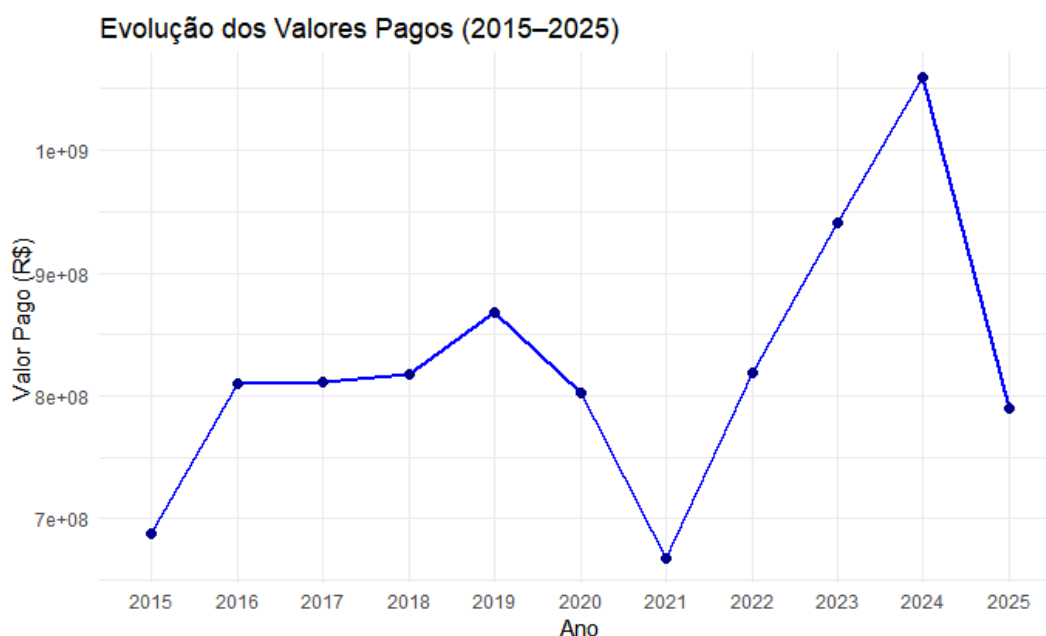
Por observarmos que a média e a mediana são dissonantes, fica demonstrado uma oscilação dos valores pagos ao longo dos anos e a existência de uma diferença orçamentária a cada ano, o que pode sugerir a existência de contingenciamentos, investimento diferentes a cada ano ou diferença na priorização por ano. Essa realidade pode ser entendida como os “altos e baixos” da política de assistência estudantil.

Por outro lado, o total acumulado pago no período de 10 anos foi de R\$ 9.071.996.121, o que demonstra o tamanho da política de assistência estudantil (Figueiredo Filho, 2019). Nesse caminho, o desvio-padrão dos valores pagos da política é de R\$ 324.958.656 milhões, evidenciando que ainda há uma alta oscilação nas políticas de assistência estudantil, o que pode evidenciar a falta de continuidade de políticas públicas estruturadas.

Entre 2015 e 2025, houve uma instabilidade anual de grande significância. Após um crescimento consistente até 2019, com aumento acumulado de aproximadamente 26%, o período de 2020 e 2021 registrou retração, provavelmente associada às restrições orçamentárias, aos efeitos da pandemia da COVID-19 e às medidas de contingenciamento orçamentário do Governo Bolsonaro (2019-2022). A partir de 2022, houve uma retomada do ritmo de expansão, culminando no pico de desembolsos em 2024, com mais de R\$ 1 bilhão executado. Entretanto, o exercício de 2025 apresenta forte queda de 25,4% em relação ao ano anterior, sugerindo possível contingenciamento ou readequação das dotações orçamentárias, entretanto o período ainda não foi finalizado e os dados são parciais.

No gráfico abaixo, construído através do software *RStudio*, é possível observar a flutuação entre os valores pagos anualmente para a política de assistência estudantil nos últimos 10 anos.

Gráfico 1 - Flutuação de pagamento na Ação Orçamentária 4002 (Assistência ao Estudante do Ensino Superior)



Fonte: Elaborado pelo autor conforme SIOP (2026).

Após essa análise, observa-se o crescimento médio anual composto dos valores investidos na ação de Assistência ao Estudante. No período de 2015 a 2025, observa-se um crescimento médio anual composto (CAGR) de 1,39%. O indicador aponta que, mesmo com as flutuações anuais nos pagamentos, há uma tendência moderada de aumento ao longo do tempo. Apesar da instabilidade, no geral, o crescimento considera o efeito composto, o que possibilita uma visão consolidada do crescimento médio anual. Ou seja, o crescimento relativamente baixo sugere que os valores pagos aumentaram de forma gradual a partir de um ritmo contido da Política Nacional de Assistência Estudantil no orçamento público federal. Ainda, esse dado indica estabilidade nos pagamentos anualmente para as ações de assistência estudantil.

Um ponto destaque ao analisar esses dados é compreender que as alterações fáticas, como as que se deram no período da pandemia da COVID-19, foram essenciais para o aumento da instabilidade orçamentária, revelando impactos profundos nas políticas de assistência estudantil, mesmo com a tentativa de manutenção das condições de sobrevivência materiais apresentadas pelas universidades. Um ponto de inflexão sobre essa realidade é compreender que esse impacto não foi observado apenas no Brasil, mas em outros lugares do mundo, como em Portugal (Mendonça, 2021; Silva; Iorio; Fonseca, 2024).

Outro ponto necessário para a compreensão é que mesmo com o crescimento agregado ao longo dos 10 anos no investimento na assistência estudantil, a política ainda está diretamente orientada pelo governo, com uma instabilidade dos valores pagos a depender de qual projeto está presidindo o país. Isso evidencia a necessidade de uma política de Estado a partir da compreensão de fundamentalidade da permanência estudantil como um direito à educação.

1.6.2. Perspectiva na UnB

A UnB tem um compilado de normas e documentos que tratam da assistência estudantil. No art. 142 do Estatuto e Regimento Geral da UnB, há de forma expressa o dever de prestação de:

- I programas de alimentação, moradia e saúde;
- II promoções de natureza artística, cultural, esportiva e recreativa;
- III programas de bolsas de treinamento para alunos;

IV orientação psicopedagógica e profissional. (UnB, 2025)

Essa norma regimental dá abertura para o leque extenso de políticas de assistência estudantil que, articuladas, somam cerca de vinte programas e modalidades de apoio à permanência. Entre eles, estão o Programa Auxílio Alimentação, que garante acesso ao Restaurante Universitário; o Programa Auxílio Socioeconômico, voltado a estudantes em vulnerabilidade. Além disso, há diferentes modalidades do Programa de Moradia Estudantil, incluindo a moradia para graduação na Casa do Estudante Universitário, a moradia pecuniária e a moradia para pós-graduação (UnB/DAC, 2020, 2023a, 2023b, 2011).

Há ainda o Auxílio Transporte, o Programa de Acesso à Língua Estrangeira, o Programa Vale Livro, e o Programa Auxílio Creche, destinado a estudantes pais e mães para crianças de zero a cinco anos. A assistência inclui também o Auxílio Inclusão Digital, que apoia aquisição ou melhoria de equipamentos; o Auxílio Emergencial e o Auxílio Emergencial de Apoio à Saúde Mental, criados em contextos específicos; além dos Auxílios Temporários de Saúde Mental para graduação e pós-graduação (UnB, 2013; UnB/DAC, 2023c).

Integram o conjunto de políticas: o Programa Bolsa Permanência (MEC), o auxílio específico para estudantes indígenas e quilombolas, a moradia temporária para residentes da saúde, o Programa de Tutoria de Graduação, o apoio à participação discente em eventos, o apoio para realização de aulas por estudantes em situação de vulnerabilidade e o Programa de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva, que garante adaptações físicas e tecnológicas para estudantes com deficiência (BRASIL/MEC, 2023).

Dentre as normas, são organizados os critérios específicos para cada garantia articulada pelas políticas de assistência estudantil. Um dos pontos observados em relação a esta política de assistência estudantil se dá em torno das múltiplas necessidades das/os estudantes e às garantias de dignidade e a própria permanência para acessarem a graduação pelas diversas vias e usufruírem das possibilidades de apoio.

Cada uma dessas políticas se divide em categorias próprias de produção das possibilidades de assistência, com editais próprios, critérios próprios e manejos próprios em vista dos diferentes públicos e impactos esperados voltadas para efetivação de condições mais favoráveis à permanência na Universidade.

O Programa Auxílio Alimentação, instituído em 2011 (UnB, 2011), tem como público-alvo as/os estudantes regularmente matriculadas/os em cursos da graduação

presenciais dos campi em Ceilândia, Gama, Planaltina e Darcy Ribeiro, que se enquadrem dentro dos parâmetros de vulnerabilidade socioeconômica instituídos pela UnB.

Além disso, em decorrência do contexto da pandemia, a universidade adotou algumas medidas de redução de danos na vida da/o estudante cotista, dentre elas foi instituído o Auxílio Alimentação Emergencial, com caráter temporário, que visou suprir a demanda de alimentação das/os estudantes de graduação e pós-graduação, contempladas/os com outros auxílios de forma temporária. Ou seja, o cenário revelado na instabilidade financeira nacional do PNAES, apontado no tópico anterior, impacta profundamente a UnB, assim como outras Instituições de Ensino Superior.

O Programa Auxílio Socioeconômico (PASE) (UnB/CAD, 2014) é garantido pela UnB; trata-se de bolsa de cunho pecuniário para garantia da permanência, da qual um dos critérios é não ser beneficiário do Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC), do Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) e de mais de uma bolsa acadêmica institucional. Já o Programa Bolsa Permanência (PBP/MEC) é regulado pelos dispositivos e recursos oriundos do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), possibilitando a concessão mensal de auxílio financeiro com foco na permanência de estudantes vulneráveis economicamente. Podem solicitar inscrição em ambos os programas qualquer estudante matriculada/o em disciplinas dos cursos de graduação na UnB desde que seja vulnerável economicamente, o que pode ser comprovado via preenchimento obrigatório de questionário socioeconômico constante no SIGAA.

A Programa de acesso à moradia, por exemplo, se dá através de três modalidades. A moradia estudantil para graduação, pós-graduação e temporária para residentes da saúde. No arcabouço normativo da UnB, há resoluções que articulam o programa de moradia estudantil como aquele que estabelece normas gerais de moradia e convívio na casa do estudante universitário – CEU (UnB/DAC, 2023a). Pode-se dizer que a prioridade da política de moradia da UnB é garantir a assistência estudantil a partir da prioridade no acolhimento, de estudantes que não possuam residência fixa no Distrito Federal. Qualquer estudante universitária/o matriculada/o em disciplinas na graduação da UnB pode solicitar o auxílio, mas há uma escala de prioridade que observa as questões socioeconômicas e a necessidade da/o estudante.

O Programa Auxílio Transporte (PAT) (UnB/DAC, 2023a) garante à/o estudante de graduação condições para o pagamento das passagens de transporte, a depender dos critérios estabelecidos. Em Edital de 2025, foi estendida a possibilidade de uso para as/os estudantes residentes em cidades que compõem a Região Integrada de Desenvolvimento do

Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF), quais sejam: Abadiânia/GO, Água Fria de Goiás/GO, Águas Lindas de Goiás/GO, Alexânia/GO, Alto Paraíso/GO, Alvorada do Norte/GO, Barro Alto/GO, Cabeceiras/GO, Cavalcante/GO, Cidade Ocidental/GO, Cocalzinho de Goiás/GO, Corumbá de Goiás/GO, Cristalina/GO, Flores de Goiás/GO, Formosa/GO, Goianésia/GO, Luziânia/GO, Mimoso de Goiás/GO, Niquelândia/GO, Novo Gama/GO, Padre Bernardo/GO, Pirenópolis/GO, Planaltina/GO, Santo Antônio do Descoberto/GO, São João d'Aliança/GO, Simolândia/GO, Valparaíso de Goiás/GO, Vila Boa/GO, Vila Propício/GO, Arinos/MG, Buritis/MG, Cabeceira Grande/MG e Unaí/MG.

Conforme argumenta-se inicialmente, numa sociedade reconhecidamente desigual, a permanência, a democratização e o combate à evasão são os argumentos elaborados para a existência da política de assistência socioeconômica. No que se refere à permanência, o critério socioeconômico é uma preocupação, mas não deve ser o único. A/O estudante com benefício recebe mensalmente um valor que tem como referência os valores das bolsas e auxílios pagos pelas agências oficiais de fomento à pesquisa; entretanto, seus percursos diferenciados influenciados pelo histórico de racismo, sexismo e outros eixos estruturantes de desigualdades não são levados em consideração.

Em 2017, foi criado o Programa Auxílio Creche (UnB/CAD, 2017), que visa garantir auxílio financeiro às/aos estudantes matriculadas/os nos cursos presenciais de graduação e enquadradas/os nos parâmetros de vulnerabilidade instituído pela UnB, que possuem suas/seus filhas/os e/ou fossem responsáveis legais por crianças entre zero e cinco anos.

Essas foram algumas das políticas que nos orientam por impactarem de forma positiva a permanência de jovens em situação comprovada de vulnerabilidade na UnB. Na pandemia, foi estabelecido o Auxílio Emergencial de Apoio a Saúde Mental, que se conecta diretamente com as primeiras produções sobre permanência na UnB (Osse, 2013). A saúde mental é um ponto desafiador para a permanência e a necessidade de políticas públicas que possibilitassem um apoio nesse aspecto. Infelizmente, o auxílio foi de caráter temporário, financiado por emenda parlamentar, conforme nota publicada pela DAC em 2023.

Em notícia publicada no site da UnB, observa-se que a saúde mental se tornou um ponto essencial para a política de assistência estudantil; durante e nos pós pandemia, alinhados com:

Os editais de auxílio à saúde mental, juntamente com o programa de auxílio emergencial criado em 2022, apoiaram mais de 1,3 mil estudantes, em acompanhamento psicoterapêutico ou psiquiátrico e na aquisição de medicação. Além disso, mais de 6 mil estudantes foram acompanhados

pela Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (Dasu), totalizando mais de 17,5 mil atendimentos. (Ascom, 2024).

Outro programa de grande importância foi estabelecido em 2023: o Programa Auxílio à Inclusão Digital, que executou repasse de recurso financeiro para aquisição obrigatória de computador pessoal ou reparo/melhorias para estudantes da graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Os critérios de vulnerabilidade também foram observados nesse programa.

Além dos programas apresentados, o Programa Vale Livro garantiu vales de desconto para estudantes participantes dos programas de assistência estudantil. Já o Programa de Tutoria de Graduação possibilita o acompanhamento acadêmico por meio de tutoras/es para apoiar estudantes com dificuldades em disciplinas. Há também outros programas, como o apoio e incentivo à participação de estudantes em eventos nacionais e internacionais, o que busca garantir que estudantes em vulnerabilidade possam apresentar trabalhos e participar de eventos acadêmicos, foram incorporados ao rol de diversas ações que colocam a permanência, de forma geral, em destaque na UnB pela sua diversidade de ações. Todavia, há de se considerar em que medida tais ações atendem as necessidades das/os estudantes em termos de raça, gênero e classe.

Por último, além do Programa AfroAtitude que será aprofundado em momento específico na tese e que trata-se de uma articulação entre as políticas de assistência estudantil e ações afirmativas, o Programa de Atenção à Diversidade (PADiv) regulamentado pela Resolução do Conselho de Administração nº 011/2020, evidencia a importância do oferecimento de um auxílio emergencial para grupos socialmente vulneráveis, diante das especificidades de gênero, raça, etnia, origem, identidade de gênero e orientação sexual, quando há violação intrafamiliar que implique numa dificuldade de permanência do/da estudante.

2. COSTURAR A PESQUISA: a interseccionalidade como ferramenta no método misto

Quando eu era criança, via minha vó Auristela (Neném) costurando várias roupas, inclusive para os meus bonecos. Ficava paralisado vendo como aquele processo era minuciosamente organizado no tempo, nos seus materiais, no toque do pé e a agilidade das mãos. Era lindo de ver uma costura bem-feita tomar corpo numa roupa.

O percurso metodológico desta pesquisa visa responder ao objetivo geral de compreender como as trajetórias de estudantes negros e negras da UnB impactam nas suas permanências a partir da resolução dos objetivos específicos já sinalizados na introdução. Diante disso, alinha-se um processo de costura. Pouco a pouco costurei a metodologia em comprometimento com a construção de metodologias antirracistas, antissexistas e anticapitalistas²² (Filice; Carnaúba, 2019).

O comprometimento é um passo importante no percurso metodológico da pesquisa, pois, ao afirmá-lo, aponto o posicionamento enquanto autor-pesquisador. Se pararmos para análise, como uma costura, o tecido utilizado, o tipo de ponto e o formato da roupa construída é desenhada pela autoria. O autor assume protagonismo no processo enquanto constrói o movimento no campo.

Entretanto, apenas o comprometimento não basta para a construção do design metodológico desta pesquisa. Partir de uma base teórica forte é necessário para costurar uma pesquisa respeitosa, comprometida e engajada. É por conta disso, que meu ponto de partida teórico-metodológico é a interseccionalidade (Collins, 2022).

A interseccionalidade, portanto, pode ser observada a partir dos seus usos e desenhos no processo de desenvolvimento do próprio conceito, desenhando um dispositivo heurístico que pode ser uma ferramenta analítica, uma prática, uma metodologia, sendo utilizado para a descoberta dos fatos no próprio processo de descoberta (Akotirene, 2019; Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021; Libardi; Jacks, 2020; Pereira, 2021)

A compreensão desse processo de descoberta é parte da afirmação teórica do uso da interseccionalidade. Enfim, se até o próprio conceito está em “constante processo de construção” (Collins; Bilge, 2021, p.51), a suposição de uma estrutura pré-estabelecida do uso da interseccionalidade seria inibir o próprio alcance teórico da ferramenta.

Por outro lado, o pressuposto da interseccionalidade como pensamento, investigação e prática crítica localiza o conceito a partir das mobilizações que coloca lentes sobre as estruturas interseccionais, tensionando necessariamente a manutenção das violências e silêncios construídos em torno do *status quo* (Collins; Bilge, 2021).

Nessa perspectiva, metodologicamente me oriento por três pontos de intenção e ação ao utilizar a interseccionalidade como abordagem teórico metodológica: o processo vivo da

²² O percurso metodológico foi refinado da qualificação para o atual trabalho em decorrência da necessidade de compreensão do campo como parte primária para a produção da pesquisa. Diante disso, utiliza-se referências metodológicas, mas o trabalho não se propõe a replicar metodologias previamente constituídas, mas sim, promover uma nova metodologia a partir das produções anteriores.

pesquisa que se organiza no próprio campo – uma prática já explicada por Kaufmann (2013) e nomeada como bricolagem; o desafio às estruturas interseccionais; o pensamento crítico como parte do desenho de pesquisa organizado.

2.1. Da bricolagem à costura: Interseccionalidade como ferramenta teórica-metodológica

A bricolagem é um processo vivo e constituído pela participação do pesquisador na produção da pesquisa. É a negação da neutralidade do autor durante o processo de pesquisa, possibilitando a constituição do caminho de descoberta do campo pesquisado. A pesquisa se tornar o ato constituidor dos seus processos e o pesquisador um artesão (Kaufmann, 2013).

Essa bricolagem (Kaufmann, 2013) é compreendida como resultado da interação entre o pesquisador e seu campo num desenho relacional, onde o autor é interpretado como parte da formação do campo pesquisado (Geertz, 1989). Ou seja, o pesquisador se torna parte da pesquisa, sendo um processo mergulhado na interação com o campo.

A necessidade dessa costura metodológica ficou mais evidente para mim quando fui interpelado em alguns congressos e seminários dos quais participei no processo do doutorado acerca do porquê do recorte da pesquisa se dar nas/os estudantes negras/os. Acompanhado dessas interpelações, sempre vinha a questão da existência de estudantes brancas/os pobres.

Nas interações, observei uma dificuldade de algumas/ns interlocutoras/es na compreensão de distinção entre a raça e classe. Afinal, em nenhum momento na pesquisa eu aponto que investigarei estudantes pobres, mas sim, estudantes negras/os da UnB na busca de compreender as suas trajetórias.

Por outro lado, a dificuldade de compreensão da interseccionalidade se mostrou presente no processo de divulgação do *Survey*, que foi divulgado na Universidade de Brasília na primeira fase da pesquisa²³ por conta dos aspectos da especialidade institucional. Como apontado no capítulo 1, a instituição ainda carrega marcas de um universalismo que não se orienta por raça, classe e gênero.

Essa questão institucional fica evidenciada, por exemplo, no contexto da Diretoria de Acessibilidade (DACES) e da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), que fazem

²³ As fases da metodologia serão abordadas nos próximos tópicos da costura metodológica.

parte do mesmo Decanato de Assuntos Comunitários. A DACES é responsável pelas ações de acessibilidade, enquanto a DDS é responsável pelas ações de assistência estudantil.

Ao tratar sobre permanência de estudantes negras/os, a pesquisa alcança, do ponto de vista da abordagem interseccional, a interlocução de competências de ambas as diretorias. Entretanto, quando fiz a divulgação do *Survey* para as/os estudantes acompanhadas/os pela DACES, precisei tratar de toda a abordagem teórica-metodológica da pesquisa pela dificuldade de compressão da abordagem intracategorial da interseccionalidade, não observando a possibilidade de existência de estudantes negras/os com deficiência na universidade. Todavia, não é só no tratamento dado pela DDS, já apontado no primeiro capítulo, que as/os estudantes negras/os aparecem no campo da vulnerabilidade social.

Os dois exemplos citados evidenciam a necessidade de exploração de novas costuras metodológicas. Tanto no questionamento sobre a permanência das/os estudantes pobres quanto na dificuldade de compreensão em se tratar de permanência de estudantes negras/os vai-se para além de assistência estudantil, pois se abarca estudantes negros com deficiência, por exemplo. O que está presente é a dificuldade de leitura dos cruzamentos entre raça, gênero e classe!

A partir dessa perspectiva, a interseccionalidade se desenha na prática por um caminho de afirmação epistemológica que se constrói no ato de fazer novas questões, desenhar novas análises e também costurar novas metodologias a partir de uma teorização crítica que compreenda as categorias de raça, gênero e classe a partir das suas múltiplas dimensões e intersecções (Collins, 2022).

2.2. Da bricolagem à costura: Desenhando um método misto

Ao mergulhar no campo e investigar as pesquisas realizadas anteriormente na Universidade de Brasília com o tema da permanência estudantil, observei que grande parte das pesquisas utilizam apenas a abordagem qualitativa para compreender o problema colocado. Por conta disso, me interessei em colher dados quantitativos.

Para Kaufmann (2013), há uma diferença desenhada entre a pesquisa qualitativa e quantitativa que permite observar que: enquanto a pesquisa quantitativa visa a metrificação e comparação, a pesquisa qualitativa visa a compreensão, descrição e a teorização dos contextos. Com posição semelhante, Yin (2016) entende que a pesquisa qualitativa possui cinco características: o estudo dos significados da vida, a representação das posições, o

contexto de vivência, a conceituação dos contextos e a busca de evidências a partir de um caráter múltiplo.

O aporte teórico-metodológico da interseccionalidade não aponta limitação em relação a abordagem qualitativa ou quantitativa. Como o próprio conceito está em contante transformação, há diversas experiências de uso da interseccionalidade tanto em investigações qualitativas quanto em investigações quantitativas (Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021; Libardi; Jacks, 2020; Mccall, 2005; Pereira, 2021).

Ainda tratando dessa discussão, Paranhos et al. (2016) apontam que a integração de métodos quantitativos e qualitativos é possível quando se observa pontos de atenção complementares em determinado estudo. Ou seja, o estudo pode ser constituído a partir de uma abordagem mista²⁴ que articule métodos quantitativos e qualitativos.

A tensão entre métodos quantitativos e qualitativos é parte do contexto de disputa ontológica e filosófica da ciência. Entretanto, nada impede que métodos mistos operem saídas interessantes para compreensão do contexto pesquisado (Paranhos et al., 2016). Os pontos de ausências de uma abordagem, e presenças em outra, possibilitam uma maior complexificação dos dados coletados e, conseqüentemente, uma análise mais aprofundada (Creswell; Creswell, 2021; Paranhos et al., 2016; Small, 2011).

Essa perspectiva corrobora com a investigação sem deturpar o objetivo elaborado, independente do que se busca com a pesquisa. Nesse sentido:

O objetivo da ciência é descrever/interpretar/explicar/predizer a realidade. Cada abordagem tem a sua contribuição específica (A ou B). A integração permite que uma área inexplorada (C) seja incorporada ao modelo analítico, favorecendo a construção de um desenho de pesquisa mais robusto (Paranhos et al., 2016, p. 389).

A abordagem de métodos mistos não apenas articula os seus pontos fortes para exercício dos seus objetivos, mas concatena os achados em torno de um percurso de chegada: os resultados da pesquisa (Creswell; Creswell, 2021; Paranhos et al., 2016; Small, 2011). Diante disso, essa abordagem me permitiu um olhar descritivo e compreensivo, não renunciando uma análise das métricas.

Não é tão recente assim o uso dessa abordagem. Há uma série de estudos realizados, que foram construídos a partir do método misto desde o fim da década de 1980 (Creswell; Plano Clark, 2011). É possível observar o método misto em diversas áreas do conhecimento,

²⁴ A abordagem mista possui diversas terminações, sendo chamada de síntese, integração, multimétodo, mas a terminologia mais recente é métodos mistos (Creswell; Creswell, 2021)

inclusive nas Ciências Sociais (Creswell; Plano Clark, 2011; Paranhos et al., 2016; Small, 2011).

Há uma diversidade de possibilidades no uso dos métodos mistos. Contudo, as principais são as do tipo convergente, do qual são realizadas a coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos para depois fundir os resultados numa perspectiva comparada. Já as do tipo sequencial exploratória, da qual cada abordagem é interpretada numa abordagem posterior, podem ter duas ou mais fases (Creswell; Plano Clark, 2011; Paranhos et al., 2016; Small, 2011).

Nesta pesquisa, tomei por escolha o tipo convergente de método misto, observando a abordagem quantitativa como suporte para abordagem qualitativa. No entanto, durante o processo de pesquisa, compreendi que as abordagens se tornaram complementares. Foram coletados dados quantitativos e qualitativos, os quais foram analisados e, por último, interpretados os seus achados.

É por conta do uso da abordagem quantitativa e qualitativa, a partir do método misto sob abordagem teórica-metodológica da interseccionalidade, que estabeleço como uma costura metodológica. Ela consiste num “ponto-ziguezague” de abordagens, mas também de métodos que se emendam e remendam no próprio campo a partir do mergulho do pesquisador.

2.3. Da bricolagem à costura: Fases da pesquisa

A costura metodológica foi realizada em uma fase preliminar voltada à revisão sistemática com foco na descrição da produção de conhecimento do campo. Após esse processo, foram elaboradas três fases constituídas por subfases próprias. Intitulo as duas primeiras fases como “ponto-ziguezague” e a última fase como “Costura metodológica” por estar alinhado à perspectiva de costura, em que ambas se alinham por mais que cada ação tenha se dado em tempos diferentes.

No primeiro “ponto-ziguezague”, foi utilizado o *Survey* a partir do instrumento do questionário (formulário do Google), por meio de variáveis definidas. A divulgação do *Survey* se deu pelo correio eletrônico para os cursos de graduação. O envio do *Survey* se concentrou no período de agosto de 2024 até setembro de 2025, sendo encaminhados para os e-mails de todos os cursos da UnB, Decanatos, Secretarias e Centros Acadêmicos.

Ao todo, retornaram 82 respostas que serão exploradas no capítulo posterior. A análise dos dados obtidos foi realizada através da estatística descritiva sob o uso da

ferramenta de linguagem R (RStudio Team, 2020). O *RStudio* é um software livre que funciona como ambiente de desenvolvimento integrado (IDE) voltado, principalmente, para a linguagem de programação R, amplamente utilizado em análises estatísticas.

Após coleta de dados do *Survey*, realizei no segundo “ponto-ziguezague” nove entrevistas compreensivas com estudantes negras/os que aceitaram participar, respeitando as normas de ética em pesquisa para a sua realização aprovada no Comitê de Ética da UnB pelo processo nº 80339124.2.0000.5540. Todas as entrevistas foram transcritas e organizadas.

A “Costura metodológica” foi a comparação das análises qualitativas e quantitativas, a partir da interpretação complementar dos dados coletados. Na comparação dos resultados, vislumbro aprofundar qualitativamente apontamentos teóricos e tratar da permanência de estudantes negras/os na UnB através da relação entre os resultados quantitativos e qualitativos.

2.4. Resultados preliminares: A revisão sistemática e o conhecimento da produção do campo

Neste item, busca-se mostrar os resultados preliminares da busca sobre o conhecimento do campo acerca das pesquisas que tratam sobre o tema de assistência e ou permanência de estudantes na UnB. O conhecimento da produção de conhecimento do campo é necessário para que se busque construir novas questões e aprofundamentos. É por conta disso que iniciamos a pesquisa organizando uma revisão sistemática a partir do problema da permanência como fase preliminar da pesquisa (Donato; Donato, 2019; Tranfield et al, 2003).

A pergunta central era sobre a produção de conhecimento sobre permanência estudantil na Universidade de Brasília. Diante disso, adotamos o método da revisão sistemática compreendendo a população, intervenção, comparação e os resultados (Donato; Donato, 2019).

Por conta disso, também estabeleci como um dos objetivos delimitar o que foi pesquisado na UnB por meio de dissertações e teses que tratam do tema da permanência estudantil. Para tanto, utilizei o Repositório Institucional da UnB e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para coletar os dados.

Um ponto a se observar é que foram encontradas divergências no retorno dos dados de cada repositório, o que me ofereceu uma desconfiança em relação ao acervo dos referidos

repositórios. Entretanto, ao que me parece, ambos os repositórios se complementam em relação aos trabalhos encontrados.

No repositório da UnB, há teses, dissertações, artigos científicos, dados de pesquisa, livros eletrônicos, trabalhos apresentados em eventos, recursos educacionais, além de quatro coleções especiais. Na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), integra-se os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula-se o registro e a publicação de teses e dissertações por meio eletrônico (IBICT, 2024)

No processo de busca, utilizei o operador “permanência estudantil” no repositório da UnB, filtrando o processo de modo que retornassem apenas teses e dissertações. No total, encontrei sessenta e cinco (65) trabalhos: quarenta (40) dissertações e vinte e cinco (25) teses. Ao realizar a primeira análise, foram observadas as seguintes excludentes: a tese ou dissertação não investigava sobre a UnB; o tema não era sobre permanência estudantil, tampouco sobre temas que o tangenciam.

Após o primeiro recorte, observei que o operador “assistência estudantil” aparecia com frequência nas pesquisas encontradas. Diante disso, em busca de encontrar uma maior quantidade de materiais coletados, busquei o operador “assistência estudantil” no repositório da UnB, filtrando de modo que retornassem apenas teses e dissertações novamente. Encontrei setenta e cinco (75) trabalhos: cinquenta e nove (59) dissertações e dezesseis (16) teses. Ao realizar a primeira análise, foram observadas as seguintes excludentes: a tese ou dissertação que não investigava sobre a UnB, o tema não era sobre permanência estudantil, tampouco sobre temas que o tangenciam. Após análise, a partir das excludentes, selecionei vinte e uma (21) teses e dissertações que tratavam sobre o tema investigado na UnB.

Ao pesquisar o segundo operador, observei que as teses e dissertações encontradas já começaram a se repetir, o que me impulsionou a pesquisar na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em busca de encontrar outros trabalhos que não foram encontrados no repositório da UnB.

Diante disso, em busca de encontrar uma maior quantidade de materiais coletados, busquei o operador “permanência estudantil e Universidade de Brasília” na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), filtrando de modo que retornassem apenas teses e dissertações. Encontrei trinta (30) trabalhos: vinte e seis (26) dissertações e quatro (4) teses. Ao realizar a primeira análise, estabeleci as seguintes excludentes: a tese ou dissertação que não investigava sobre a UnB e o tema não era sobre permanência estudantil,

tampouco sobre temas que o tangenciam. Após análise, a partir das excludentes, selecionei quatorze (14) teses e dissertações que tratavam sobre o tema investigado na UnB.

Após a seleção dos dados, observei que o Repositório Institucional da UnB se mostrou como a base mais adequada para ser fonte de informações devido à qualidade do retorno. Diante disso, usei esse banco de dados como principal fonte para a construção de dados sobre teses de doutorado e dissertações de mestrado acerca da permanência estudantil defendidas na UnB.

Após análise dos dados coletados, observei que algumas teses e dissertações se repetiam nos resultados de pesquisa realizada no Repositório Institucional da UnB e da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em busca de consolidação de um material de análise, organizei o material encontrado adicionando na tabela o “tipo” de trabalho (tese ou dissertação) e a “Área/PPG” (área do curso pelo qual o trabalho foi defendido).

Ao organizar os dados coletados, encontrei o resultado de vinte e três (23) teses e dissertações que tratam do tema da permanência estudantil na UnB. Dessas, vinte e duas (22) dissertações e uma (1) tese. Abaixo, consta a tabela que foi analisada e apresentada no tópico anterior:

Quadro 2 - Resultado de busca após seleção e organização dos dados

Ano	Título	Autor(es)	Orientador(es)	Tipo	Área/PPG
2008	Pródromos e qualidade de vida de jovens na moradia estudantil da Universidade de Brasília - UnB	Osse, Cleuser Maria Campos	Costa, Ileno Izídio da	Dissertação	Psicologia
2013	Saúde mental de universitários e serviços de assistência estudantil: estudo multiaxial em uma universidade brasileira	Osse, Cleuser Maria Campos	Costa, Ileno Izídio da	Tese	Psicologia
2015	Sobreviver e/ou me graduar? os limites do Programa Auxílio Socioeconômico da Universidade de Brasília do ponto de vista de seus/suas beneficiários/as	Barbosa, Amanda Veloso	Filice, Renísia Cristina Garcia	Dissertação	Educação
2015	O Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da	Queiroz, Mendel de	Bertussi, Geovana Lorena	Dissertação	Economia

	Universidade de Brasília	Almeida			
2015	O projeto Milton Santos de acesso ao ensino superior (PROMISAES) como política de assistência estudantil ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)	Batista, Hilton Sales	Carvalho, Cristina Helena Almeida de	Dissertação	Educação
2016	Avaliação e importância dos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília – UnB	Silva, Pedro Vieira da	Almeida, Alexandre Nascimento de	Dissertação	Gestão Pública
2017	Mapeamento dos graduandos com intenção de participar do programa PNAES na Universidade de Brasília (2011-2016)	Alves, Emerson Ferreira	Reis, Deborah Oliveira Martins dos	Dissertação	Economia
2018	Impactos do REUNI na evasão da UnB	Oliveira, Renato Pereira Moço de	Ellery Junior, Roberto de Goes	Dissertação	Economia
2018	Assistência estudantil: a percepção dos assistentes sociais sobre seus processos de trabalho na UnB	Sant'Anna, Marcia Costa de	Almeida, Alexandre Nascimento de	Dissertação	Gestão Pública
2019	Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior	Oliveira, Etienne de Sousa Lima de	Fonseca, Marília	Dissertação	Educação
2020	Governança em políticas públicas: uma análise do Programa Nacional de Assistência Estudantil	Nascimento, Lucelle Ávila	Miranda, Luciana de Oliveira	Dissertação	Gestão Pública
2020	Não está tudo bem: desafios de estudantes de baixa renda na conquista de seu lugar na educação superior pública	Clem, Eduardo Lemgruber do Valle	Conceição, Maria Inês Gandolfo	Dissertação	Psicologia

2020	Política de assistência estudantil: limites e possibilidades para formação de uma rede de atendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade de Brasília	Ribeiro, Raquel da Silva	Carvalho, Olgamir Francisco de -	Dissertação	Educação
2020	Para além do acesso: a permanência dos estudantes participantes da política de assistência estudantil na Universidade de Brasília: realidade e perspectivas	Silva, Flávia Alves da	Carvalho, Olgamir Francisco de -	Dissertação	Educação
2020	Assistência estudantil: uma avaliação a partir do desempenho acadêmico dos discentes da UnB	Ferreira, Marília de Faria	Almeida, Alexandre Nascimento de	Dissertação	Gestão Pública
2021	O lugar dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília (2004-2021)	Almeida, Jéssica Gillian de	Silva, Maria Lucia Lopes da	Dissertação	Política Social
2021	Determinantes da evasão no curso de graduação em Saúde Coletiva da Faculdade UnB Ceilândia	Sousa, Sandra Carvalho	Almeida, Alexandre Nascimento de	Dissertação	Gestão Pública
2021	Assistência estudantil na Universidade de Brasília: uma avaliação de sua efetividade	Ferreira, Luiz Cláudio Costa	Almeida, Alexandre Nascimento de	Dissertação	Gestão Pública
2021	A política nacional de assistência estudantil nas universidades públicas federais: os desafios ao trabalho profissional dos/as assistentes sociais no âmbito de programas e acessos estudantis	Farias, Daniela Gomes de	Pereira, Camila Potyara	Dissertação	Política Social
2022	Os processos de ação pública de assistência estudantil nas universidades federais do Centro-Oeste	Melo, Rafael Rodrigues de	Cruz, Fernanda Natasha Bravo	Dissertação	Educação
2022	Assistência estudantil para mães estudantes do curso de	Andrade, Inara Carvalho de	Cruz, Fernanda Natasha Bravo	Dissertação	Educação

	Licenciatura em Educação do Campo na FUP/UnB				
2022	“A UnB saiu do armário?”: práticas profissionais e de gestão para a permanência de estudantes LGBTQIA+ na Educação Superior	Cassimiro, Hiury Milhomem	Pereira, Lucélia Luiz	Dissertação	Política Social
2022	A modernização do processo seletivo na Assistência Estudantil da Universidade de Brasília (UnB): análises e reflexões sobre seus efeitos no período de 2010 a 2019	Cruz, Daniel Ferraz Tavares da	Figueiredo, Kênia Augusta	Dissertação	Política Social

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das buscas (2026).

Organizei os dados e as tabelas utilizadas aqui em planilhas no *Google Sheets* que podem ser recuperadas para análise posterior no link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1AxGgKq_efOX0GZWjRpz1lui9q2Icfp1OfeAB4DazXbk/edit?usp=sharing.

Os resultados finais dessa revisão foram apresentados no primeiro capítulo desta tese, apontando elementos sobre cada um dos trabalhos e abrindo uma discussão exploratória sobre seus tratamentos e silenciamentos no processo de produção de conhecimento sobre o tema da permanência estudantil.

2.5. Primeiro “ponto-ziguezague”: A utilização do *Survey* como suporte da pesquisa

Após incursões no desenho da pesquisa, optei por utilizar o *Survey* como um método para a entrada no campo. Para Babbie (2005), *Survey* é um tipo de pesquisa social empírica que pode ser utilizado em diversas áreas, em articulação a diversos métodos. Em resumo, os *Surveys* são parecidos com os censos, Entretanto, se diferenciam porque os *Surveys* utilizam apenas uma amostra da população enquanto o Censo trabalha com toda a população (Babbie, 2005).

Como aponta Paranhos et al. (2014), o conceito de amostra e população se diferem pelo recorte que é feito. Amostra é parte de uma população que é uma totalidade de indivíduos/os. A amostra, como aponta Figueiredo Filho (2019), pode ser probabilística ou não probabilística, sendo a primeira formada por amostras das quais todos têm chances de seleção e a segunda por um tipo de amostra que é selecionada pelo/a pesquisador/a. Na seleção da amostra realizada, como tratei o *survey* apenas como um método para entrada para campo, utilizei o tipo não probabilístico e auto selecionado.

Como aponta Figueiredo Filho (2019), a amostra não probabilística consiste num tipo em que utiliza-se critérios objetivos e/ou subjetivos para captar o que foi observado. Acerca da auto seleção, consiste numa espécie de amostra da qual os/as participantes decidem participar ou não (Figueiredo Filho, 2019). Diante disso, os dados foram coletados por um questionário que será preenchido por estudantes negras/os que fazem graduação na UnB e queiram participar da pesquisa (Márcia Lima, 2016).

O momento de definição do escopo da pesquisa, a partir das/dos participantes, é necessário para mensurar seus recortes e seus vieses (Lima, 2016). Diante disso, foram observadas/os estudantes negras/os em cursos de graduação na UnB que decidiram voluntariamente responder o questionário através dos e-mails enviados.

O *Survey* foi dividido em 5 eixos: Dados sobre o curso; Índices sociodemográficos; Indicadores sobre universidade (questões institucionais); Indicadores de engajamento acadêmico; Indicadores pessoais (sociabilidade). Os eixos escolhidos foram constituídos a partir da revisão bibliográfica e da constituição do quadro teórico da pesquisa em busca de coletar informações necessárias para uma análise antes da ida ao campo.

Quadro 3 - Resultado de busca após seleção e organização dos dados

Eixo do <i>Survey</i>	Descrição
Dados sobre o curso	Reuniu informações relacionadas ao curso de graduação dos participantes, buscando compreender aspectos acadêmicos e institucionais que atravessam a experiência universitária.
Índices sociodemográficos	Contemplou dados referentes ao perfil social, econômico e racial das/os estudantes, possibilitando identificar marcadores sociais relacionados às condições de permanência.

Indicadores sobre universidade (questões institucionais)	Investigou a percepção das/os estudantes sobre a universidade, suas políticas institucionais, programas de assistência estudantil e relações estabelecidas no espaço acadêmico.
Indicadores de engajamento acadêmico	Buscou compreender o envolvimento das/os estudantes com atividades acadêmicas, participação universitária, motivação e vínculos com o processo formativo.
Indicadores pessoais (sociabilidade)	Abordou aspectos relacionados às relações interpessoais, pertencimento, redes de apoio e experiências de sociabilidade no contexto universitário.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das buscas (2026)

Na escala *Likert* (Figueiredo Filho, 2019), as opiniões variam num espectro, não determinando um sim ou não, mas uma escala da estrutura. As questões que necessitam de um método baseada em escala, foram desenhadas da seguinte forma:

Quadro 4 - Marcadores de qualificação

Concordo fortemente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo fortemente
------------------------	----------	----------	----------	------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Nesse aspecto, para o eixo de dados sobre o curso, observei como referência os indicadores utilizados por Jesus (2017) ao tratar do conceito de permanência qualificada empreendida na UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia). Como apontado por Jesus (2017), o trancamento deve ser observado como um indicador para a compreensão da permanência por ser um primeiro sinal de desistência do curso.

No eixo de Índices Sociodemográficos, utilizei como indicadores a renda per capita para fins de elaboração do questionário, empreendendo análise dos dados dos programas de assistência estudantil da UnB e observei que, para que a/o estudante tenha acesso, deve ter renda líquida per capita de até 1,5 salário-mínimo. Diante disso, acrescentei duas (2) qualidades para seleção: tenho renda líquida per capita maior que 1,5 salário-mínimo; tenho renda líquida per capita de até 1,5 salário-mínimo.

Além disso, utilizei raça/cor como indicador para fins de elaboração do questionário a partir do sistema classificatório empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para identificação dos grupos raciais. Compreende Osorio (2003) que a identificação racial e o método de classificação são resultados de opções politicamente orientadas ainda tensionados no campo de estudo sobre relações étnico-raciais.

Atualmente, o método autodeclaratório²⁵ é utilizado para a classificação racial em pesquisas do IBGE. Diante disso, compreendendo as possibilidades desta pesquisa, serão utilizadas cinco (5) qualidades para seleção: preto, pardo, branco, indígena e amarelo. Logo, cada estudante fará a sua autoclassificação no ato de resposta do questionário (Osorio, 2003).

Outro indicador utilizado no eixo de Índices Sociodemográficos foi a escolaridade dos pais para fins de elaboração do questionário, alinhado ao que foi pesquisado por Santos, (2015) sobre a UnB. Observei que a escolaridade do chefe da família é ponto importante para a investigação sobre estudantes cotistas negras/os na universidade. Diante disso, acrescentei três qualidades para a seleção: ambos os pais possuem ensino superior; pai ou mãe possui ensino superior; nenhum dos pais possuem ensino superior.

Além disso, utilizei o indicador pessoas com deficiência na perspectiva de elaborar sobre equidade na educação e a inclusão de pessoas com deficiência a partir da perspectiva de permanência estudantil. Nessa perspectiva, compreendi a deficiência como um fenômeno constituído pela interação das pessoas com os desafios e obstáculos atitudinais e ambientais, o que se alinha à compreensão da deficiência como um fenômeno social (Débora Diniz, 2007).

Outro ponto questionado no eixo de Índices Sociodemográficos foi a identidade quilombola a partir da identificação de pertencimento quilombola empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), empregada no Censo de 2022 (IBGE, 2023). Acerca do pertencimento quilombola, foi utilizado o método autodeclaratório. Diante disso, compreendendo as possibilidades desta pesquisa, serão utilizadas duas (2) qualidades para seleção: me considero quilombola; não me considero quilombola, assim como, cada estudante fará a sua autoclassificação no ato de resposta do questionário.

²⁵ Convém ressaltar que tanto a classificação quanto o método classificatório perpassam por discussões teórico-empíricas que estão no cenário de tensão racial atual. Nos processos seletivos privados e concursos público, o método da heteroidentificação complementar à autodeclaração racial foram implementados como uma garantia de segurança jurídica acerca da declaração racial (Santana, 2022). Entretanto, a discussão ainda está na ordem do dia, sendo questionada, inclusive nas instâncias do judiciário, a constitucionalidade do método da heteroidentificação racial.

No eixo Índices Sociodemográficos, também coletei os dados relativos a gênero. Para fins de elaboração do questionário, por haver discrepâncias conceituais na adoção e por não buscar adotar a variável “sexo”, busquei em Jaqueline Gomes de Jesus (2012) a definição classificatória de gênero para adotar como construção da variável neste trabalho. Como aponta Jesus (2012), a compreensão de gênero é muito mais ampla do que sexo. Sexo é um conceito contaminado pela concepção biológica de definição do outro a partir dos órgãos genitais e células reprodutivas. Gênero, em amplitude, é a construção de uma identificação social acerca da sua própria corporeidade.

Nesse sentido, Jesus (2012) compreende cisgênero como as pessoas que se identificam com o gênero lhes atribuído quando ao nascimento e transgênero como a pessoa que não se identifica com o gênero lhes atribuído no nascimento. Ainda sobre este conceito, não há consenso acerca das definições quanto às significações de transgênero, transexuais e travestis, assim como não há definições acerca da não-binariedade.

Para de Jesus (2012), a transexualidade é uma questão de identidade e afirmação, assim como a diferença entre a transgeneridade e a transexualidade se dá porque “as pessoas transexuais lidam de formas diferentes, e em diferentes graus, com o gênero ao qual se identificam” (Jesus, 2012, p. 14). Por isso, usaremos as terminologias: Mulher transexual (reivindica o reconhecimento social e legal como mulher); Homem transexual (reivindica o reconhecimento social e legal como homem); Mulher Cis (se identifica com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento); Homem Cis (se identifica com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento); e Não - Binário/a/e.

Além disso, a orientação sexual foi utilizada como indicador. Para fins de elaboração do questionário, utilizei a classificação proposta por Quinalha (2022) como LGBTI+ pela compreensão de que as histórias LGBTI+ só podem ser analisadas a partir de uma pluralidade, compreendendo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Pessoas transexuais e travestis, intersexuais e não-binárias, assim como outras pluralidades expressas no símbolo (+). Todavia, como aponta Jesus (2012), é necessária a diferenciação de identidade de gênero e orientação sexual, o que influencia no uso das seguintes qualidades para o questionário: Pessoas Heterossexuais; Lésbicas, Gays, Bissexuais, Intersexuais, e outras pluralidades.

Ainda no eixo Índices Sociodemográficos, a maternidade e a paternidade foram valoradas como uma variável de necessária análise, compreendendo-os como um fator que interfere nas condições de permanência. Além disso, a empregabilidade também foi utilizada como indicador, na perspectiva de compreensão das/os estudantes trabalhadoras/es.

Além disso, compreendendo a mobilidade pública como um direito à cidade que interfere na permanência. Logo, foram analisados variáveis acerca do transporte utilizado para chegada e saída da universidade, a qualidade do modal utilizado e o tempo de percurso. Esses indicadores colaboraram com a compreensão da mobilidade como fator central para permanência estudantil na UnB.

No eixo Indicadores sobre universidade (questões institucionais), coletei os dados qualitativos sobre motivação da/o estudante acerca da instituição universitária; avaliação sobre o ambiente físico da universidade; possíveis violações sofridas por essa/e estudante durante o curso; informações sobre benefícios do Programa de Assistência Estudantil; e informações avaliativas sobre a gestão de políticas públicas de permanência na UnB.

As primeiras questões apresentadas no eixo se conectam com a compreensão de Jesus (2017) acerca do que se entende como permanência qualificada. Permanência qualificada consiste na articulação e implementação de políticas e práticas voltadas à construção de uma educação que constitua uma série de ações acerca do ingresso e permanência de forma articulada com toda a comunidade universitária.

Diante disso, a permanência qualificada (Jesus, 2017) não se trata apenas dos aspectos materiais da permanência, mas extrapola as perspectivas de compreensão de permanência a partir da qualificação das/os estudantes e acompanhamento acadêmico, psicopedagógico e social. Nessa perspectiva, neste eixo, questionei aspectos como: motivação; se o ambiente físico da universidade amplia o desenvolvimento da aprendizagem; se o estudante já sofreu algum tipo de violência na universidade; se a/o estudante é beneficiário do Programa de Assistência Estudantil e, se sim, qual de programa ela/e é beneficiária/o.

Além dessas perguntas, no eixo Indicadores sobre universidade (questões institucionais), questionei outras três perguntas relacionadas ao acesso e comunicação da política pública de permanência na UnB. Foram questionados: o grau de facilidade de acesso aos programas; o grau de satisfação das/os estudantes com a política de permanência estudantil; o grau de eficácia da comunicação do Decanato de Desenvolvimento Social acerca das ações voltadas à permanência.

No eixo Indicadores de engajamento acadêmico, coletei os dados qualitativos sobre motivação da/o estudante acerca do currículo do curso; a possibilidade de ampliar os saberes a partir de uma perspectiva crítica no curso; a participação em atividades de pesquisa e extensão no curso; o envolvimento com atividades extracurriculares; e informações avaliativas sobre a gestão de políticas públicas de permanência na UnB.

No eixo Indicadores pessoais (sociabilidade), coletei os dados qualitativos sobre conforto na UnB; vontade de abandono do curso; a confortabilidade das relações com as/os colegas de curso; a confortabilidade das relações com as/os professoras/es. Nesse eixo, foquei na perspectiva de permanência qualificada (Jesus, 2017) a partir da compreensão de vivência estudantil. Como apontado por Garcia; Pan (2023), a vivência estudantil é a relação dialética entre estudante e a universidade constituída como uma fonte de desenvolvimento que produz um saber-agir-fazer. Essa vivência se dá a partir de uma série de fatores, mas principalmente fatores institucionais que se relacionam com o engajamento acadêmico e de sociabilidade.

Por fim, perguntei se haveria algo para acrescentar e se aquelas/es que responderam o questionário aceitariam participar da pesquisa sobre o tema. Após a elaboração do questionário, e aprovação do projeto com seus instrumentos de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UnB, iniciei o processo de aplicação com as/os estudantes voluntárias/os.

2.5.1. Aplicação do questionário

Como aponta Torini (2016), é recomendada a realização de um pré-teste do questionário para as devidas correções e organização do instrumento de coleta de dados. Diante disso, após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, através do Parecer nº 6.976.634, iniciei o processo de aplicação do questionário-teste na intenção de avaliar o instrumento de pesquisa e realizar possíveis ajustes. Ao todo, oito (8) estudantes, a partir do diálogo com a coordenação negra e estudantes do curso de Gestão de Políticas Públicas, foram convidados a responder o questionário para o teste.

A partir da aplicação teste, solicitei às/aos estudantes que compartilhassem o tempo de resposta, o grau de dificuldade do questionário, a existência de algum termo ou pergunta confusa e que comentassem outros pontos que elas/es observassem. Esse momento foi importante para a compreensão de que o trabalho científico é coletivo e requer muitas mãos para seu sucesso.

Acerca das respostas, as/os estudantes que participaram da fase teste do questionário informaram que, em média, utilizaram dez (10) minutos para responder às perguntas do questionário, sendo o tempo máximo informado de quinze (15) minutos e o tempo mínimo informado de cinco (5) minutos.

Acerca do grau de dificuldade do questionário teste, as/os estudantes informaram que estava razoável e compreensível, sinalizando apenas questões de alinhamento da escrita

que foram corrigidas para o questionário oficial. Por último, dois (2) estudantes solicitaram que uma das questões ficaria mais bem respondida se aplicada a partir da escala *Likert*, o que foi analisado e alterado.

A partir dessa fase teste, organizei o processo para aplicação do questionário oficial. Para a divulgação dos questionários, Torini (2016) aponta que, após a seleção da amostra e elaboração dos instrumentos de coleta, a aplicação deve se observar a partir do meio pelo qual o instrumento foi criado. O envio do *Survey* se concentrou no período de agosto de 2024 até setembro de 2025, o qual foi distribuído por Cursos e Coordenações de Graduação, Institutos, Entidades Estudantis, Decanatos e Setores Administrativo conforme tabela abaixo:

Quadro 5 – Setores que receberam e-mail com o *Survey*

Categoria	E-mails enviados para os setores:
Cursos e Coordenações de Graduação	Gestão de Políticas Públicas; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Saúde Coletiva; Terapia Ocupacional; Administração; Agronomia; Medicina Veterinária; Geografia; Arquitetura e Urbanismo; Arquivologia; Biblioteconomia; Ciência da Computação; Ciência Ambiental; Comunicação Social/Organizacional; Nutrição; Odontologia; Antropologia; Estatística; Direito; Educação Física; Engenharia de Redes; Engenharia Florestal; Engenharia Mecatrônica; Física; Geologia; Letras; Matemática; Música; Pedagogia; Psicologia; Relações Internacionais; Turismo; Design; Engenharia Automotiva; Engenharia Ambiental; Economia.
Centros Acadêmicos e Entidades Estudantis	CA de Administração; CA de Antropologia; CA de Arquitetura e Urbanismo; CA de Biologia; CA de Biotecnologia; CA de Ciência da Computação; CA de Ciência Política/Gestão Pública; CA de Comunicação; CA de Direito; CA de Economia; CA de Educação Física; CA de Engenharia Ambiental; CA de Engenharia Civil; CA de Engenharia de Redes; CA de Engenharia de Produção; CA de Engenharia Elétrica; CA de Engenharia Mecatrônica; CA de Geografia; CA de Letras; CA de Matemática; CA de Medicina; CA de Medicina Veterinária; CA de Museologia; CA de Psicologia; CA

	de Química; CA de Relações Internacionais; CA de Serviço Social; CA de Turismo; Diretório Acadêmico de Engenharia; Diretório Central dos Estudantes (DCE).
Decanatos, Diretorias e Setores Administrativos	Decanato de Assuntos Comunitários (DAC); Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS); Coordenação de Assistência Estudantil (COAE); Coordenação de Gestão de Moradia Estudantil (COGEM); Coordenação Administrativa (COAD); Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU); Diretoria de Acessibilidade (DACES).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Em alguns casos, houve o encaminhamento do *Survey* para as/os estudantes, alguns outros confirmaram em e-mail retorno, ou apenas divulgaram. A DDS e a DACES divulgaram para as/os assistidas/os. Ao todo, foram enviados trinta e cinco (35) e-mails para setenta e seis (76) entidades, sendo trinta e nove (39) cursos ou coordenações de graduação, trinta (30) centros acadêmicos ou entidades estudantis e sete (7) setores administrativos. Ao todo, retornaram 82 respostas por auto seleção que são exploradas no capítulo posterior.

2.5.2. Análise de Dados – *Survey*

Após a coleta dos dados, processo de caracterização da natureza, seu processo de análise se dará pela estatística descritiva (Barbetta, 1998). A estatística foca em diversos processos, como a coleta, apresentação e interpretação dos dados. Desde a especificação da população, amostra e as variáveis, como já apresentado acima, até o processo de análise após a coleta do material (Figueiredo Filho, 2019; Lima, 2016).

A estatística descritiva possui como objetivo a síntese dos valores de mesma natureza coletados com foco na visão geral desses valores, sua organização e descrição através das tabelas, gráficos e as medidas descritivas (Barbetta, 1998). É uma ferramenta voltada a descrição do material coletado e a disseminação descritiva desses dados.

Como aponta Barbetta (1998, p.18), “esse tipo de análise pode ser caracterizado como uma análise exploratória dos dados”. Não tem como foco realizar inferências, mas construir uma descrição da amostra não probabilística coletada. Afinal, a parte quantitativa dessa pesquisa tem como objetivo a descrição para uma interpretação qualitativa.

Essa descrição é necessária para que eu compreenda os rastros descritivos para interpretação dos desafios da permanência de estudantes negros/os na UnB. E, como aponta Figueiredo Filho (2019), constrói-se uma melhor análise qualitativa a partir da descrição dos dados quantitativos.

Nesta pesquisa, a descrição dos dados é um momento necessário; a partir dela se dá a organização dos dados, submetidos a uma série de passos utilizados para a descrevê-los (Barbetta, 1998). O primeiro passo é a tabulação dos dados de forma resumida, focando na divulgação e comunicação do material ao leitor.

Posteriormente, é utilizada a distribuição de frequência de acordo com as ocorrências dos resultados analisados (Barbetta, 1998). Essa parte é importante para meu estudo porque, com o *Survey*, uma das expectativas foi ter como resultado uma compreensão das frequências das respostas. Como aponta Barbetta (1998), a distribuição de frequências pode dar-se em tabelas ou gráficos, mostrando as frequências nas respostas.

Nesse momento da distribuição de frequências, a abordagem intracategorial da interseccionalidade surge como essencial (McCall, 2005). Na pesquisa, como eu parti da seleção de variáveis categóricas (gênero, raça, renda) pré-estabelecidas, a perspectiva adotada na análise de dados possibilitará a criação de intracategorias e a sua distribuição de frequências.

McCall (2005) sistematiza diferentes formas de utilização da interseccionalidade nas pesquisas sociais de acordo com a maneira como as categorias analíticas são manejadas. Entre essas possibilidades, destacam-se as abordagens intercategorial e intracategorial, fundamentais para compreender os múltiplos atravessamentos das desigualdades sociais.

A abordagem intercategorial utiliza categorias sociais já constituídas, como raça, gênero e classe de maneira estratégica e comparativa, buscando analisar as desigualdades existentes entre diferentes grupos sociais (McCall, 2005). Nessa perspectiva, as categorias são mobilizadas para comparar posições sociais e identificar padrões estruturais de desigualdade.

Assim, a análise intercategorial permite observar, por exemplo, diferenças entre homens e mulheres, estudantes negros e brancos, ou estudantes de diferentes classes sociais, evidenciando como determinados grupos são mais vulnerabilizados em contextos institucionais específicos (McCall, 2005).

Já a abordagem intracategorial parte do reconhecimento de que as categorias sociais são insuficientes para explicar a complexidade das experiências vividas pelas/os sujeitas/os, embora não sejam descartadas (McCall, 2005). Essa perspectiva busca compreender as

heterogeneidades existentes no interior das próprias categorias, analisando como diferentes marcadores sociais se articulam e reorganizam experiências específicas.

É o caso desta pesquisa que ao invés de compreender “estudantes negros” como uma categoria homogênea, usa abordagem intracategorial para investigar as múltiplas experiências e trajetórias existentes entre estudantes negras/os, considerando dimensões como gênero, deficiência, renda, território, sexualidade.

Dessa forma, a perspectiva da estatística descritiva poderá colocar um olhar sobre os achados que serão abordados no próximo “ponto-ziguezague” quando estiver no processo de aprofundamento qualitativo a partir das entrevistas compreensivas (Kaufmann, 2013). Ou seja, a descrição das frequências colaborará com a interpretação das intracategorias construídas no campo (Barbetta, 1998; Figueiredo Filho, 2019; Mccall, 2005) a partir dos seus cruzamentos para entender de que forma reposicionam as/os estudantes negras/os com as políticas de permanência da UnB.

As medidas descritivas colaboram para o conhecimento geral dos dados a partir da definição da média, do desvio padrão, da mediana e da moda (Barbetta, 1998). As medidas descritivas revelam os desafios da permanência das/os estudantes negras/os na UnB, a partir da compreensão da moda, o que é mais repetido nas respostas, e na média, cálculo aritmético obtido pela soma dos valores retornados e divididos pelo número de dados do todo, para olhar de forma descritiva para algumas variáveis (Barbetta, 1998).

Os resultados descritivos serão tabulados e apresentados em gráficos a partir da necessidade da sua comunicação, de forma a facilitar o entendimento. Para Barbetta (1998), a escolha das tabelas e gráficos utilizados serão definidos a partir do tamanho das categorias descritas e a necessidade do pesquisador em disseminar a informação de determinada forma, podendo ser incluídas as distribuições de frequências e as medidas descritiva.

2.5.3. O Nó – Plano de gestão de dados e declaração de uso de aplicativos digitais e de inteligência artificial na análise de dados

Após a coleta dos dados e materiais de pesquisa, construí um plano de gestão de dados na perspectiva de colaboração entre pesquisadoras/es no campo da ciência aberta pelo compromisso de divulgação dos dados coletados e a disseminação da ciência a partir de uma perspectiva não intrínseca, mas ampla (Albagli; Maciel; Abdo, 2015). Na investigação realizada, colhi dados quantitativos através de *Survey*, instrumentalizados pela plataforma

de formulário da *Google*, assim como dados qualitativos colhidas por meio de entrevistas compreensivas com estudantes negras/os matriculadas/os em curso de graduação da UnB.

Além desses dados colhidos, foi feita uma análise documental em documentos institucionais e legais com vistas a identificar a relação entre as políticas de ação afirmativa e política de permanência na UnB. Por fim, realizei uma revisão sistemática da literatura, sobre as condições de permanência nas universidades brasileiras.

Para as entrevistas, utilizei os formatos MP3 e as transcrições em formato DOCX, enquanto para o *Survey*, utilizei o formato de planilha (CSV). Sobre os documentos institucionais, o formato de dados é o PDF e o DOCX. Além disso, os dados referentes à revisão sistemática foram organizados em anotações base do DOCX e dados organizados em planilha (CSV) com as informações de título, autor e data da publicação. Ao todo, quantitativamente, os dados arquivados foram de aproximadamente 400 MB, com arquivos de áudios, documentos e transcrições.

Os procedimentos de coleta foram variados, a depender das fontes. O *Survey* foi coletado em formato online a partir da disseminação do questionário. As entrevistas foram realizadas em formato presencial, registradas com o consentimento das/os participantes a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização do Uso de Imagem e Som. A análise documental nos arquivos da UnB e a revisão bibliográfica se deu com base nos achados disponíveis na rede internacional de computadores, orientados pelo termo “permanência estudantil” e outros complementares.

A qualidade dos dados foi atestada a partir da verificação da consistência das transcrições das entrevistas, qualidade e confiabilidade dos dados. Após as entrevistas, será organizada uma tabela com metadados contendo as informações das entrevistas, contendo data, local, curso da/o participante e seu gênero (autodeclarado).

Em relação ao *Survey*, a qualidade de dados foi analisada a partir do nome completo da/o estudante negra/o que respondeu o questionário comparado ao nome nas listas públicas de eleição da reitoria em que constam os nomes de todas/os as/os estudantes. Essa será a forma de validação de que o questionário foi respondido pela/o estudante indicada/o. Além disso, há a confirmação do questionário pelo e-mail da/o estudante participante.

Acerca do armazenamento e backup dos dados, do ponto de vista ético, os dados ficarão armazenados por cinco (5) anos em servidor institucional seguro. Por conta disso, os dados coletados serão armazenados no servidor institucional seguro Universidade de Brasília, além disso, será guardado um backup adicional no *Google Drive* Institucional.

Compreendendo o manejo de dados sensíveis nas entrevistas, o acesso será restrito apenas ao pesquisador, implementando criptografia para a proteção das entrevistas e dos metadados.

Do ponto de vista da política de compartilhamento e reutilização dos dados, os dados do *Survey* serão compartilhados após a anonimização das entrevistas para proteção da identidade das/os participantes, assim como não serão compartilhados dados sensíveis que possam gerar prejuízo às/aos participantes da pesquisa. Os dados que não são sensíveis serão compartilhados nos repositórios acadêmicos com licença *Creative Commons* (CC BY-NC), permitindo uso apenas para fins acadêmicos, sendo devido o crédito às/aos autores.

Os dados advindos das entrevistas serão anonimizados. Acerca da responsabilização, o pesquisador principal é responsável pela coleta, anonimização e segurança dos dados, sendo supervisionado pela sua orientadora. Sobre os recursos necessários, foram necessárias ferramentas de transcrição automática, equipamento para gravação de áudio de qualidade para entrevistas e assinatura do *Google Drive* para o armazenamento.

Além disso, foram utilizados os seguintes aplicativos na análise dos dados: *RStudio*, para análise dos dados quantitativos do *Survey*, em articulação ao uso, enquanto assistente de pesquisa, de inteligência artificial (*ChatGpt*) na colaboração com a formulação dos códigos de programação das medidas descritivas e gráficos para realização da análise dos dados.

Em relação às entrevistas, foram utilizados o *Google Docs* e análise manual das entrevistas sem mediação de aplicativos. Em relação aos dados da revisão bibliográfica, fiz o uso da plataforma *Google Sheets*. O plano de gestão de dados foi revisado a cada três meses com foco numa melhor organização dos dados da pesquisa.

2.6. Segundo “ponto-ziguezague”: O uso da entrevista compreensiva a partir da interseccionalidade

A entrevista compreensiva redesenha o método da entrevista a partir de uma perspectiva baseada na etnometodologia para pensar a/o entrevistador, a/o entrevistado e o campo, se diferenciando de outros tipos de entrevista pela afirmação da teoria que nasce do campo a partir da ideia de que a compreensão é uma ferramenta metodológica para a interpretação (Kaufmann, 2013).

Nessa perspectiva, a entrevista compreensiva bebe da etnometodologia para a percepção de que as relações sociais se dão, sobretudo, pela produção das práticas sociais

dos atores e atrizes observados/as e, portanto, a teorização sobre essas relações são construídas a partir do processo da/o sujeita/o no campo (Coulon, 1995; Kaufmann, 2013).

Ainda sobre a etnometodologia, Garfinkel (1967, p. 1–34) aponta que a teoria se dá na observação do cotidiano, acompanhando dia a dia, próximo ao que se vê como sujeito-objeto, na busca da investigação das significantes para ações cotidianas, buscando assim a descrição dos etnométodos²⁶.

Etnométodos são as práticas sociais instituídas pelos atores e atrizes no campo. Por exemplo, no processo de escrita dessa tese, eu precisei abrir o computador, abrir o arquivo, pegar os materiais a ser utilizados e escrever ponto a ponto, com intervalos para beber café e água, e momentos de concentração total na tela do computador. Caso alguém estivesse pesquisando sobre como se escreve teses, e visasse entender as práticas sociais, esses movimentos deveriam ser descritos.

2.6.1. Apontamentos teórico-metodológicos sobre entrevista compreensiva a partir da interseccionalidade

Ao pesquisar sobre as/os estudantes negras/os de graduação da UnB, compreendo-as/os como atores e atrizes sociais que produzem significantes acerca das práticas realizadas²⁷. Como apontado por Garfinkel (1967), não há uma predeterminação da atuação desses atores e atrizes na prática, mas uma relação intersubjetiva produzida pelos contextos.

Assume-se que minha atuação enquanto pesquisador no processo de pesquisa está implicada na elaboração das entrevistas compreensivas no campo, o que denota uma afirmação do entrevistador como parte do próprio desenho prático do campo em interlocução com os atores e atrizes. Ou seja, o pesquisador se torna um “artesão intelectual” (Kaufmann, 2013).

Para além da perspectiva etnometodológica, a entrevista compreensiva parte da ideia de percepção da sociologia compreensiva weberiana, que entende a compreensão como uma ferramenta metodológica para a interpretação e explicação dos significados das ações a partir da “intropatia”, se colocando na posição do outro para interpretar a situação (Kaufmann, 2013; Weber, 1999).

²⁷ Práticas essas que são diversas para a garantia da sua permanência.

A partir da etnometodologia e da sociologia compreensiva, Kaufmann (2013) tensiona a utilização das entrevistas como método, apontando quatro diferenças essenciais para os demais métodos de entrevista²⁸: a entrevista compreensiva não busca dar uma atenção maior ao informante; a entrevista compreensiva não necessariamente será um método acessório; não há espaço para impessoalidade na entrevista compreensiva; não cabe análise da superfície na entrevista compreensiva.

Ao apontar que a entrevista compreensiva não busca dar uma atenção maior ao informante, Kaufmann (2013) tensiona a perspectiva da entrevista jornalística e das entrevistas estruturadas em questionários. A partir das bases epistemológicas citadas (Coulon, 1995; Garfinkel, 1967; Weber, 1999), a entrevista compreensiva entende que a entrevistador/a e o/a entrevistado/a fazem parte do cenário a ser interpretado no campo.

Igualmente, para Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva não é um método acessório. É aberta uma crítica sobre a multiplicidade de métodos e sobre como as entrevistas se tornam suporte, sem uma grande profundidade e exploração dos seus materiais e resultados.

Como já abordado nos pontos iniciais desta costura metodológica, o método misto parte da possibilidade de comparação dos resultados de duas abordagens numa só pesquisa, não as hierarquizando ou utilizando uma como complementar para outra (Creswell; Creswell, 2021; Paranhos et al., 2016; Small, 2011). Nesta pesquisa, a abordagem quantitativa é complementar a abordagem qualitativa, sendo utilizada para a descrição e metrificação dos desafios da permanência das/os estudantes negras/os.

Ou seja, a entrevista compreensiva não será utilizada como suporte, mas como método interpretativo e explicativo complementar acerca da questão de permanência das/os estudantes negras/os. Nesse ponto, o uso da entrevista compreensiva se torna essencial pelo caráter de observação realizada acerca das complexidades constituídas das atrizes e atores com o próprio campo (Kaufmann, 2013).

O terceiro ponto que expressa a diferença entre a entrevista compreensiva em relação aos outros métodos de entrevista é que não há espaço para impessoalidade na entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013). Essa característica, a meu ver, é a que melhor define a entrevista compreensiva. Afirmar a ausência de impessoalidade traz a responsabilidade de

²⁸ Na banca de qualificação da tese, a necessidade dessa diferenciação foi apontada pelo Professor Dr. Joaze Bernardino. Ao decorrer do aprofundamento do percurso, percebi a tamanha necessidade de apontar essas diferenças para haver nitidez das escolhas do método.

análise da entrevista como um todo e não apenas das repostas conferidas pela pessoa entrevistada.

Kaufmann (2013) defende não caber análise da superfície na entrevista compreensiva, criticando o uso da análise de conteúdo para interpretação dos materiais coletados nas entrevistas. Ao levantar essa crítica, entende o autor que a análise de conteúdo geralmente serve para analisar os resultados das entrevistas estruturadas em questionários superficiais, o que não cabe na perspectiva das entrevistas compreensivas.

Nesse ponto, parto da ferramenta analítica da interseccionalidade para costurar o método da entrevista compreensiva com uma ferramenta que aponta a complexidade das relações de poder e resistência (Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021; Creenshaw, 1989; Pereira, 2021). Nesse caso, por interseccionalidade, entendo como uma prática que busca romper com a ideia de objeto da pesquisa, compreendendo as/os estudantes negras/os da pesquisa e seus contextos na entrevista, além de propor um desenho possível para leitura das práticas das intersecções presentes na relação sujeita/o-instituição (Akotirene, 2019; Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021; Creenshaw, 1989; Pereira, 2021).

Ao utilizar esse percurso metodológico, me interessa neste trabalho, por exemplo, explorar a heterogeneidade das/os estudantes negras/os. Ao adentrar na universidade, adentram homens negros, mulheres negras, pessoas negras LGBTI+, pessoas negras de diversas corporeidades, pessoas negras de regiões diferentes do Brasil, pessoas negras com deficiência. Ou seja, uma complexidade de sujeitas/os marcadas/os racialmente na instituição.

É a partir dessa interseccionalidade que são produzidos e fortalecidos lugares de opressão e resistência, o que possibilita um olhar amplo sobre as condições de permanência das/os estudantes negras/os da graduação na UnB. Nessa perspectiva, utilizar a interseccionalidade como ferramenta engajada analítica vai para além de entender os marcadores de desigualdades econômicas e sociais que afetam os atores e atrizes, mas compreender a partir dos textos e contextos, as condições práticas que afetam a permanência estudantil (Akotirene, 2019; Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021; Creenshaw, 1989; Pereira, 2021)..

A interseccionalidade surge, portanto, como uma ferramenta analítica que busca evidenciar, sobretudo, a “estrutura da disparidade de desigualdade”, mas também de resistência que se interpela a forma de ser e estar no mundo a partir das marcas que inscrevem os corpos dessas/es estudantes negras/os na universidade (Akotirene, 2019; Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021; Creenshaw, 1989; Pereira, 2021).

A articulação entre a entrevista compreensiva e a interseccionalidade como ferramenta analítica permitiu um aprofundamento da interpretação e explicação dos desafios da permanência de estudantes negras/os na Universidade de Brasília. Para isso, organizei uma operação de execução da pesquisa que será apresentado.

2.6.2. A entrevista compreensiva no campo: o entrelace

Ir a campo, a meu ver, é sempre o maior desafio da pesquisa. Não é apenas chegar no campo com seu caderninho, canetas e um sonho de entrevistar pessoas. Há toda uma preparação prévia, inclusive, acerca dos seus aspectos éticos, elaboração de um caminho para as entrevistas, organização de cada passo da pesquisa.

Logo após a qualificação, organizei o projeto de pesquisa a partir das interlocuções com a banca que avaliou o meu projeto durante a banca. Organizei uma série de documentações e submeti o projeto “POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS NA GRADUAÇÃO DA UnB: permanência estudantil como direito à educação numa perspectiva interseccional.” no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília.

Em 31 de junho de 2024, o projeto submetido foi aprovado no Parecer de nº 6.976.634 no Processo nº 80339124.2.0000.5540 por respeitar as resoluções do CNS 466/2012, 510/2016 e suas complementares. A escolha pela submissão do projeto ao Comitê de Ética se deu pela compreensão dos riscos da pesquisa, assim como a garantia de segurança de atuação no campo. Pela correspondência aos trâmites éticos, durante o percurso metodológico, foram respeitados os princípios da autonomia da/o participante, confidencialidade, redução de danos e, em caso de necessidade, reparação. Igualmente, todas/os participantes tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz para a participação na pesquisa.

Durante o processo das entrevistas, todos os passos seguidos foram informados, além de terem sido resguardadas todas as informações pessoais das/os participantes. O processo de coleta dos dados, transcrição e armazenamento foi realizado pelo pesquisador sob orientação da professora orientadora e do professor orientador; seu material, conforme direcionado pelas resoluções, ficará resguardado pelo período de cinco (5) anos.

O primeiro passo da metodologia foi realizar a escolha do campo de atuação. Inicialmente, todo o pré-teste da metodologia da pesquisa foi realizado no Centro de Convivência Negra (CCN) devido à facilidade de acesso, assim como os potenciais

encontros existentes a partir do que compreendemos como um local de encontro das/os estudantes cotistas neste espaço.

O *Survey* e as Entrevistas foram apresentados às/aos estudantes que tinham relação com o Centro de Convivência Negra (CCN) e participavam ativamente das atividades naquele local de encontro. O CCN é um espaço onde as/os estudantes negras/os se articulam em programas como o AfroAtitude, encontros de pesquisa e extensão focada em relações étnico-raciais, além de ser um espaço de convivência importante na UnB.

A escolha foi importante porque colaborou com a economia do tempo de investimento na procura de participantes para as entrevistas. Em suma, enquanto o *Survey* era divulgado, as/os estudantes negras/os sinalizavam a disposição para entrevistas. Nesse processo, foram convidadas/os 9 (nove) estudantes para entrevistas com base na heterogeneidade de perfil.

Após a escolha das/os sujeitos da pesquisa, realizei a minha grade de perguntas. Para Kaufmann (2013), a grade de perguntas é um roteiro flexível, voltado a colaborar com a direção da entrevista. A grade deve ser dotada de uma liberdade dirigida, da qual não há um encadeamento do que será questionado, mas há uma organização de pontos que serão tratados.

Com as/os estudantes negras/os, a minha grade de pergunta partia da experiência de educação no ensino básico e a transição para o ensino superior. Esse giro transicional me possibilitava compreender o cenário familiar, socioeconômico e a valoração dada ao ingresso à universidade, articulando os eixos já sinalizados anteriormente.

Após esse momento, a grade se tornava uma espécie de trilha sobre o ingresso e permanência na Universidade de Brasília das/os estudantes entrevistadas/os. Em muitos momentos, a entrevista se tornou uma conversa. Foi um processo de troca não hierárquica desenhada a partir da empatia entre mim e a/o sujeita/o pesquisa; afinal, também sou um estudante negro que permanece na universidade

Essa relação empática tendia a dinamizar também o contexto e o conteúdo das entrevistas. Algumas duravam cerca de 2 horas, outras 30 minutos. A/O sujeita/o da pesquisa dava o tom na entrevista do que eu poderia trilhar naquele momento e eu caminhava conforme o tom colocado.

Em alguns momentos, as entrevistas eram interrompidas pela emoção. Eu questionava a/o participante se era melhor pararmos naquela altura, mas sempre recebia “não” como resposta. Nessas entrevistas, eu entendi que as/os estudantes negras/os queriam falar, queriam ser escutadas/os e a minha pesquisa tinha se tornado essa oportunidade.

De forma não hierarquizada, as entrevistas se tornaram o entrelace entre aquelas/es que queriam falar e o pesquisador que queria entender os desafios daquela permanência. Durante as entrevistas, tópicos sensíveis foram abordados, nomes foram revelados, denúncias foram feitas, emoções foram desveladas e dores foram compartilhadas.

A ética em pesquisa e a confiança construída entre mim e a/o sujeita/o da pesquisa permitiu que confidências pudessem ser realizadas. A entrevista compreensiva, seu caráter empático e não hierárquico, possibilitou que se estabelecesse em campo uma relação que não se findou ali (Kaufmann, 2013). Algumas/ns participantes, encontrei em outros momentos, acompanhei suas conquistas e suas dores.

O entrelace entre mim e a/o sujeita/o da pesquisa foi desenhado a partir de diversas situações e cenários. Com algumas/ns estudantes, a entrevista foi realizada no espaço do CCN, outras/os estudantes preferiram realizar a entrevista na BCE. Além disso, uma estudante negra da UnB que estava em intercâmbio foi entrevistada por mim no período do Doutorado Sanduíche em Évora, Portugal.

A entrevista compreensiva trouxe resultados positivos, mas também diversos foram os desafios. Inicialmente, a escolha de um lugar que fosse possível a escuta, com calma e tranquilidade foi um desafio que surgiu. Além disso, muitas/os participantes possuíam horários complicados, o que fez com que eu me desdobrasse para conseguir realizar as entrevistas.

Em busca de superar esse desafio, comprei um equipamento de captação de som de lapela, o que possibilitou que as/os entrevistados pudessem ser captadas/os sem os ruídos do entorno. Além disso, buscávamos sempre horários que não tivesse muito movimento na universidade para que as/os entrevistadas/os pudessem ficar mais à vontade.

Além da dificuldade superada da infraestrutura, as/os estudantes negraas/os participantes da pesquisa eram sempre acompanhadas/os de muitas dores as quais eu, enquanto pesquisador, também passava. Em nenhum momento busquei tornar impessoal o nosso diálogo, tampouco me distanciei das minhas dores. Porém, em alguns momentos, para conseguir escutar as/os estudantes, preferi o silêncio.

O meu silêncio nesses momentos era uma forma de tensionar a hierarquia nas entrevistas. Era a forma de conseguir fortalecer o local de escuta num momento onde as/os protagonistas eram as pessoas entrevistadas (Kaufmann, 2013). Em alguns momentos, as/os entrevistadas/os também utilizavam o instrumento do silêncio e, nesses momentos, eu organizava pontos de inflexão para iniciar outro tema ou perguntava se a/o entrevistada/o tinha interesse de continuar no mesmo tema.

Em suma, as entrevistas compreensivas deram conta de aprofundar qualitativamente muitas questões e explicar sentidos acerca dos desafios da permanência das/os estudantes negras/os de graduação da UnB. A fase de coletas desse material foi de extrema importância para o meu contato com o contexto das/os estudantes e para a própria reflexão das minhas marcas raciais na universidade²⁹.

2.6.3. Análise do estatuto – Entrevistas compreensivas

Para Kaufmann (2013), o material colhido pode ser entendido como um estatuto complexo, grande e com uma heterogeneidade de informações. Esse estatuto deve ser observado a partir das verdades, mentiras, fábulas da vida, deslocamentos, mas também pelo lugar do entrevistador.

A análise das entrevistas compreensivas é sempre um momento tenso entre a percepção subjetiva e objetiva. Para Kaufmann (2013, p. 98), “a entrevista compreensiva é uma espécie de situação experimental”. Diante disso, a/o participante/informante assume posições diferentes a depender do contexto apresentado.

As narrativas, em sua maioria, são emolduradas em suas próprias versões, outras/os conseguem se perder e entram em contradições, outras/os apenas falam sem se dar conta do que estão dizendo, e ainda há aquelas/es que não falam nada. Durante a minha pesquisa, encontrei participantes/informantes dos mais diversos tipos.

Um ponto interessante de descoberta no campo foi um outro sentido para ideia da “vontade de falar”. Para Kaufmann (2013), a vontade de falar poderia ser um problema devido à possibilidade do participante/informante esquecer da situação de entrevista e implicar numa dificuldades de retorno do lugar de falar de si para a resposta do questionamento. Entretanto, em diversos momentos, o “falar de si” foi usado como tática para que participante/informante expressasse o seu pensamento sem uma moldura. Nesses

²⁹ Durante o período das entrevistas, realizei um vídeo sobre minha rotina de trabalho, estudo e pesquisa. No vídeo, compartilho um pouco sobre a rotina de entrevistas. No QRCode abaixo, você pode assisti-lo.



termos, uma peculiaridade do campo, foi acionar, a partir do tema “permanência”, a vontade de serem ouvidas/os, algo que não tem sido sentido pelas/os estudantes negras/os da UnB.

Essa sensação não foi incomum e, na prática, foi algo que perpassou todas as entrevistas. Todas/os participantes/informantes apontavam o desejo de falar, o desejo de contar suas histórias. E, nesse processo da “vontade de falar”, não consegui encontrar alguém que se deslocasse da entrevista. O que eu compreendi *a priori* é que o falar de si para essas/es estudantes não é necessariamente falar sobre si (Kaufmann, 2013).

Nesse ponto, a lente da interseccionalidade me ajudou a entender esse ato do falar de si como um sujeito coletivo. Na prática, quando as/os participantes/informantes da minha pesquisa falavam sobre si, estavam apontando experiências que não são individuais, mas coletivas (Collins; Bilge, 2021). Assim, a frequência e repetição foram essenciais para compreensão dos resultados. E, nesse contexto, muitas/os apontavam que as situações não ocorreram apenas com elas/es ou que não eram as/os únicas/os.

A mentira também é um elemento de análise na entrevista compreensiva. Desvelar o que aparentemente não é o real sentido requer um aprofundamento aguçado e um olhar analítico do pesquisador (Kaufmann, 2013). Um dos tópicos sensíveis no processo de diálogo na entrevista foi o questionamento feito sobre a relação com as/os professoras/es.

Muitas/os participantes/informantes desviavam o olhar ou baixavam a cabeça ao falar que a relação era positiva. Nas primeiras entrevistas, não percebi esse gesto, mas ao decorrer das entrevistas fui entendendo e, ao invés de questionar sobre a relação com as/os professoras/es em geral, passei a questionar se havia algum/a professor/a com quem a relação não era positiva na sala de aula. Daí, pedia para que elas/es descrevessem algum fato. A explicação dos fatos tende a introjetar etnométodos não observados num relato-denúncia.

A partir dessa mudança no questionamento, diversas/os informantes/participantes apresentaram professoras/es com as/os quais tinham tensões na sala de aula e descreveram situações que serão aprofundadas nos capítulos de resultados. O ponto é que a mentira nem sempre é planejada. Ela deve ser captada nos gestos, já que é um instrumento para o deslocamento e a fuga por diversos motivos (Kaufmann, 2013).

Nesse contexto, outro ponto importante de análise das entrevistas é captar as influências (Kaufmann, 2013). A captação do jogo de influências desenha, de certa forma, as motivações por determinada resposta. É o que está por trás da posição colocada pela/o informante/entrevistada/o. A influência, por exemplo, ativa instrumentos como o da mentira e até o das fábulas da vida (Kaufmann, 2013).

As fábulas da vida são as históricas contadas como conto de fadas ou de terror, em que a/o participante/entrevistada/o desenha uma narrativa sobre os fatos, escondendo pontos e dando luz a outros (Kaufmann, 2013). De certa forma, é uma mentira, mas pode elucidar alguns pontos no processo de análise, pois se trata de um desvio pessoal de interpretação. Compreendendo esse contexto teórico da entrevista compreensiva, organizei a minha análise em alguns passos: elaboração de fichas de cada entrevista; a transcrição integral das entrevistas; a organização do que chamei de fichas de tema.

A elaboração das fichas de entrevistas são as anotações realizadas no processo da entrevista. No papel, anoto os gestos na minutagem conferida, pontos altos e baixos das entrevistas, sensações minhas durante o processo, além dos momentos que compreendi como importante. Compreendo que a análise começa nas próprias fichas porque ali todos os pontos que me chamam atenção ganham anotação.

Diferentemente do que Kaufmann (2013) utiliza, eu gosto da transcrição integral das entrevistas como uma ferramenta de apoio a escuta da oralidade. Eu compreendo que o uso apenas da transcrição integral tende a reduzir o conteúdo da entrevista num texto estático porque a utilização da transcrição em conjunto com os registros em voz e as anotações em fichas me permite construir uma análise complexa do estatuto colhido.

Após esse momento com o estatuto bruto, elaboro fichas de temas e sentidos a partir do que fui registrando no processo de escuta e leitura da transcrição integral. Eu me debruço sobre os questionamentos, compreendendo os deslocamentos, as influências, o que entendo como mentira ou fábula contada, assim como as narrativas e descrição de cenário desenhada.

A análise das entrevistas compreensivas é um processo vivo, não uma receita pré-dada. Assim como entende que o “homem é processo”, Kaufmann (2013) entende que o movimento relacional entre entrevistador/a e participante/informante da pesquisa constitui o estatuto na sua forma a partir do processo construtivo.

Nesse processo, a saturação aparece nas entrevistas. Em determinado momento, os pontos começam a se repetir e os desenhos hipotéticos vão tomando forma para a construção de uma análise (Kaufmann, 2013). Na minha pesquisa, após algumas, alguns desafios da permanência de estudantes negras/os foram aparecendo repetidamente nas suas diversas facetas. As anotações feitas acerca desse processo de saturação contribuíram para análise posterior e a escrita desses apontamentos. Todo o processo que resultou nessa costura metodológica será apontado nos capítulos de resultado.

2.6.4. A Costura metodológica

O que eu nomeio de costura metodológica é justamente a perspectiva do método misto que possibilitou um olhar complementar entre os dados quantitativos e os achados qualitativos (Paranhos et al., 2016). Essa abordagem permitiu a construção de um banco de dados e achados para a análise que possibilitou um olhar profundo para os desafios da permanência de estudantes negras/os na UnB. A abordagem de método misto utilizada é a convergente. Na prática, foram analisados os achados quantitativos, organizados a partir da estatística descritiva (Creswell; Creswell, 2021; Paranhos et al., 2016; Small, 2011).

Os dados foram descritos no capítulo 3 a seguir desta tese a partir da formação de indicadores decorrentes do material coletado no *Survey*. Posteriormente, no capítulo 4 foram compreendidos os achados qualitativos, coletados e analisados através da entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013).

3. PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRAS/OS NA UnB SOB A ÓTICA ESTUDANTIL: A construção de indicadores

Este capítulo apresenta a análise quantitativa exploratória construída a partir do *Survey* aplicado com estudantes negros e negras da Universidade de Brasília (UnB), sob objetivo específico que consiste em investigar os fatores de permanência material e simbólica e suas relações com a intenção de abandono de estudantes negros da Universidade de Brasília. Assim, busca-se compreender como diferentes dimensões da experiência universitária atravessam a permanência estudantil no ensino superior, com base nos dados quantitativos coletados.

A análise se orienta pela seguinte questão apresentada na introdução: Quais fatores de permanência material e simbólica se relacionam com a intenção de abandono de estudantes negros da Universidade de Brasília? Parto da compreensão de que a permanência estudantil não pode ser explicada apenas pelas condições materiais de permanência, uma vez que envolve também aspectos subjetivos, relacionais, institucionais e pedagógicos que estruturam a experiência universitária cotidiana.

Nesse sentido, a abordagem quantitativa desenvolvida neste capítulo atua de forma complementar à análise qualitativa da pesquisa que será explorada no capítulo cinco permitindo identificar tendências, associações e padrões presentes na experiência relatada pelos estudantes participantes do *Survey*. Os dados quantitativos, nesse sentido, são utilizados como ferramenta para aprofundar a compreensão da permanência estudantil negra.

Com base nessa perspectiva, construí dois indicadores centrais para a análise: o indicador de intenção de abandono do curso e o índice de permanência simbólica. O primeiro busca captar a dimensão subjetiva da vulnerabilidade à evasão, enquanto o segundo sintetiza aspectos relacionados ao pertencimento institucional, conforto acadêmico, motivação e qualidade das relações interpessoais estabelecidas na universidade.

A articulação entre esses indicadores possibilita explorar como as condições materiais e simbólicos se combinam na construção da experiência universitária dos estudantes negros e negras da UnB. Ao longo do capítulo, a análise quantitativa foi explorada a partir de cinco índices já apresentados no capítulo 2, na metodologia: dados sobre o curso, índices sociodemográficos, indicadores sobre universidade, indicadores de engajamento acadêmico e indicadores pessoais e de sociabilidade.

Esses índices foram articulados em torno de eixos estruturantes que revelam as condições de permanência, como já apontado na metodologia. O primeiro, o eixo “Institucional e de Engajamento Acadêmico”, investiga a relação entre discentes e docentes, a participação em projetos de pesquisa e extensão, o impacto das políticas de assistência estudantil (como o Restaurante Universitário e as bolsas) e as marcas das violências de gênero no cotidiano universitário. O segundo, o eixo “Sociodemográfico e Institucional”, foca em elementos que ultrapassam os muros da universidade, mas que incidem diretamente na vida acadêmica, como o mercado de trabalho, os desafios da mobilidade e do deslocamento em uma cidade apartada e as implicações da parentalidade na graduação.

3.1. Caracterização da amostra

Conforme observado no capítulo da costura metodológica, a perspectiva quantitativa nesta tese constituiu uma amostra não probabilística, fruto de auto seleção das/os participantes da pesquisa (Barbetta, 1998). O *survey* tramitou pela universidade, através dos e-mails oficiais e boa vontade das/os estudantes em responderem, construindo a amostra trabalhada neste tópico.

A amostra³⁰, diante disso, foi composta por 82 estudantes negros e negras da UnB a partir do critério de auto seleção decorrente dos e-mails distribuídos na instituição, conforme delineado no capítulo anterior. Por tratar de amostra não probabilística, os resultados devem ser interpretados de forma descritiva, sem pretensão de generalização estatística. Ou seja, as análises que exploro aqui não visam generalizar, mas sim complementar à abordagem qualitativa (Creswell; Creswell, 2021; Creswell; Plano Clark, 2011).

Na amostra, em relação aos cursos, as/os participantes foram distribuídos em diferentes áreas do conhecimento: as áreas de ciências exatas, humanas, sociais aplicadas, artes e saúde. Observei maior concentração em cursos como Física, Relações Internacionais, Engenharia Mecatrônica, Geologia e Música, além da presença de estudantes em cursos como Ciências Sociais, Jornalismo, Ciência Política, Comunicação Social, Direito, Geografia, Letras, Administração, entre outros. Mesmo com a quantidade pequena da amostra, a diversidade de cursos indica o interesse de participação da pesquisa por estudantes de diversos cursos.

³⁰ Os dados anonimizados que deram resultado a essa análise estão registrados no link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-HuUzV7TjdKx1xYARJX3kMjcQ1ZWwv5ZAEbau2AIG_w/edit?usp=sharing

Na perspectiva de renda per capita familiar, num universo de 82, observei na amostra alta presença de estudantes que declararam renda líquida per capita de até 1,5 salário-mínimo (44 estudantes), assim como parcela considerável com renda superior a esse patamar. A presença de estudantes situados na faixa de até 1,5 salário-mínimo abre discussão sobre o tamanho da vulnerabilidade socioeconômica das/os estudantes negras/os em geral.

Igualmente, ao observar a existência de estudantes em faixas superiores de renda (38 estudantes) compreendo que a experiência racial é heterogênea do ponto de vista econômico, demandando análises que considerem a intersecção entre raça e classe (Collins; Bilge, 2021). A variável renda se articula com diversas outras como às políticas de assistência estudantil, ocupação e deslocamento urbano, construindo o quadro estrutural que implica na qualificação da permanência.

No *Survey*, ao questionar à autodeclaração racial, num universo de 82, 48 participantes (aproximadamente 59%) se auto identificaram como pretas/os e 34 (cerca de 41%) como pardas/os. Os números foram equilibrados entre as duas categorias, o que me permitiu realizar testes estatísticos comparativos a partir da variável “cor”, na perspectiva descritiva, para observar as diferenças na experiência universitária entre diferentes posições no interior da categoria “negro”. Um dos pontos que observei nesse contexto foi a ausência de desproporção profunda entre os grupos, o que reforça a escolha adotada da abordagem a partir da categoria “negro”.

No que se trata da orientação sexual, a amostra apresentou uma divisão meio a meio com 41 estudantes (50%) que se identificam como heterossexuais e 41 (50%) como pertencentes ao grupo LGBTQIA+. Como há uma multiplicidade de orientações sexuais respondidas no survey, precisei agregar os dados na categoria LGBTQIA+ tendo em vista a realização de análises descritivas informativas.

Há nos dados uma presença grande de diversidade sexual, o que me permitiu realizar análise das intersecções entre raça e orientação sexual na permanência estudantil. Essa proporção na amostra apontou que a dimensão da sexualidade é um marcador importante na compreensão das dinâmicas institucionais vivenciadas por estudantes negras/os.

Ao tratar dos estudantes negros e negras com deficiência, a amostra contém apenas 6 estudantes (7,3%) que declararam possuir algum tipo de deficiência, enquanto 76 (92,7%) não se identificaram nessa condição. Esse dado, a meu ver, possibilitou a exploração sobre a presença de estudantes PCD na amostra, mesmo que minoritária. Por outro lado, indica que a permanência estudantil também deve ser pensada sob a perspectiva das políticas de

acessibilidade e inclusão, mesmo que, devido à opção metodológica, as análises sejam limitadas nessa pesquisa.

Em relação à modalidade de ingresso na universidade, a amostra permitiu explorar a quantidade de estudantes negras/os que ingressaram por meio de políticas de ação afirmativa. Dos participantes, 53 estudantes (aproximadamente 64,6%) declararam ter ingressado pelo sistema de cotas, enquanto 25 (30,5%) ingressaram por ampla concorrência. A quantidade de cotistas na amostra está em alinhamento com o contexto das políticas de democratização do acesso ao ensino superior.

Por outro lado, a presença significativa de estudantes não cotistas permite comparações quanto à experiência universitária, possibilitando avaliar se a forma de ingresso produz diferentes experiências ou não na permanência estudantil. Além disso, evidencia um ponto tratado na costura metodológica acerca do tratamento da pesquisa sobre estudantes negros e negras, não necessariamente estudantes que ingressaram através de ações afirmativas, ampliando o escopo interpretativo do estudo, permitindo examinar a permanência para além da dimensão formal do acesso.

Em relação à ocupação, 65% das/os respondentes declararam trabalhar ou realizar estágio durante o curso. Esse dado demonstra que a ocupação é um eixo estruturante que implica na experiência acadêmica para a maioria das/os participantes. Nos processos de análise, observei que a necessidade de conciliar trabalho e formação universitária sugere a presença de demandas materiais significativas, que impactam no tempo disponível para atividades acadêmicas, o engajamento institucional e a própria qualificação da permanência. Nessa perspectiva, o trabalho aparece como elemento central da trajetória universitária dessas/es estudantes.

Um dos pontos que trabalhei ao longo da análise bibliográfica e do quadro teórico é a diferença entre as condições materiais e as condições simbólicas de permanência e a dissociação direta entre permanência e assistência estudantil. Nesse sentido, os dados coletados apontam que, no que tange à assistência estudantil, 35% das/os participantes declararam ser beneficiárias/os de algum programa institucional, ao passo que 63% declararam que não recebem apoio formal.

Esse ponto revela um problema que aparecerá nas entrevistas: Nem todas/os estudantes que precisam de assistência estudantil conseguem as bolsas na UnB. Esse é um problema que dialoga diretamente com a perspectiva do financiamento das políticas de assistência e a sua relação com as políticas de ação afirmativa. Na prática, as/os estudantes

negras/os ingressaram na universidade, mas a instituição não possui estrutura suficiente para garantir as condições materiais de permanência.

Das/os beneficiários de assistência estudantil, os principais instrumentos de assistência são: a Bolsa Alimentação, o Auxílio Socioeconômico e as combinações entre ambos. Conforme sinalizado, a natureza dos programas de assistência estudantil indica atuação, principalmente, como garantia de condição material, voltada à mitigação de vulnerabilidades econômicas. Essa característica evidencia a importância das políticas como instrumentos de sustentação das condições econômicas de continuidade no ensino superior, assim como a necessidade de pensar outros instrumentos de permanência que contemplem as condições simbólicas.

Outro ponto que observei foram os dados relativos ao deslocamento até a universidade. Nesse ponto, observei que a maioria das/os participantes fazem uso de transporte público (73 estudantes) sendo os trajetos superiores a uma hora diária mais frequentes. Esse dado aponta a mobilidade urbana como um eixo relevante da experiência universitária que implica nas condições materiais e simbólicas de permanência.

3.2. A vontade de abandono e a criação do indicador de permanência simbólica

Fundamentei a análise quantitativa sobre a permanência estudantil a partir de dois indicadores que no processo exploratório se apresentam como eixos centrais do percurso metodológico. Trato da intenção declarada de abandono do curso pela/o estudante e o índice sobre a permanência simbólica.

O índice sobre a permanência simbólica é resultado da média de quatro variáveis, operadas pelo *RStudio* que são: o conforto em permanecer na Universidade de Brasília; a qualidade das relações com colegas; qualidade das relações com professoras/es; e motivação em relação ao currículo do curso. Fiz a seleção dessas quatro variáveis para análise combinada porque, ao observar a descrição dos dados e os resultados do Survey, encontrei uma correlação presente entre cada uma das variáveis com a variável sobre “vontade de abandonar”. Diante disso, sua articulação na construção de um índice nos ajuda a explorar como a experiência da permanência das/os estudantes é marcada por uma série de condições articuladas.

Na perspectiva das ciências sociais, os indicadores atuam como recursos metodológicos que devem operacionalizar conceitos abstratos de interesse da pesquisa, informando sobre aspectos da realidade social estudada (Jannuzzi, 2012).

A variável relativa à vontade de abandonar o curso se evidencia como indicador subjetivo (ou qualitativo) da vulnerabilidade à evasão, colhendo do estudante a dimensão própria subjetiva da continuidade acadêmica. Em suma, se a/o estudante aponta que já pensou em abandonar o curso é porque há uma vulnerabilidade por detrás dessa afirmação. Como um indicador simples e unidimensional, ele possui validade, pois evidencia o conceito de vulnerabilidade à evasão que busca mensurar (Jannuzzi, 2012)

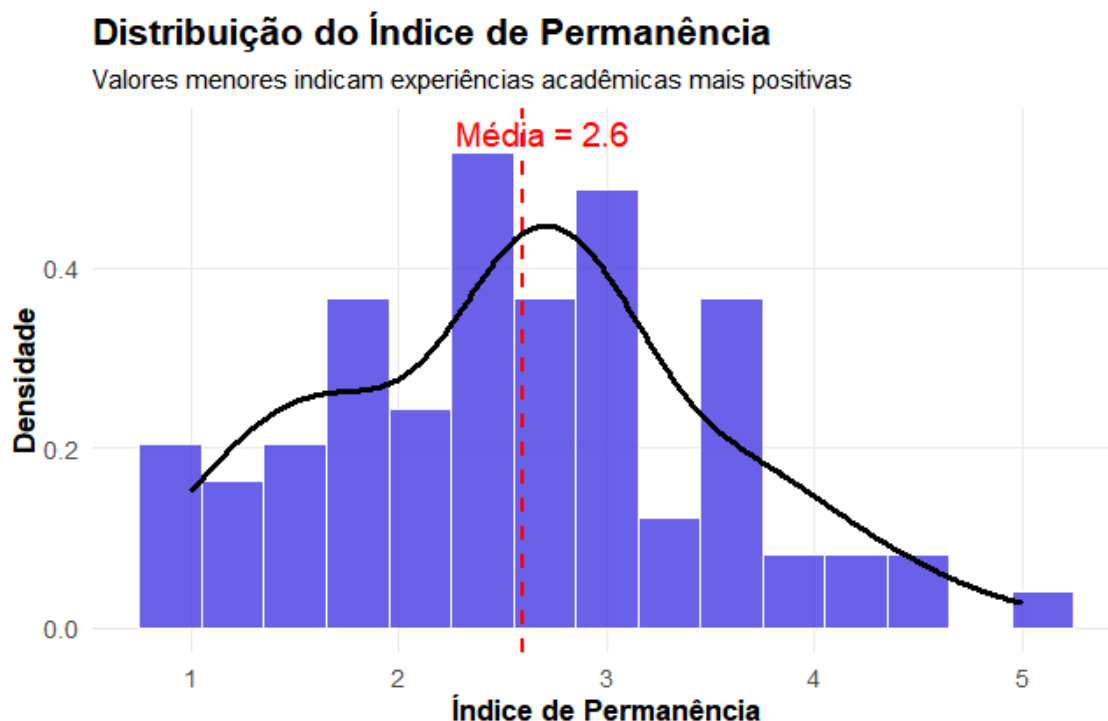
Diante disso, organizei essa variável a partir da escala *Likert* de cinco pontos, em que os valores mais baixos indicam maior concordância com a afirmação, ou seja, maior vontade ao abandono. Esse indicador permitiu observar não apenas situações concretas de evasão, mas também os desafios que atravessam a experiência universitária.

Também, construí um índice voltado à permanência simbólica com o objetivo de sintetizar a qualidade da experiência acadêmica relatada pelos estudantes negros e negras. O indicador caracteriza como que se define um indicador sintético (ou composto). Os indicadores compostos permitem sintetizar realidades complexas, facilitando a interpretação de fenômenos que não poderiam ser mensurados por variáveis isoladas (Jannuzzi, 2012).

Sobre o processo, como as variáveis seguem escala *Likert* de 1 a 5, em que 1 corresponde a “concordo fortemente” (experiência mais positiva) e 5 a “discordo fortemente” (experiência mais negativa), a articulação foi operada mantendo a lógica. Diante disso, valores menores do índice indicam experiências mais positivas de permanência, à medida que valores maiores indicam experiências mais desafiadoras para permanência.

A média geral da amostra de estudantes negros e negras do índice foi de aproximadamente 2,60, com desvio padrão de 0,93. Já a mediana foi 2,50, o que apresenta proximidade em relação à média, sendo um dado que demonstra uma simetria. Ou seja, a maior parte das/os estudantes situa sua experiência na faixa intermediária da escala. O gráfico a seguir ilustra minha afirmação:

Gráfico 2 – Distribuição do índice de permanência



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Conforme escala *Likert*, o valor mínimo observado foi 1,00 e o máximo 5,00, o que demonstra variação significativa entre as/os respondentes. Em resumo, as/os estudantes negras/os compreendem que a experiência de permanência simbólica, articulando conforto, motivação e relação com colegas e professoras/es se dá numa perspectiva moderada.

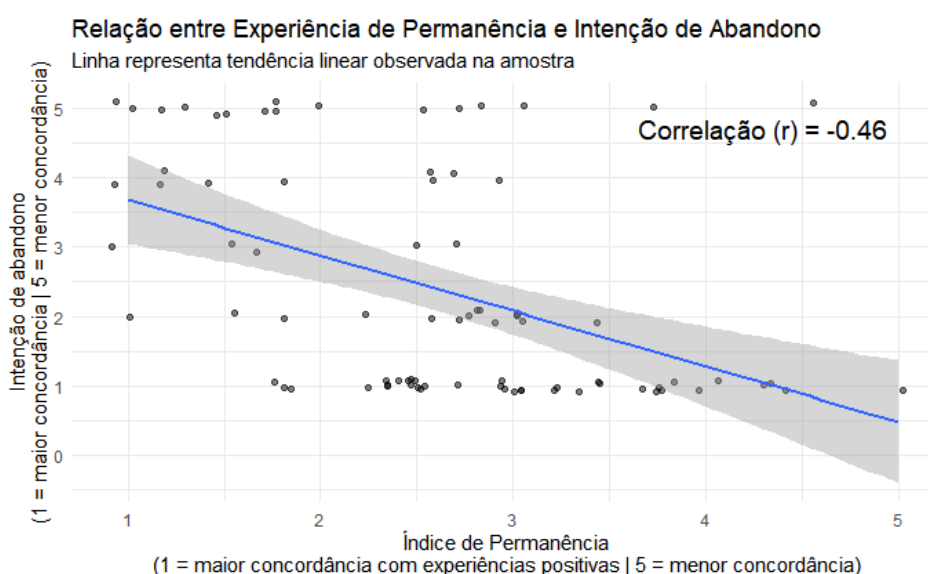
Por outro lado, os resultados apontam a exploração da permanência estudantil, conforme amostra analisada, como experiência de caráter intermediário na perspectiva geral, mas com variações relevantes que permitem identificar heterogeneidades entre os grupos. O desvio padrão relativamente elevado evidencia a presença de dispersão suficiente para levantar a exploração em outras análises.

Ou seja, a articulação entre os dois indicadores como a “vontade de abandono” e o “índice de permanência simbólica” possibilita compreender a permanência a partir de articulação de fatores. Enquanto o índice que criei sintetiza as dimensões relacionais e motivacionais da experiência negra estudantil universitária, a vontade de abandono expressa

a visão individual de continuidade ou abandono do percurso formativo da/o própria/o estudante.

A permanência simbólica trata de condição para a permanência das/os estudantes negras/os na universidade que compreende as questões relativas à sociabilidade, pertencimento, afiliação com os códigos da universidade e engajamento estudantil (Santos, 2009). Nessa perspectiva, a permanência simbólica vai além da perspectiva de afiliação por deslocar o olhar apenas para os códigos e entender os aspectos relacionais como essenciais para a permanência das/os estudantes negros na universidade (Coulon, 2008).

Gráfico 3 - Gráfico de indicador de "intenção de abandono" e "índice de permanência



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O gráfico acima demonstra essa correlação entre o indicador de vontade de abandono com o indicador sintético de permanência simbólica criado. Em resumo, quanto menor vontade de abandonar, maior concordância com experiências positivas na permanência.

3.3. Eixos estruturantes da permanência estudantil a partir dos indicadores quantitativos

A análise comparativa das variáveis investigadas permitiu que eu estabelecesse uma exploração sobre fatores associados à permanência estudantil a partir de processo de ponderação que orienta a compreensão do peso de cada dimensão na experiência acadêmica

de acordo com a amostra pesquisada. Como a amostra é não probabilística, busca-se explorar os dados articulando com a perspectiva qualitativa.

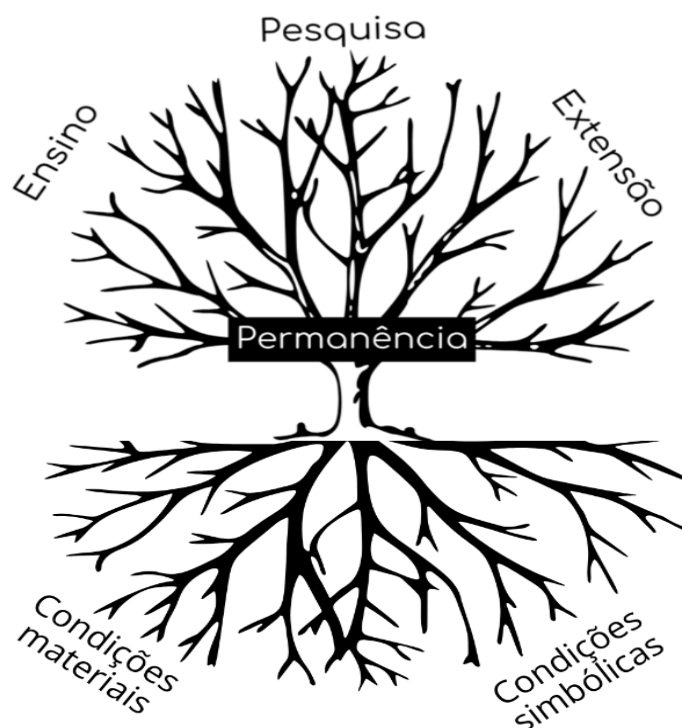
As relações com professoras/es (0,76) e a relação de conforto com a instituição (0,77) são consideradas fatores de maior intensidade diante de alta correção observada entre a qualidade das relações com docentes com a vontade de abandono, evidenciando o motivo de inserção dessa variável no índice de permanência. Esse resultado demonstra a validade do indicador ao compreender que a permanência também é marcada pela qualidade das interações.

Há variáveis moderadas que demonstram a interseccionalidade do fenômeno e a sua complexidade. A experiência das/os estudantes negras/os é marcada por orientação sexual, ocupação e acesso aos instrumentos da assistência estudantil, o que abre a compreensão de que a permanência é atravessada pelas condições materiais e simbólicas articuladas. A meu ver, a relevância da orientação sexual na dimensão subjetiva do abandono reforça a necessidade de indicadores que captem a sensibilidade das vivências das/os estudantes, principalmente quando se articula indicadores relativos às violências institucionais.

Por último, observei duas variáveis importantes para análise qualitativa, mas que não apareceram como correlação com o indicador da vontade de abandono e indicador de permanência simbólica: a participação e o engajamento que buscaram analisar a atuação extracurricular das/os estudantes, assim como sua participação em pesquisa e extensão; e o deslocamento e mobilidade que aparecem como uma questão, mas que não possuem alta correlação com os indicadores selecionados. Igualmente, no âmbito da análise quantitativa, gênero e parentalidade não apareceram como variáveis de alta correlação. Essas variáveis serão mais bem trabalhadas na análise qualitativa, pois apareceram fortemente nas entrevistas compreensivas.

No primeiro capítulo, quanto tratei da perspectiva teórico-filosófica da permanência na universidade, apresentei o que compreendi como árvore da universidade, apontando a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão como um princípio da educação superior brasileira. Neste capítulo, complexifico a partir da exploração quantitativa as raízes dessa permanência, compreendendo indicadores para as condições materiais e condições simbólicas como parte da elaboração de uma intercondicionalidade de permanência, conforme ilustração a seguir:

Figura 17 - Árvore da permanência



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

3.3.1. Eixo – Institucional e de engajamento acadêmico

3.3.1.1. Relações com professores como eixo central

Das variáveis que analisei do ponto de vista quantitativo, a qualidade das relações com professoras/es se mostrou uma das com associação mais alinhada com o índice de permanência. Diante disso, a compreendo como o eixo central dessa exploração. Ao testar a correlação entre essa variável e o índice de permanência, cheguei no resultado de aproximadamente 0,76, indicando associação muito forte.

Considerando que valores mais elevados no índice correspondem a experiências mais negativas, o tamanho dessa correlação demonstra, em caráter exploratório, que

avaliações mais críticas das relações docentes estão diretamente correlacionadas a pior experiência geral de permanência. Além disso, ao testar, observei que a variável também apresentou correlação moderada com a intenção de abandono.

O resultado sugere, novamente em caráter exploratório, que quanto mais positiva a percepção das relações com professoras/es, menor tende a ser a intenção individual da/o estudante negra/o de abandonar o curso. A associação com abandono tem menor intensidade do que aquela observada com o índice de permanência simbólica. Entretanto, a relação entre estudantes negras/os e professoras/es continua sendo um problema de necessária qualificação.

Os achados indicam que a permanência estudantil se articula pelos fatores de acesso, condições socioeconômicas e por características administrativas da instituição apenas, bem como pela qualidade concreta das interações estabelecidas no cotidiano acadêmico. O espaço da sala de aula se mostra como arenas decisivas na construção do vínculo institucional, evidenciando a necessidade de observarmos a atuação das/os burocratas à nível de rua (Lipsky, 2019).

As/Os burocratas à nível de rua são aquelas/es que agem no cotidiano da implementação da política pública. São enfermeiras/os, policiais, assistentes sociais, professoras/es que acessam a população diretamente. Para a instituição, as ações dessas/es burocratas marcam o acesso ou não às políticas públicas e, conseqüentemente, ao direito. No caso da permanência, a relação com as/os professores, de acordo com o dado, é um eixo estrutural de compreensão do índice de permanência simbólica das/os estudantes (Lipsky, 2019).

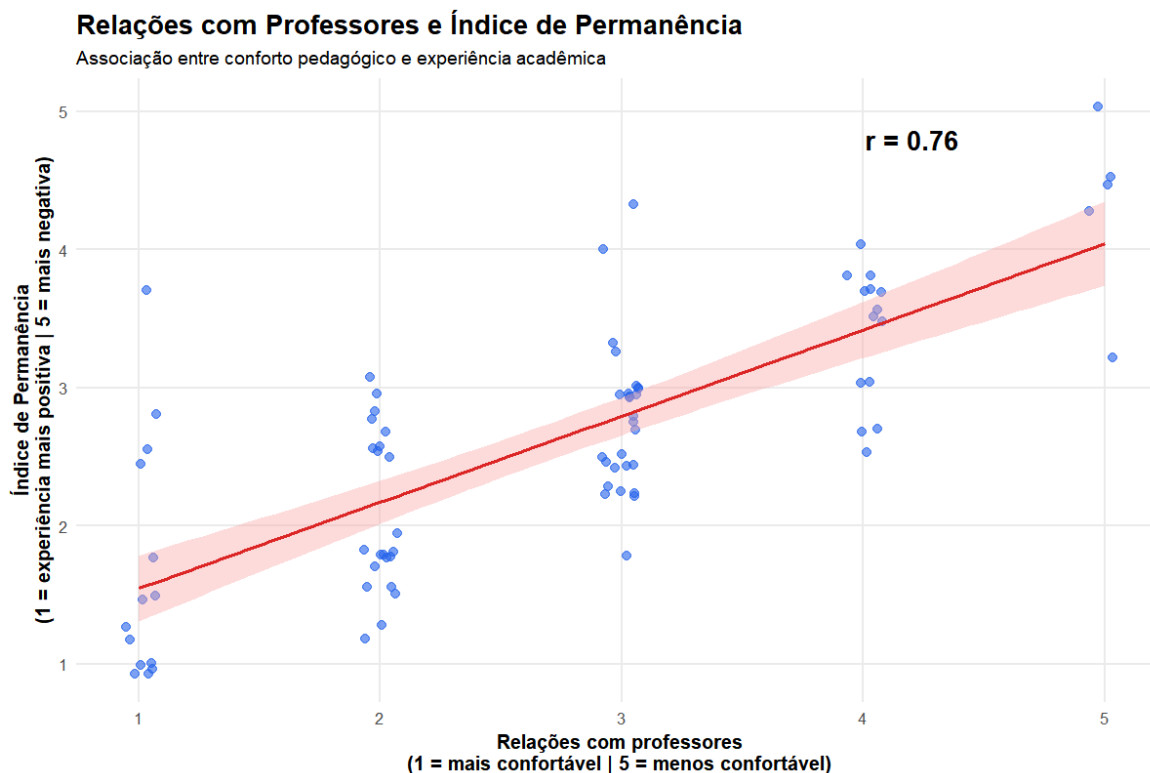
A relação docente não opera apenas como mediação do conteúdo curricular, mas pode atuar como elemento estruturante da experiência universitária, influenciando percepções de pertencimento, reconhecimento e motivação. Essa compreensão se alinha a perspectiva teórica de sabedoria prática de hooks (2020) e o impacto da atuação docente para uma pedagogia da autonomia.

A força dessa associação permite afirmar que a permanência, no contexto analisado, é relacional e pedagógica. A interação com professoras/es aparece como um dos principais fatores estruturantes da experiência acadêmica, funcionando como variável capaz de amplificar ou diminuir tensões decorrentes de outras dimensões, como ocupação, condições materiais ou marcadores da interseccionalidade, afetando sobremaneira a percepção da permanência. Compreendo como uma das variáveis mais consistente do indicador de

permanência simbólica, sendo um núcleo explicativo da permanência estudantil na amostra investigada.

O gráfico a seguir evidencia a correlação do índice de permanência com o conforto na relação com as/os professoras/es. Em resumo, quanto maior o índice de permanência, melhor a relação com as/os docentes:

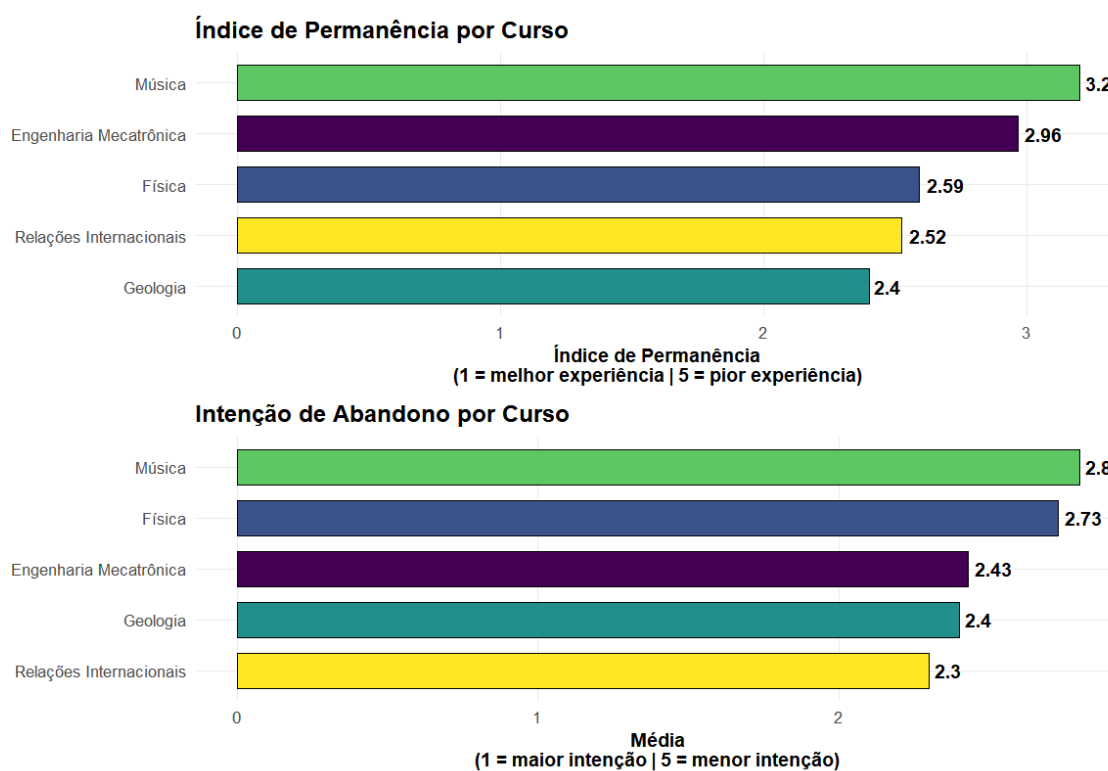
Gráfico 4 - Do índice de permanência com o conforto na relação com as/os professoras/es



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Um ponto interessante foi o a análise por curso do índice de relação das/os estudantes negras/os com as/os professoras/es. Quando realizei a comparação entre os cinco cursos com maior número de respondentes, aqueles que apresentaram médias mais elevadas na variável “relações com professoras/es”, indicando menor conforto na relação, também tendem a apresentar maior experiência mais negativa no que tange ao índice de permanência simbólica.

Gráfico 5 - Índice de permanência e índice de abandono por curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Nesse sentido, destaque por curso: Música com 3,40 (relação com as/os professoras/es) e 3,20 (índice de permanência simbólica); e Engenharia mecatrônica com 3,29 (relação com as/os professores) e 2,96 (índice de permanência simbólica)³¹. Esse padrão sugere que diferenças entre cursos também se expressam na dimensão relacional docente, impactando a permanência.

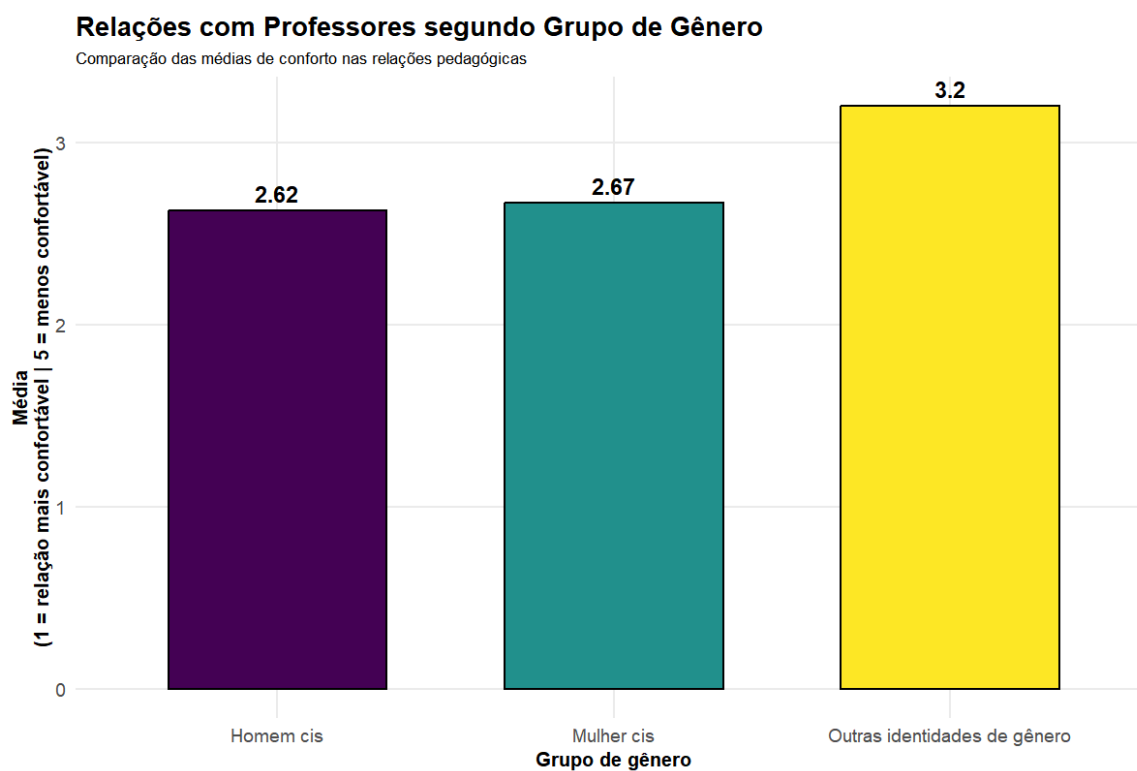
Por outro lado, a intenção de abandono não acompanha linearmente essas variações, indicando cursos que podem influenciar a permanência de maneira indireta, articulada pela

³¹ Os indicadores seguem a lógica original da escala *Likert*. Valores baixos no índice de permanência simbólica indicam melhor experiência, enquanto valores baixos na variável de abandono indicam maior intenção de evasão.

qualidade das relações com as/os professoras/es. No curso de música, por exemplo, a média da intenção de abandono entre as/os estudantes respondentes foi de 2,80, o que indica nível moderado de vulnerabilidade à evasão. Por outro lado, o índice de permanência atingiu o valor de 3,20, estando entre os mais elevados dentre os cinco cursos com maior número de respondentes, o que indica experiência acadêmica mais tensionada. A elevação do índice está associada à avaliação das relações com professoras/es, cuja média alcançou 3,40, valor mais alto (mais negativo) na escala adotada.

No que tange à análise a partir do gênero, foi necessário agrupar os dados para categorizar mulheres cisgêneras, homens cisgêneros e outras identidades de gênero por conta do baixo preenchimento dos últimos. Após isso, realizei a análise correlacionando as relações com as/os professoras/es e a identidade de gênero.

Gráfico 6 - Relação com professores por grupo de gênero



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O resultado demonstrou que há uma leve diferença nas relações entre homens negros, mulheres negras e suas/seus professoras/es (diferença de 0.05). Por outro lado, foi observado uma diferença maior dessa relação entre estudantes negras/os trans ou não binários que não

serão exploradas mais profundamente nesse trabalho devido ao baixo número de respondentes, conforme o gráfico apresentado.

3.3.1.2. Participação e engajamento

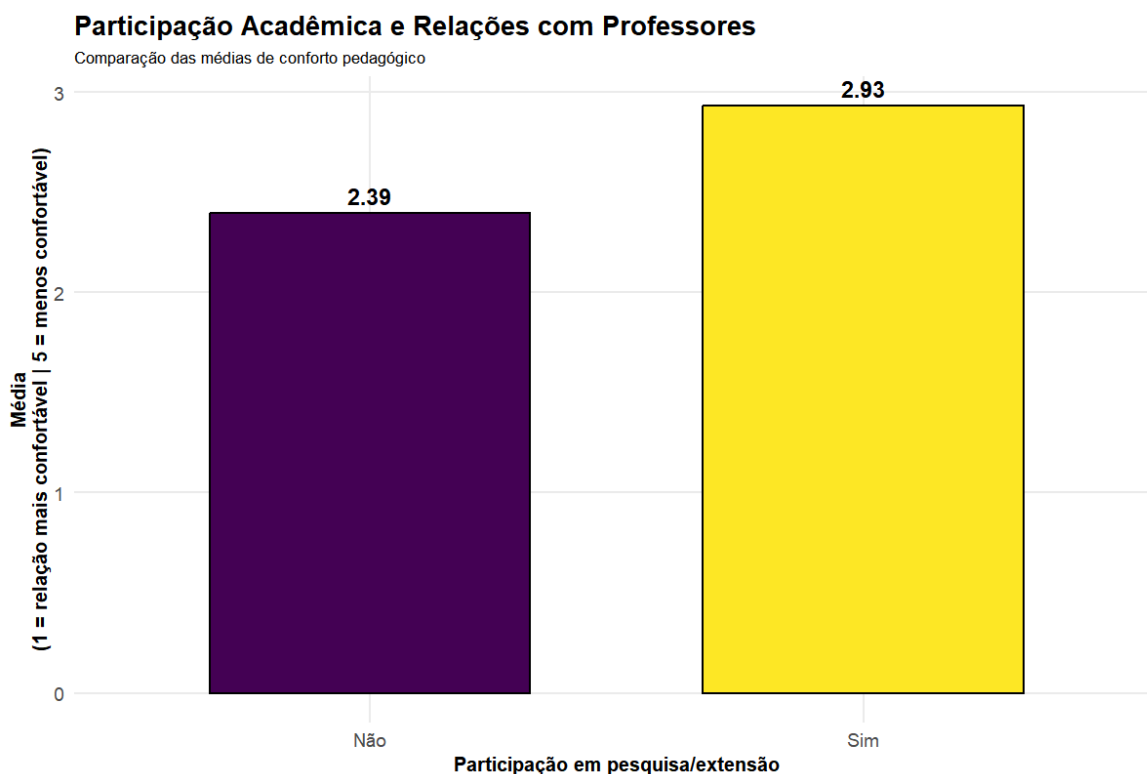
Outro ponto que foi analisado é a conexão entre a participação estudantil e o engajamento articulado aos indicadores de permanência simbólica e intenção de abandono. Na análise inicial, a participação em ações de pesquisa e extensão não demonstrou configurar como fator protetivo da permanência. Contudo, após algumas análises, essa variável se mostrou essencial.

Articulando a participação e engajamento com ocupação, observei que, entre estudantes que não trabalham, a participação em atividades de extensão e pesquisa esteve associada ao índice de permanência mais elevado (2,61) em comparação às/aos que não participam (2,22). Entretanto, entre as/os estudantes que possuem ocupação (trabalho ou estágio), a diferença foi praticamente muito baixa. Os resultados evidenciam que o engajamento acadêmico formal não se mostra automaticamente como mecanismo de proteção, inclusive pode estar associado a experiências acadêmicas mais intensas.

Nesse ponto, essa participação estudantil se conecta com o ponto anterior ao analisar os dados articulando a variável de relação com as/os professoras/es e a participação. Infelizmente, o dado demonstra que o espaço da pesquisa e da extensão não é apenas espaço de pertencimento, mas também de poder entre professoras/es, em geral, e estudantes negras/os, o que pode revelar o impacto das relações assimétricas observadas pelas/os estudantes negras/os. Ao realizar a análise, observei que estudantes participantes de ações de pesquisa e extensão responderam de forma menos favorável a suas relações com professoras/es (2,93) em comparação aos que não participam de ações de extensão e pesquisa (2,39).

Ao considerar a forte associação entre relações docentes e índice de permanência ($r = 0,76$), o resultado aponta para uma lógica na qual o engajamento acadêmico formal pode intensificar a exposição às dinâmicas hierárquicas da instituição, impactando, negativamente, a experiência da/o estudante negra/o em relação a sua permanência. Esse ponto será mais bem explorado na análise das entrevistas, já que essa questão é mais aprofundada de forma qualitativa. Mesmo assim, abaixo conta-se com um gráfico que evidencia esses apontamentos:

Gráfico 7 – Participação acadêmica e relações com professoras/es

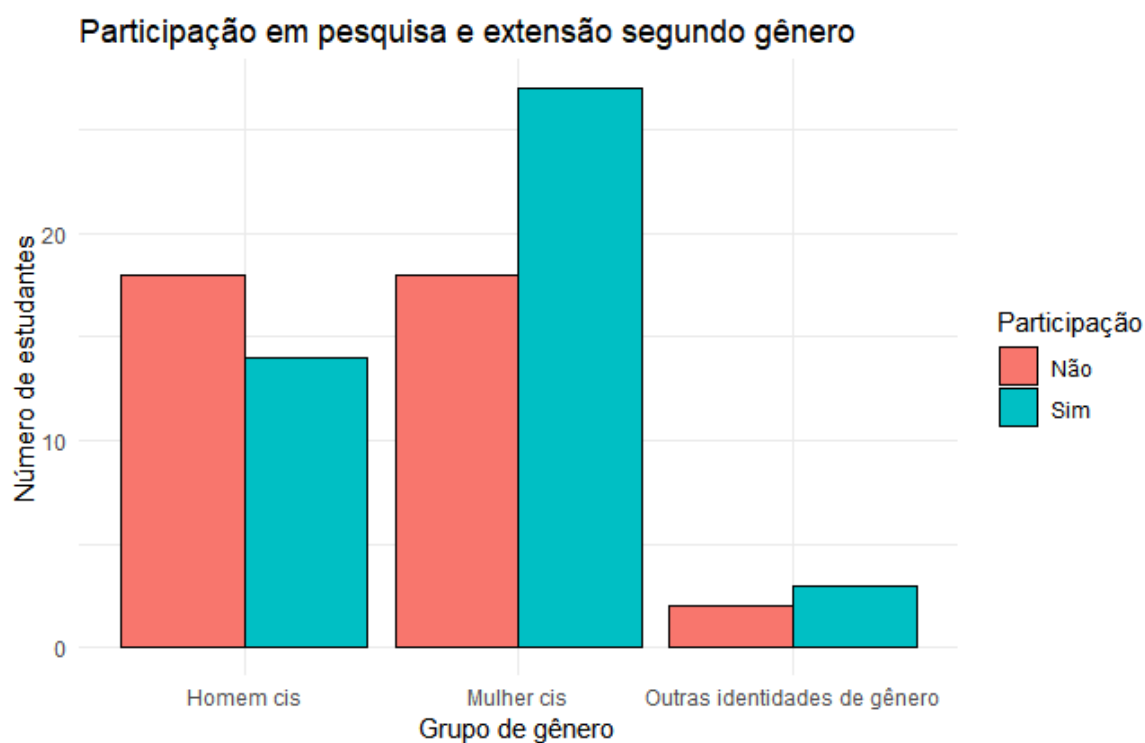


Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Em relação ao engajamento em grupos de pesquisa, movimentos sociais, clubes de leitura e outras atividades extracurriculares, o resultado trouxe uma correlação fraca com o índice de permanência ($r = -0,14$), mas ainda menor com a intenção de abandono ($r = -0,04$), demonstrando que o engajamento em espaços coletivos não se configura como fator determinante para a permanência. Esse dado vai de encontro à literatura, evidenciando uma contradição que pode ser mais bem analisada na perspectiva qualitativa.

Essa baixa correlação fica ainda mais complexa quando compreendo a perspectiva de gênero na participação. Pelos dados, enquanto 60% das estudantes negras participam das atividades de extensão e pesquisa, 56% dos estudantes negros participam. Podemos compreender, portanto, que mulheres negras participam mais de projetos de extensão e pesquisa do que os homens negros. O gráfico abaixo explora esses dados.

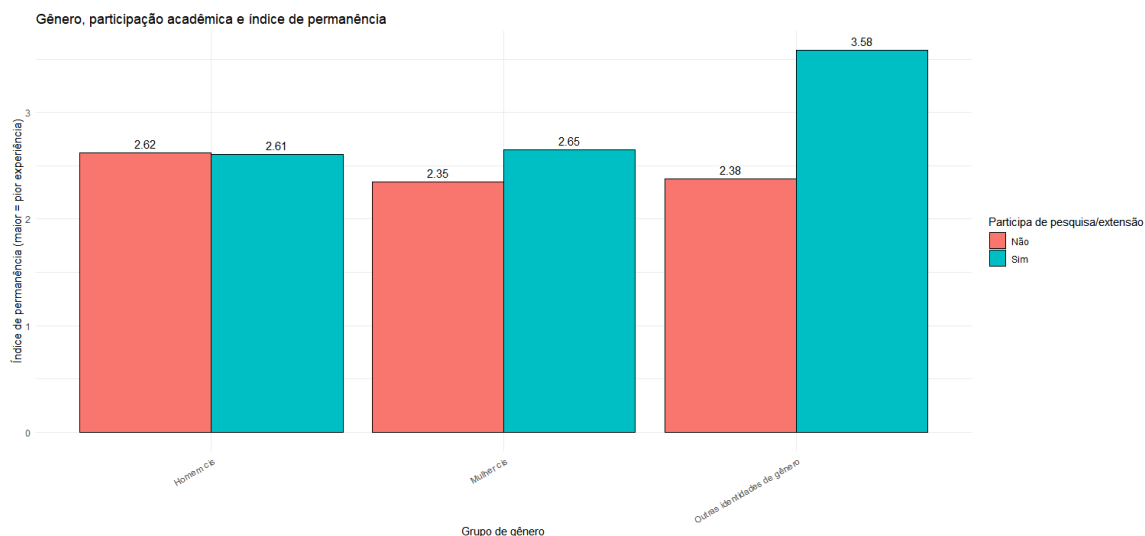
Gráfico 8 - Participação em extensão e pesquisa segundo gênero



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Ao articular esses dados com o índice de permanência, o resultado foi curioso. Apenas os homens cisgêneros que participam possuem um índice de permanência maior do que aqueles que não participam. No que tange as mulheres cisgêneras, e outras identidades de gênero, a participação não aparece como instrumento de garantia de participação simbólica, mas como um instrumento que amplia a vulnerabilidade dessas/es estudantes perante as contradições institucionais. Logo, essa realidade evidencia a correlação maior da permanência simbólica em relação entre discente e docente. O gráfico a seguir descreve esse cenário:

Gráfico 9 - Gênero, participação e índice de permanência



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O resultado reforça a necessidade de se explorar a centralidade das relações entre estudantes negros e negras, considerando a de gênero, raça e classe, e professoras/es formais em detrimento ao engajamento entre pares. Além disso, observa-se a necessidade de construção de planos de docência de promoção da igualdade racial e de gênero na universidade. Isso não significa que essa questão não apareça qualitativamente, a qual será mais bem explorada em análise posteriormente no capítulo 4.

3.3.1.3. Assistência Estudantil

Como aprofundado nos tópicos anteriores, a assistência estudantil pretende ser um instrumento garantidor das condições materiais para a permanência das/os estudantes na universidade (Kowalski, 2012). Diante disso, busquei analisar os dados das/os estudantes beneficiárias/os e não beneficiárias/os pela política de assistência na UnB para compreender o impacto nos indicadores de intenção de abandono e de permanência simbólica.

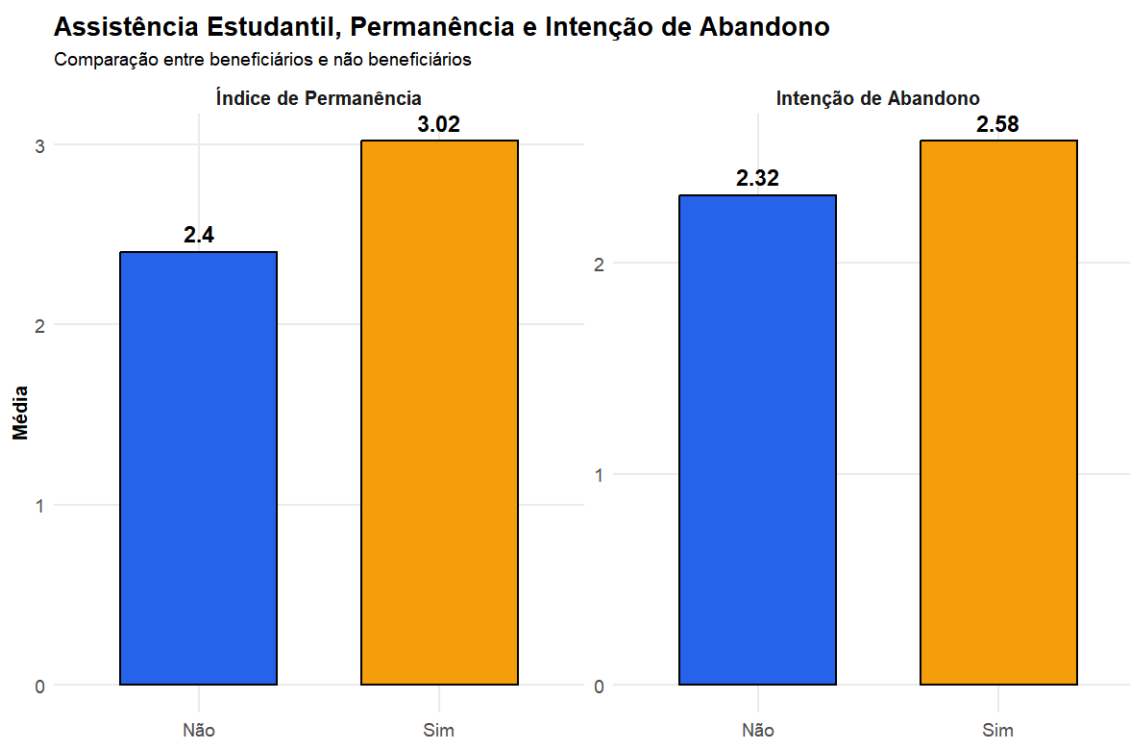
De acordo com os dados analisados, cerca de 35% das/os estudantes declararam ser beneficiárias/os de programas de assistência estudantil, ao passo que a maioria (cerca de 63%) afirmou não receber nenhum tipo de auxílio. Tais estudantes, na sua maioria, fazem

parte dos programas de caráter material, especialmente da Bolsa Alimentação e do Auxílio Socioeconômico. A concentração nesses programas demonstra que a assistência estudantil opera majoritariamente como mecanismo de suporte material/financeiro básico à permanência.

Os dados evidenciam que a assistência opera como mecanismo de contenção da evasão em contextos de maior vulnerabilidade, mas não afeta diretamente as questões simbólicas, principalmente aquelas articuladas ao conforto relacional. Na análise, observei que estudantes beneficiárias/os da assistência estudantil apresentam índice de permanência mais elevado (3,02), indicando experiência acadêmica relativamente mais negativa quando comparados aos não beneficiárias/os (2,40).

Por outro lado, a assistência estudantil opera na contenção da evasão, porque as/os beneficiários possuem uma média superior na variável intenção de abandono (2,58). O padrão observado, conforme gráfico abaixo, mostra que a assistência pode exercer papel relevante na mitigação da intenção de abandono mesmo que esteja associada a contextos de maior vulnerabilidade. Além disso, o dado evidencia a importância de observar as condições simbólicas de permanência para além das condições materiais:

Gráfico 10 - Assistência estudantil, permanência e intenção de abandono



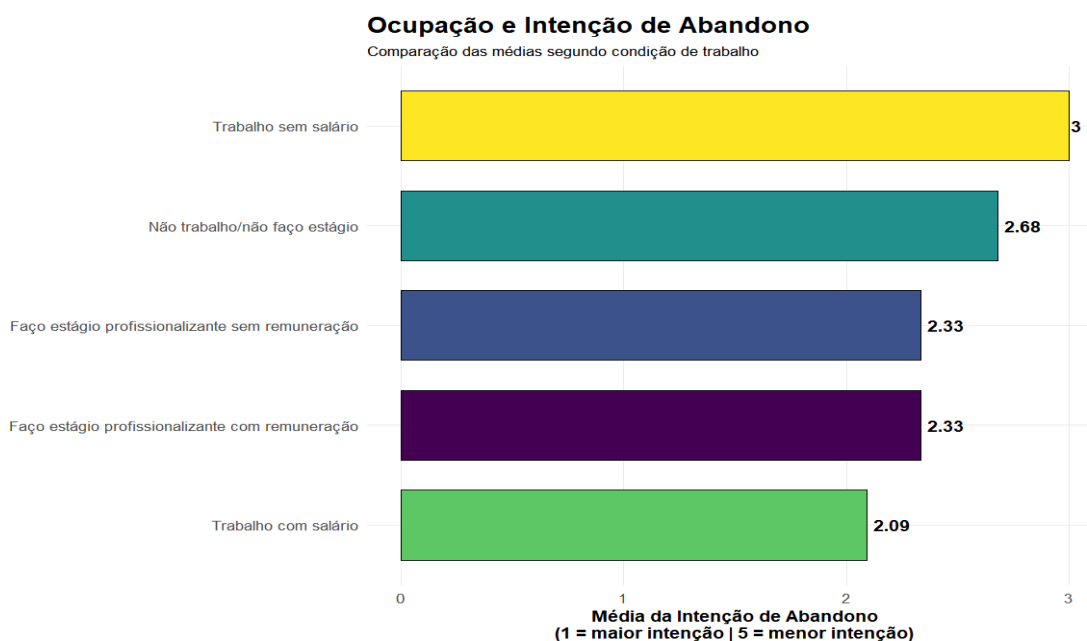
Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

3.3.2. Eixo – Sociodemográfico e Institucional

3.3.2.1. Ocupação

Uma das variáveis apresentadas no Survey foi a ocupação, que tratou das/os respondentes que possuem trabalho com remuneração, das/os estudantes que possuem trabalho sem remuneração, daquelas/es que estagiam e das/os que não possuem trabalho. O gráfico que evidencia a intenção de abandono desse grupo a partir do critério da ocupação encontra-se a seguir:

Gráfico 11 - Ocupação e intenção de abandono



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Observei que estudantes que exercem trabalho remunerado apresentam média inferior na variável intenção de abandono (2,09), o que demonstra maior concordância com a possibilidade de evasão quando comparados às/aos que não trabalham (2,68). No que tange ao indicador de permanência simbólica, os dados se mantiveram alinhados à lógica do indicador relativo à vontade de abandono. O gráfico anterior demonstra essa observação.

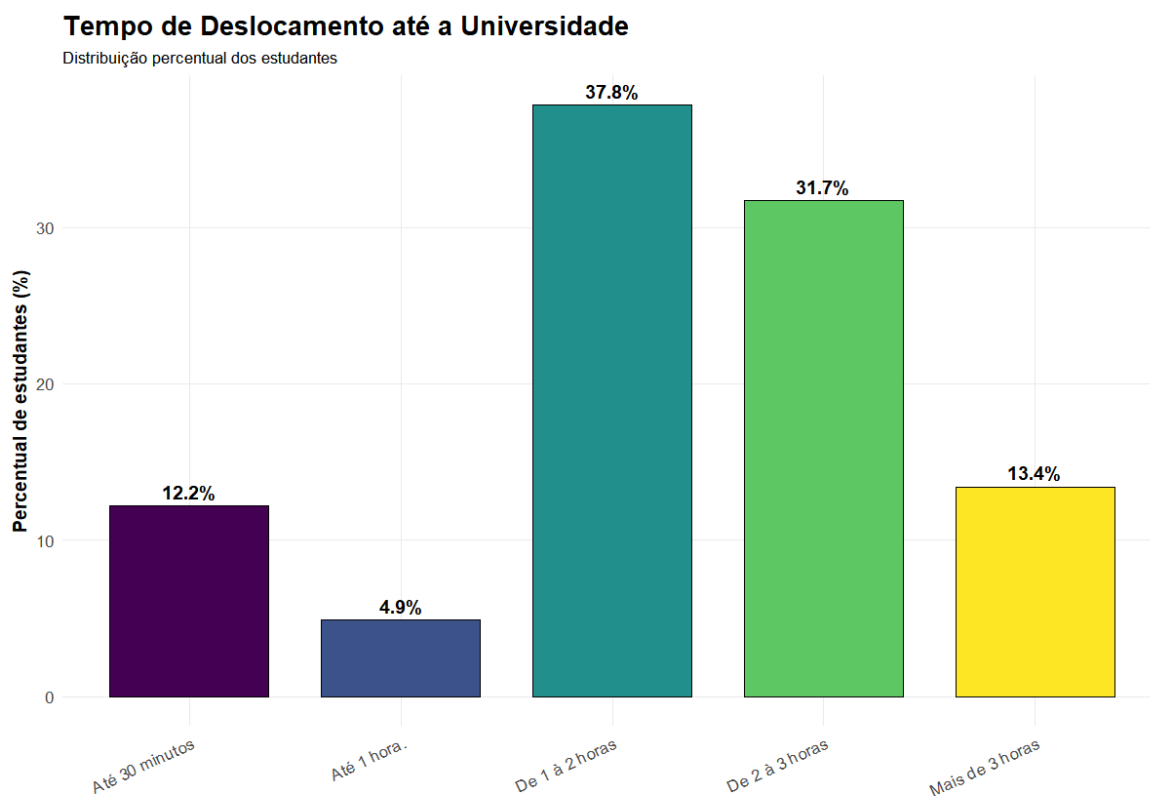
Observei que a variável ocupação apresentou padrão consistente no conjunto analisado. As/Os estudantes que exercem trabalho remunerado registraram média inferior

na variável intenção de abandono (2,09), indicando maior concordância com a possibilidade de evasão. Já no índice de permanência, o valor está relativamente mais elevado (2,68), o que sugere experiência acadêmica menos favorável quando comparados às/aos que não trabalham (2,38). O resultado pode evidenciar que a sobrecarga laboral é um fator estrutural relevante que influencia na permanência acadêmica, considerando o conjunto analisado. Esse ponto será confrontado qualitativamente na análise das entrevistas.

3.3.2.2. Tempo de deslocamento para a universidade

Outro ponto que explorei no *Survey* foi a perspectiva do tempo de deslocamento para a universidade. Entre aquelas/es que responderam, 37% gastam de 1 a 2 horas de deslocamento na ida e volta para a faculdade, ao passo que 32% gastam de 2 a 3 horas no mesmo deslocamento. Os dados ficam melhor representados no gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Tempo de deslocamento até a universidade



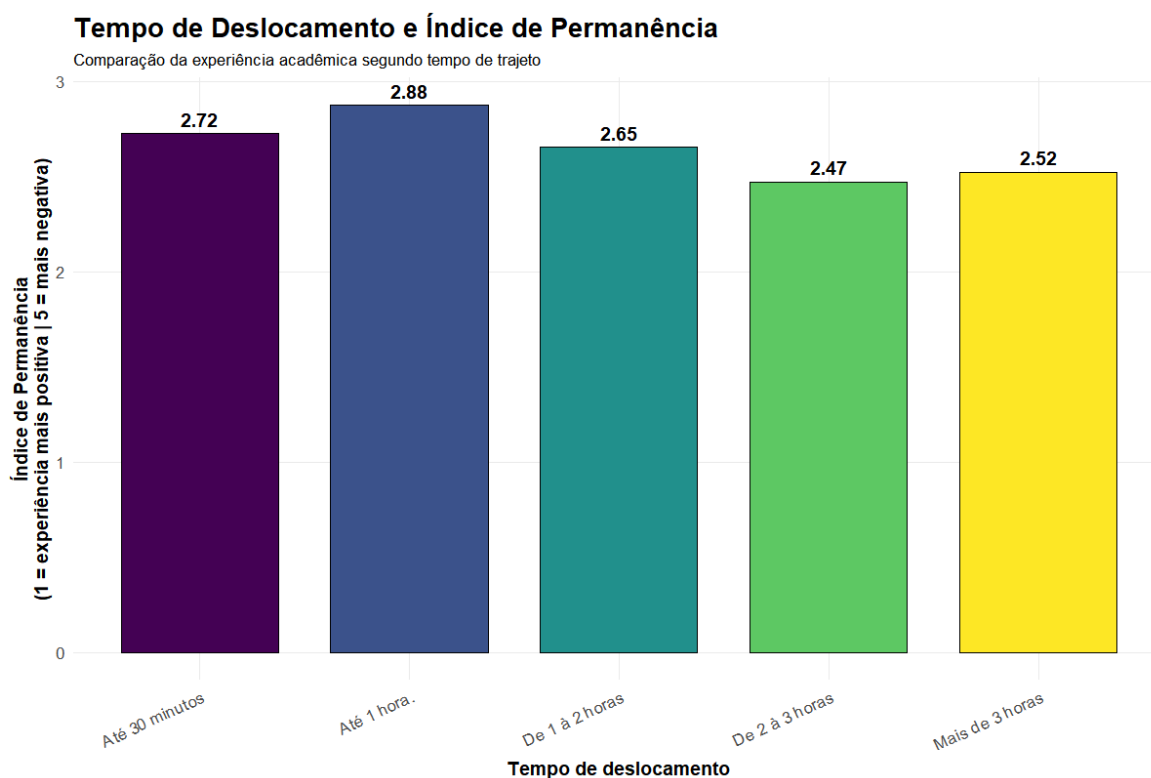
Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Diante disso, foi possível observar que a maioria das/os respondentes apresenta tempo de deslocamento superior a uma hora, sendo 37,8% entre uma e duas horas e 31,7% entre duas e três horas. Apenas 17% realizam deslocamento inferior a uma hora, indicando que o acesso físico à universidade constitui elemento de desgaste na experiência acadêmica.

Em busca de analisar essa variável, busquei articular as correlações entre o tempo de deslocamento para a universidade com o índice de vontade de abandono e o índice de permanência simbólica. Ao analisar, compreendi que o tempo de deslocamento até a universidade não possui relação linear na experiência geral de permanência na perspectiva das/os respondentes. As/Os estudantes com deslocamentos intermediários, entre duas e três horas, apresentam o menor índice médio (2,47), o que dá a ideia de que possuem uma experiência relativamente mais positiva de permanência quando comparados aos demais grupos.

Entretanto, as/os estudantes que levam até uma hora para chegar à universidade registram média mais elevada (2,87), sugerindo experiência relativamente mais complexa. Estudantes com deslocamentos superiores a três horas apresentam média intermediária (2,52). Esse resultado indica que para as/os respondentes o tempo de deslocamento não é um parâmetro conclusivo acerca do impacto na permanência.

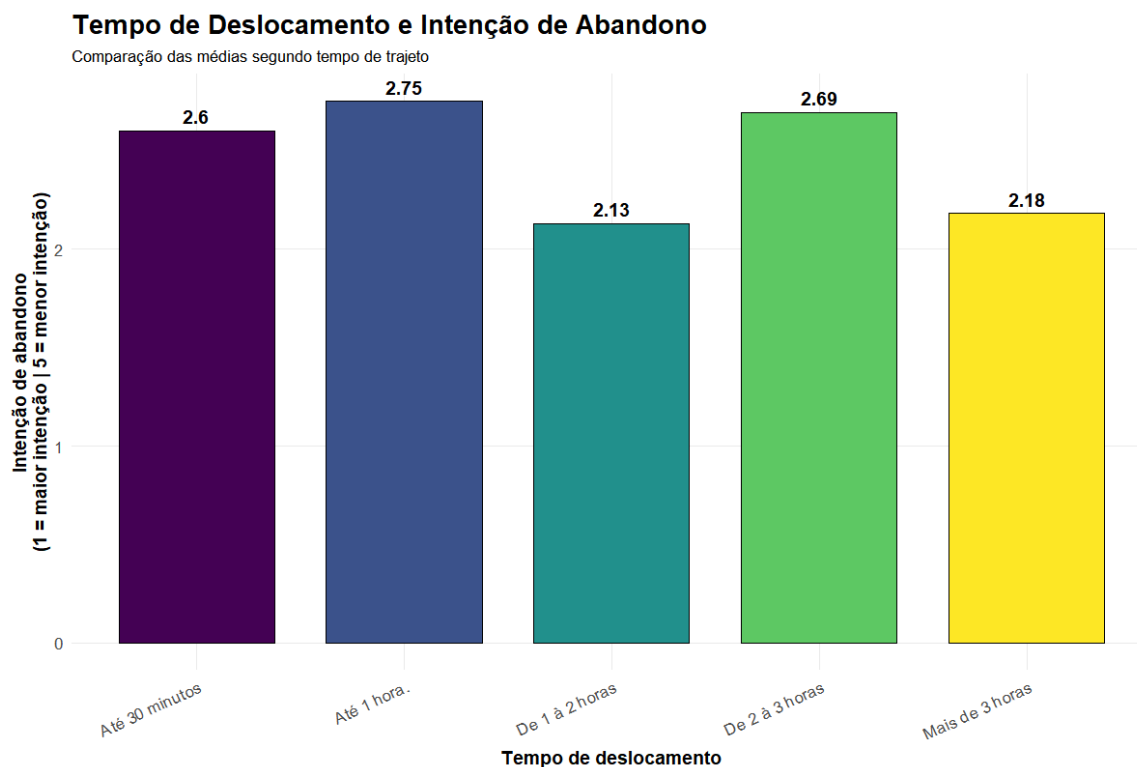
Gráfico 13 - Tempo de deslocamento e índice de permanência



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Em relação à vontade de abandono, não ficou nítida uma relação direta com o deslocamento. As/Os estudantes com deslocamentos entre uma e duas horas apresentam a menor média (2,13), indicando maior intenção de abandono entre os grupos analisados, enquanto estudantes que levam mais de três horas até a universidade também apresentam média relativamente baixa (2,18), sugerindo maior vulnerabilidade comparativa. Estudantes com deslocamentos entre duas e três horas apresentam média elevada (2,69), indicando menor vontade de abandono só ficando abaixo daqueles que levam até 1 hora, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 14 - Tempo de deslocamento e intenção de abandono



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Ao analisar em conjunto, os resultados demonstram que o tempo de deslocamento não atua como variável que explica, do ponto de vista descritivo, a permanência estudantil na amostra analisada. Mesmo que trajetos mais longos representem custos temporais e energéticos relevantes, esses não resultaram automaticamente em pior experiência acadêmica ou maior intenção de abandono de acordo com os indicadores construídos. Por outro lado, nas entrevistas essa questão apareceu como uma problemática que será mais bem explorada na análise qualitativa.

O padrão reforça a percepção de que a permanência estudantil depende menos de condições materiais isoladas e mais da qualidade das relações institucionais vivenciadas no interior da universidade, ou seja, da intercondicionalidade que forma um todo em relação às condições materiais e simbólicas. Assim, ainda que a mobilidade urbana componha o contexto material da experiência universitária, sua influência parece ser mediada por outras dimensões da vida acadêmica.

Nestes termos, no capítulo 4, apresentamos as informações geradas nas entrevistas realizadas e que lançam luz sobre os dois eixos estruturantes analisados, assim como observa os pontos qualitativos abordados nos indicadores de permanência simbólica e vontade de abandono construídos nessa fase quantitativa.

4. TRAJETÓRIAS DAS/OS ESTUDANTES NEGRAS/OS NA UnB E SUAS CONEXÕES COMO OS FATORES DE PERMANÊNCIA: Discussão e análise

Este capítulo dedica-se a compreender as trajetórias de estudantes negros e negras da Universidade de Brasília (UnB), analisando como suas experiências se articulam com os diversos fatores de permanência estudantil e vontade de abandono. Através de uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas compreensivas, busca-se responder de que maneira essas trajetórias se conectam às condições materiais e simbólicas que limitam a permanência das/os estudantes negras/os.

A discussão baseada nas falas e cotejadas com os dados e informações sobre as políticas de assistência estudantil na UnB, está organizada em torno de eixos estruturantes que revelam as condições de permanência, como apontado na metodologia. O primeiro, o eixo “Institucional e de Engajamento Acadêmico”, investiga a relação entre discentes e docentes, a participação em projetos de pesquisa e extensão, o impacto das políticas de assistência estudantil (como o Restaurante Universitário e as bolsas) e as marcas das violências de gênero no cotidiano universitário. O segundo, o eixo “Sociodemográfico e Institucional”, foca em elementos que ultrapassam os muros da universidade, mas que incidem diretamente na vida acadêmica, como o mercado de trabalho, os desafios da mobilidade e do deslocamento em uma cidade apartada e as implicações da parentalidade na graduação.

Para responder como essas trajetórias se conectam aos fatores de permanência, este capítulo dá voz a nove interlocutoras/es, cujas identidades são preservadas sob nomes de Orixás, uma escolha que serve tanto como dever ético de anonimização quanto como instrumento de resistência epistêmica e homenagem à matriz afro-brasileira. Através de relatos como os de Exu, Oxum, Iemanjá e outros, evidencia-se que permanecer na UnB exige mais do que condições materiais de permanência, requer condições simbólicas garantidas pelo enfrentamento ao racismo em suas diversas dimensões, a construção de sabedorias práticas e a afirmação de identidades em espaços historicamente excludentes.

4.1. Quem são as/os estudantes negras/os entrevistadas/os?

Considero as entrevistas um momento de profunda complexidade pelas implicações articuladas na relação entrevistador/a e entrevistada/o. Por conta disso, em busca de aprofundar os eixos estruturantes sinalizados na metodologia, encaminhei e-mails para as/os

estudantes que anunciaram disponibilidade para entrevista no questionário. Obtive retorno de nove estudantes que foram entrevistadas/os. Suas entrevistas foram transcritas, e depois analisadas.

Após a análise das nove entrevistas, foi realizado o processo de anonimização dos dados nomeando cada um/a das/os interlocutoras/es e participantes desta pesquisa pelo nome de orixás, como uma forma de homenagem a minha própria fé, mas também como instrumento de resistência epistêmica no contexto de racismo religioso. Orixás são forças da natureza que conectam a energia vital das/os sujeitas/os com a terra e com a comunidade (Santana Sobrinho, 2021).

A anonimização das/os participantes é uma obrigação ética em pesquisas qualitativas baseadas em entrevistas. Nesse sentido, ao preservar a identidade das/os interlocutores busquei garantir confidencialidade, proteger as/os participantes de possíveis constrangimentos ou exposições e assegurar um ambiente de confiança necessário.

Para atender esse objetivo, propus a opção de a substituição dos nomes reais por nomes fictícios inspirados em orixás das tradições religiosas de matriz afro-brasileira (Santana Sobrinho, 2021). Essa escolha metodológica cumpre a função de garantir a proteção da identidade dos entrevistados, inibindo sua identificação direta no texto da pesquisa e estabelece um recurso simbólico que dialoga com o próprio objeto da investigação, marcado por reflexões sobre raça, pertencimento e identidade.

Quando recorro aos nomes de orixás como Exu, Oxum, Iemanjá, Yansã, Nãã, Ogum, Oxumaré, Oxalá e Lógun Edé, movimento referências culturais profundamente presentes nas perspectivas afrodiaspóricas, visibilizando matrizes simbólicas historicamente marginalizadas no campo acadêmico (Santana Sobrinho, 2021).

Um ponto a ressaltar é que a atribuição desses nomes não estabelece qualquer correspondência direta entre as características pessoais das/os entrevistadas/os e os atributos associados direta ou indiretamente a cada orixá, tendo sido utilizada exclusivamente como estratégia de anonimização e organização analítica dos relatos apresentados ao longo do trabalho.

As trajetórias aqui tratadas revelam uma heterogeneidade de experiências de permanência estudantil atravessadas por desigualdades sociais, raciais, territoriais e de gênero. O conjunto das/os participantes da pesquisa foi composto por estudantes de diferentes cursos, áreas do conhecimento e contextos de vida, o que me permitiu observar como as condições de permanência no ensino superior se articulam com eixos estruturantes que foram abordados no texto.

Entre as/os participantes está *Exu*, homem cisgênero e heterossexual que se identifica como pardo, estudante do sexto semestre de Ciência Política. Atualmente sem estágio, mora no Riacho Fundo II, após ter vivido anteriormente na Ceilândia. Também participa da pesquisa *Oxum*, que mora no Paranoá. Estudante do nono semestre de Ciências Sociais (Licenciatura em Sociologia), ela concilia os estudos com um estágio de seis horas diárias.

Participam da pesquisa também, *Iemanjá*, de 27 anos, que cursa Ciências Sociais e atualmente atua como bolsista na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Antes disso, havia trabalhado por três anos no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). Atualmente reside em uma kitnet localizada no Lago Norte, na região do Núcleo Rural. *Yansã*, de 26 anos, preta, estudante de Design que, no período da entrevista, encontrava-se em intercâmbio em Portugal. Lá mantinha dois empregos para se sustentar. Quando no Brasil, Iansã residia no bairro Noroeste, embora tenha vivenciado anteriormente longos deslocamentos quando morava em Luziânia.

A pesquisa também inclui *Nãñã*, mulher parda que cursa o terceiro semestre de Gestão de Políticas Públicas (GPP). Ela realiza estágio no período da manhã e reside na zona rural do Gama, na região da Ponte Alta. *Ogum*, de 27 anos, homem cisgênero pardo, estudante de Engenharia Mecatrônica, possui uma trajetória marcada pelo empreendedorismo. É fundador de uma empresa que oferece consultoria de dados, e já trabalhou em grandes empresas. Atualmente *Ogum* encontra-se em processo de mudança para a Costa Rica.

Oxumaré, homem trans preto de 21 anos, também cursa Engenharia Mecatrônica, marcado por sua intensa participação em projetos de extensão e pesquisa, ainda que de forma voluntária. Ele reside em Ceilândia. *Oxalá*, de 27 anos, estudante de Gestão de Políticas Públicas e músico, realiza estágio em regime de trabalho remoto e mora no Sol Nascente. Por fim, *Logun Edé*, também de 27 anos, é estudante de Engenharia de Software. Recentemente iniciou um estágio e atualmente reside na Casa do Estudante Universitário (CEU), localizada no campus Darcy Ribeiro da UnB, embora esteja em processo de mudança para Santa Maria.

As trajetórias dessas/es estudantes, nominadas/os simbolicamente pelas/os orixás, revelam a complexidade das experiências que compõem a vida universitária na UnB, evidenciando como a permanência no ensino superior envolve condições materiais, simbólicas, articuladas em eixos que estruturam essa dinâmica da permanência de estudantes negras/os.

4.2. Implicações do entrevistador: espaço das entrevistas, implicações e posicionamento.

Celular nas mãos, gravador ativo, um caderno, uma caneta e uma série de termos em cópia para serem assinados. Esses foram meus instrumentos de entrevistador nesse processo de pesquisa. Economicamente, toda a comunicação foi realizada via e-mail, a partir do registro das/os entrevistadas/os no *Survey* dos contatos e do aceite para convite de entrevista aprofundada.

Em alguns momentos, essas entrevistas foram realizadas no CCN, outras na BCE, outras na área verde do ICC. Ainda, tivemos uma entrevista realizada durante o período de doutorado sanduíche com uma estudante negra da UnB que estava fazendo intercâmbio. Os locais de entrevistas dependeram da escolha da pessoa entrevistada.

Um dos trabalhos principais foi organizar as agendas. Minhas interlocutoras e meus interlocutores são muito compromissadas/os e ocupadas/os. Mesmo sendo estudantes de graduação, já carregam muitas responsabilidades como paternidade, trabalho ou estágio. Entretanto, o esforço de ajuste foi realizado pelo seu próprio interesse. As entrevistas, em determinados momentos, se tornaram espaço de acolhimento e isso requereu de mim experiência para não prejudicar o ensejo da pesquisa.

Contraditando Kaufmann (2013), e sua projeção de digitalização das entrevistas, todas as entrevistas realizadas por mim foram de modo analógico, olho no olho, construindo um diálogo a partir de um roteiro com pontos chaves, mas aberto à exploração. Os dados quantitativos foram suporte importante para mapear os temas abordados com as/os entrevistadas/os, mas as entrevistas foram compreensivas no processo contínuo de troca.

Eu me apresentei em todos os momentos como doutorando do Programa de Direitos Humanos e Cidadania, mas também um estudante que permanece na universidade e estava ali para construir uma pesquisa em conjunto. Muitas/os entrevistadas/os compartilharam desse sentimento de construção conjunta da pesquisa. Não era um entrevistador e entrevistada/o na cena, eram participantes de pesquisa elaborando questões sobre a nossa permanência enquanto estudantes negras/os.

Por outro lado, em diversos momentos, precisei exercer a tarefa de não expressar nenhum sinal positivo ou negativo, principalmente, nos momentos de denúncias relativas a atos racistas de professoras/es ou colegas. Por ser advogado, em muitas entrevistas, fui surpreendido com uma indignação na busca de justiça e a necessidade de denunciar os

relatos que escutei, mas rapidamente entendi que o meu papel ali era de pesquisador implicado.

Em alguns relatos, as emoções apareceram, mas busquei ao máximo manter a perspectiva serena para não influenciar minhas/meus interlocutoras/es. A maioria das entrevistas terminaram em choro das pessoas entrevistadas por reviverem processos de violência ou de sensação de vulnerabilidade na universidade. Quando isso ocorria, eu sempre tinha disponível uma água e alertava sobre a possibilidade de parar a entrevista naquele momento. Entretanto, todas/os decidiram não apenas continuar, mas afirmavam a importância da pesquisa.

4.3. “Eu precisava falar sobre isso”: A necessidade das/os estudantes negras/os em falar sobre sua permanência na Universidade

“Eu precisava falar sobre isso”, disse Iemanjá na finalização da sua entrevista que durou uma tarde num espaço da área verde da BCE. Não apenas ela, mas todas/os estudantes que foram entrevistadas/os, de alguma forma, agradeceram a pesquisa que estava em andamento. Para tais estudantes, esta pesquisa foi uma forma de escuta de dores que ainda não tinham sido apresentadas em outros espaços.

O ato de contar suas trajetórias marginalizadas termina sendo um processo de compartilhamento de sabedoria prática, visibilizando outras histórias ainda não contadas (Neves, 2020). Essa afirmação de necessidade de tratamento da permanência estudantil a partir da experiência das/os estudantes negras/os, na perspectiva das/os estudantes negras/os, é rotineira porque há um entendimento coletivo de que não são apenas as questões econômicas que interferem na permanência (Andrade; Espínola, 2022; Santos, 2009).

Além dessa compreensão, parte das/os estudantes apontaram a inexistência de pesquisas institucionais da universidade que abarquem a exploração das condições simbólicas de permanência. É comum a confusão entre permanência estudantil e assistência estudantil porque a narrativa institucional tende a trazer a assistência como instrumento da permanência. Algo que não é dissonante da realidade, mas que não pode ser visto como único instrumento.

A partir dessa perspectiva, as entrevistas caminharam para diversas questões que não são de cunho apenas material, mas discussões centrais sobre as condições de permanência numa perspectiva ampla. Por conta disso, as/os entrevistados perceberam que não era uma pesquisa avaliativa da política de assistência, mas uma exploração e compreensão de outros

dados para agregarem com a compreensão holística de permanência de estudantes negras/os na Universidade de Brasília.

Além disso, uma série de denúncias foram apresentadas. Situações complexas de atos administrativos de professoras/es e gestoras/es que implicaram na trajetória das/os entrevistadas/os na forma de situações dolorosas ao longo do seu processo na instituição, um mal-estar. Essas questões, nas entrevistas, evidenciam que a trajetória das/os estudantes negras/os na UnB é marcada por diversos desafios que não se resumem às questões financeiras, mas caminham para outros desafios marcados pelo racismo nas suas múltiplas dimensões.

A abordagem da interseccionalidade é central nessa compreensão. Afinal, todas/os as/os entrevistadas/os apresentaram marcadores de raça, classe, gênero, sexualidade na sensação de mal estar na universidade, assim como uma série de construção de resistências em solidariedade flexível (Collins, 2017). O ponto central desse interesse de falar sobre as/os estudantes negros/as é parte da necessidade de compartilhamento e visibilização dessas trajetórias de vida que são marcadas por eixos estruturantes de raça e gênero.

4.4. Eixos estruturantes da permanência estudantil a partir das entrevistas compreensivas: intercondicionalidade da permanência

Como apresentei na costura metodológica, a pesquisa quantitativa foi utilizada como suporte para a pesquisa qualitativa. Esse suporte foi marcado tanto para a seleção das/os entrevistadas/os quanto para o estabelecimento de eixos estruturantes principais para entrevistas compreensivas. Com esses eixos em mãos, organizei o roteiro aberto de entrevista para aprofundar os pontos abordados no momento de investigação quantitativa a fim de aprofundar qualitativamente.

Alguns pontos apareceram alinhados à perspectiva quantitativa no resultado; outros, como a questão de gênero e os motivos da dificuldade relacional entre estudantes negras/os e professoras/es, só foram possíveis de se aprofundar na perspectiva qualitativa, mapeando as práticas sociais que delineiam os etnométodos das/os sujeitas/os envolvidas/os nessa relação (Garfinkel, 1967).

Com isso, aprofundaremos as entrevistas a partir de seus eixos estruturantes, que englobam a instituição universitária, aprofundam elementos sobre a vivência universitária e os desafios decorrentes dessa vivência, além da perspectiva que articula universidade e

sociedade, em que trago elementos que não estão diretamente atreladas à atuação institucional, mas que se conectam com a permanência de forma direta ou indireta.

No primeiro eixo, aprofundamos o tema do que compreendo como dualidade relacional entre as/os estudantes negras/os e professoras/es que influenciam positivamente e negativamente a permanência das/os estudantes. Além disso, trato da questão de participação e engajamento das/os estudantes. Ainda na perspectiva institucional, abordo o tema da assistência estudantil na UnB a partir da voz das/os estudantes negras/os. Por último, trato das questões de violência de gênero que apareceram no processo de entrevista, assim como a importância das ações voltadas à promoção da igualdade racial e à afirmação racial para a permanência das/os estudantes.

No segundo eixo, destaco três questões que apareceram nas entrevistas. A primeira é a questão da ocupação e a influência na permanência de estudantes negras/os na Universidade de Brasília. A segunda aponta para o tema da mobilidade e do deslocamento, que também apareceu na perspectiva qualitativa como algo determinante para permanência das/os estudantes, algo que não apareceu como algo tão evidente no momento quantitativo. Por fim, exploro o tema da parentalidade e as questões que surgiram a partir das entrevistas.

4.4.1. Eixo – Institucional e de engajamento acadêmico

4.4.1.1. “Sempre tem um professor”: a dualidade relacional das/os estudantes negros e professoras/es

A condição da/o estudante é marcada por relações sociais construídas nos espaços de interação do processo de ensino (Coulon, 2008). A etnometodologia contribui para a compreensão dessas práticas sociais e na análise dos conflitos advindos das mesmas na cena observada (Coulon, 1995). Nas entrevistas, a relação das/os estudantes negras/os com as/os professoras/es aparece como central em diversos relatos.

Em todos os relatos as/os estudantes afirmaram existir um/a professor/a como sujeito/a que marcou a sua trajetória acadêmica, seja positivamente ou negativamente. Na análise das entrevistas, compreendi que, para além da percepção da categorização de gestores feita por Filice (2010) ao pensa-las/os como proativas/os, sensíveis e alheias/os, essas/es professoras/es também são gestoras/es da política pública a partir da posição de burocratas à nível de rua (Lipsky, 2019). Logo, são essas pessoas que exercem a função de implementação da política na sala de aula.

Com isso, a categorização feita acerca das/os gestoras/es proativas/os, sensíveis e alheias/os, a partir da relação com o conteúdo da promoção de igualdade racial (Filice, 2010), também serve como ferramenta analítica para entender o impacto dessa relação entre estudantes e professoras/es na permanência de estudantes negras/os no Ensino Superior. A docência, pelos relatos, ocupa um espaço de profunda importância nas condições simbólicas para a permanência das/os estudantes negras/os.

Em um momento de desabafo durante a entrevista, Iemanjá compartilhou que uma professora branca, ao ser questionada sobre uma atividade no período da pandemia, respondeu: “Olha, eu não posso te beneficiar em relação aos outros alunos”. Na época, a estudante passava pelo período da pandemia e trabalhava, precisando de um diálogo sobre flexibilidade das atividades.

Ao questionar a professora, a perspectiva de neutralidade e isonomia “cega” ignorou as disparidades nas condições de permanência da estudante. Segundo seu relato, a sensação foi de inferioridade. “Eu me senti... inferior... tipo, nossa, eu não pertenço a esse lugar” disse Iemanjá, evidenciando como uma prática aparentemente rotineira, influenciou na vontade de abandono naquele período de pandemia.

Em outro relato, Exu afirmou que essa sensação de inferioridade provoca uma espécie de exclusão, que constrói a sala de aula como uma arena controversa. Na entrevista, ele utilizou a metáfora do campo de futebol para descrever a segregação. Segundo Exu, “o processo de você chegar na sala e ver que está todo mundo junto e você lá sozinho no... canto da sala... será que ele [o professor] vai me aceitar?”. Ou seja, quando o espaço não se mostra acolhedor, formam-se arenas de exclusão.

Em outro relato, Nanã vai apontar como essa sensação de exclusão na sala de aula também é parte do agravamento do racismo epistêmico. Ela relatou um episódio, no qual, ao dar a mesma resposta que um colega branco, terminou por ser invalidada pela professora branca, enquanto o colega foi legitimado: “Eu expliquei uma coisa pra professora e aí ela falou que estava totalmente errado... e aí o colega explicou a mesma coisa... e ela disse que ele estava certo”. Situação recorrente no caso de mulheres negras, que têm suas falas invalidadas por homens, mas que, nesse caso, também sofre numa relação de poder entre estudante e professora.

Esse gesto de negação da voz de mulheres negras coaduna com a perspectiva de máscara apontada por Kilomba (2019) ao tratar do racismo cotidiano e a mulher negra como a “outra da outra”. Mesmo sendo professoras, ou seja, mulheres (só que brancas), o

tratamento relatado por essas estudantes negras evidencia a interseccionalidade que violenta mulheres negras nos seus mais diversos espaços e por práticas veladas.

Por outro lado, esse relato me fez pensar na perspectiva de epistemicídio constituído por Carneiro (2023) ao tratar do lugar da autoria das pessoas negras e na escuta possível dessas/es sujeitas/os invisibilizadas/os pela sociedade. A pergunta que fica, a partir da referência de Neves (2020), é: Pode uma estudante negra falar na sala de aula? E, caso essa estudante negra fale, sua narrativa será respeitada ou invisibilizada? Pelo relato de Nanã, esse é um problema encontrado nas salas de aula e que intensifica esse impacto da relação entre estudantes e docentes.

A prática social remonta uma compreensão da violência simbólica que se dá de forma velada por trás de condutas discriminatórias. Entretanto, há relatos de situações ainda mais escrachadas, como a ocorrida por Iansã, que foi questionada pela sua estética (roupas e cabelo) e teve a sua capacidade intelectual invalidada: “quando eu apresentava trabalho, ela sempre revirava os olhos ou então perguntava se eu não tinha uma roupa melhor pra vestir para as aulas”.

Nesse relato, observo que a discriminação também se dá de forma escrachada, mas essas/es estudantes negras/os também se silenciam pelo medo institucional de realizar denúncias. Como Iansã relatou, todos as/os suas/seus colegas falavam que a professora branca era racista, mas normalizavam e repassavam o ônus do racismo docente para a estudante. “Pega a disciplina quem quer, mas já vá sabendo”, era o que relatavam nos corredores sobre essa disciplina.

Segundo Iansã, o gesto ultrapassou a prática social e alcançou a realidade institucional. Ela relata que, mesmo tendo feito uma apresentação em grupo, no momento da classificação da nota, ela ficou com nota inferior aos colegas brancos. Ou seja, mesmo que, no âmbito formal, a avaliação feita pela/o docente deva ser de forma isonômica, a realidade é que o racismo age como instrumento de construção de ambientes educativos desiguais (Masetto, 2003).

Outro relato que marca essa percepção de protagonismo na relação das/os estudantes com as/os professores nas condições de permanência foi o de Ogum, que teve que evadir dos estudos uma vez, já no seu segundo ingresso. Ogum relata que, em momentos próximos a entrevista, em diálogo com um dos seus professores, ouviu: “não me incomode com a história triste. Você sabe que você não pode estudar aqui e trabalhar ao mesmo tempo”.

Ogum, trabalhador, precisava conciliar os estudos com o trabalho e, ao questionar a possibilidade de pegar disciplina em outro turno, o professor trouxe uma sentença que

evidencia a exclusão: ou trabalha ou estuda. No contexto de democratização do ensino, essa não é a realidade das/os estudantes negras/os da Universidade de Brasília. Os próprios dados do *Survey* já apresentados aqui demonstraram indícios de que grande parte das/os estudantes possuem ocupação enquanto estudam.

Entretanto, o que chama atenção é a prática do professor e a ausência de gestos de cuidado para o diálogo com o estudante. Esse ato evidencia o que Oxumaré compreende como “desumanização”: “Eles não ligam pra que situação você está passando... porque eles só querem um negócio pronto e acabou”. Pelo relato das/os estudantes, o acolhimento não é um comportamento de muitas/os professoras/es.

Por outro lado, Iansã traz um relato que evidencia a esperança de melhora dessas relações. Ela relata que no início do curso recebeu ajuda de um professor branco que a aconselhava e contribuía com os materiais para ela conseguir seguir com os estudos porque os valores dos instrumentos eram caros. Segundo Iansã, ele disse: “se você conseguir vir aqui na minha casa, vou deixar uma caixinha com o porteiro e você usa esse material”.

Esse gesto não foi algo isolado na experiência de Iansã, Nanã também apontou como uma experiência marcou sua trajetória. Uma das poucas professoras negras com quem ela teve contato durante o curso conseguiu abrir possibilidades de perspectivas epistêmicas outras para ela.

No seu relato, Nanã disse:

Eu acho que eu já parei para pensar especialmente por que eu peguei aula com uma dessas professoras negras que entrou e ela trouxe uma literatura que até aquele momento eu não tinha visto, né, ela trouxe Lélia Gonzalez, ela trouxe Beatriz Nascimento, trouxe autoras norte-americanas Bell Hooks, Angela Davis, então você fica tipo gente, essas pessoas estão aqui e a gente não tá falando sobre elas (Naná, 2025).

Essa intervenção coaduna com a perspectiva de mudança institucional a partir da proatividade dos burocratas à nível de rua, professoras/es que estão diariamente lidando com as/os estudantes negras/os e construindo ferramentas de promoção à igualdade racial a partir da educação. Infelizmente, também evidencia o quanto muitas/os dessas/es professoras/es estão alheios e até são algozes das condições de permanência das/os estudantes negras/os (Filice, 2010). Essa dualidade nas relações entre estudantes negras/os e professoras/es, majoritariamente brancas/os, marca uma tensão racial que se reflete na instituição universitária.

4.4.1.2. “Fui voluntário por muito tempo, mas quando a bolsa chegou, outro estudante branco ocupou”: participação em projetos de pesquisa e extensão

Em diversos relatos, a participação em projetos de pesquisa e extensão apareceram como um instrumento importante para dar sentido a permanência das/os estudantes negras/os na universidade. O problema é que, mesmo sendo essenciais, algumas/ns estudantes relatam haver uma predileção racial na distribuição das bolsas, o que se articula às condições materiais e simbólicas num cenário da prática social que termina afastando a/o estudante negra/o dessa participação.

Oxumaré descreve com dor a sensação de ser preterido. Estudantes negras/os e periféricas/os foram preteridas/os em favor daqueles que possuem "carro e tempo": “você vê esse tipo de gente que tem dinheiro pra tudo, tem carro, tem tudo... ganhando esse dinheiro e gastando com coisas bestas... sendo que você usaria esse dinheiro pra transporte mesmo”.

No seu relato, ele aponta que, em um dos projetos, o professor lhe disse que ele “se virasse” para chegar no horário das atividades de extensão, mesmo descrevendo uma situação em que ele estava transportando um material caro do laboratório e em determinado momento foi parado pela Polícia Militar no transporte público para revista.

Nesse sentido, Oxumaré aponta que:

Ele quer que você faça isso, você passar na dificuldade ou não. E é complicado você conversar com um tipo de professor e falar assim, professor, eu não posso fazer isso porque é perigoso sair com robôs que custam caro da minha cidade, da minha casa, pegar um ônibus às quatro da manhã pra ir pra tal local, fazer isso (Oxumaré, 2025).

Ainda, ele acrescenta:

E aí tem alunos do projeto de extensão que moram mais perto deles, que moram mais perto da UnB, que tem carro e tudo mais. E aí você vê esse tipo de pessoa ganhando bolsa. Então você não ganha bolsa, você é voluntário (Oxumaré, 2025).

O que Oxumaré denuncia é que a seleção para as bolsas de extensão terminam por não ser isonômicas e justas, mas baseadas nas condições materiais que as/os estudantes engajadas/os possuem, o que determina a posição dela/e como voluntária/o do projeto e não como bolsista. Esse relato não é o único, Oxum relata que, mesmo com esforço e dedicação

reconhecidos, as bolsas de seu grupo de pesquisa foram sistematicamente destinadas a estudantes brancos.

Segundo Oxum, a prática social, por questões materiais ou simbólicas, empurra a/o estudante negra/o para o voluntariado forçado, invisibilizando o mérito, mas também pela falta de redes de influência ou pelas condições materiais da/o estudante. Oxumaré repete essa percepção apontando que a discricionariedade docente favorece quem está fisicamente perto: “ele dá uma atenção maior pra alunos que estão perto da universidade, que moram aqui perto”.

E nesse ponto, Oxumaré descreve a sensação de exclusão e de inferioridade na participação e no engajamento em pesquisa e extensão:

Eu me esforço bastante. Não pra chegar ao nível delas, que eu acho que eu ainda não sou capaz de chegar ao nível dessas pessoas no meu curso, mas pra não ficar também muito abaixo delas. Eu participo de muitos projetos de extensão, pra botar em currículo e tudo mais, e é o que eu tô mais fazendo ultimamente. Fiz muitos projetos de extensão, porque eu tenho vontade de fazer outras pesquisas na área, e eu fico nisso, de fazer projetos de extensão, procurar projetos de iniciação científica. Mas é meio complicado quando você está com esses professores (Oxumaré, 2025).

Os relatos remontam a questão abordada quando analisei as repostas do questionário e os índices quantitativos de permanência. Ao mesmo tempo que participação em projetos de pesquisa e extensão são importantes para a prática estudantil e para a afiliação dessas/es estudantes na universidade, a relação proximal dessas/es estudantes negras/os com professoras/es, majoritariamente brancas/os, estabelece espaços de intensificação da sensação de inferioridade e exclusão racial. Nesses termos, é compreensível que no *Survey* o peso do engajamento em projetos não implique positivamente na permanência e na redução da vontade de abandonar, visto as presentes tensões com os discentes.

4.4.1.3. “O Afroatitude me salvou”: engajamento das/os estudantes, afirmação racial e o fazer sentido da sabedoria prática

O ponto chave para compreensão da complexidade da permanência é observar como a prática inscreve as suas condições. No primeiro capítulo desta tese, eu abri um ponto para afirmar que a permanência é um ato sentido na prática; neste capítulo aponto os resultados que me fizeram enxergar essa perspectiva.

A sabedoria prática como desenhada por hooks (2020) é um instrumento de caráter dialético que conecta a aprendizagem com a autonomia da/o estudante na perspectiva de

construção de um cotidiano com sentido. Sentido esse que se dá no dia a dia, na prática, na construção de possibilidades para a afirmação dessa/e estudante como sujeita/o nesse espaço. Esse ponto, de certa forma, entra em contradição com a perspectiva da afiliação (Coulon, 2008) por delinear a autonomia da/o estudante como ferramenta central de reivindicação de suas próprias condições e narrativas.

Em suma, a/o estudante não se afilia à universidade a partir dos seus traços culturais. Ele constrói uma nova universidade a partir da sua presença e na construção prática do sentido de permanecer. Diante disso, o projeto Afroatitude aparece como um programa que posiciona a política pública de promoção à igualdade racial como parte da própria permanência da/o estudante, estabelecendo caminhos para autonomia e engajamento das/os estudantes negras/os.

Para Iansã, o contato com o Afroatitude foi o divisor de águas da sua própria identidade: “foi quando eu me entendi como mulher preta... você vê que não está sozinha... a gente se apoia, a gente é uma galera, vamos fazer dar certo”. É esse senso de coletividade que produz uma sabedoria prática, modificando as dores da violência racial implicadas nas condições materiais e simbólicas de permanência numa atitude de permanência resistente coletiva.

Permanecer, nesse sentido, deixa de ser um ato de simples estado no tempo e passa a ser o sentido de resistência para uma afirmação racial, ou melhor, uma AfroAtitude que dinamiza as relações sociais e constitui sabedorias práticas insurgentes. A sala de aula deixa de ser um espaço de aprendizagem e passa a ser uma arena de afirmação da competência dessas/es estudantes que se fortalecem no CCN – Centro de Convivência Negra.

O Programa Afroatitude é um conjunto de ações com o público-alvo de estudantes negras/os ingressantes na UnB com foco na implementação das ações afirmativas, acolhimento, criação de espaços de interação e diálogos entre estudantes negras/os. As atividades, reguladas por Ato da Secretaria de Direitos Humanos da UnB (UnB, 2023), possuem caráter de apoio acadêmico, mas estão inseridas na fonte orçamentária do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

O nome Afroatitude faz jus ao seu impacto afirmativo para as/os estudantes negras/os na UnB. Como aponta Santos; Filice (2023), o Programa Afroatitude e a sua articulação com o Centro de Convivência Negra (CCN) são fundamentais para a garantia da permanência estudantil na UnB, sendo necessário para garantir condições simbólicas de permanência em diversas perspectivas.

O programa atua na criação de redes de apoio, sendo uma narrativa presente nos relatos das/os próprios estudantes que apontam a sua vivência estudantil afirmativa a partir do Afroatitude (Santos; Filice, 2023). Segundo as/os próprias/os estudantes, o Programa Afroatitude opera como uma estratégia de sobrevivência que contribui para o seu pertencimento na Universidade de Brasília.

Um outro ponto essencial que aparece nos relatos sobre o programa, é o seu impacto na afirmação da identidade negra. Todo processo de afirmação ocorre por meio de relação entre pares que compartilham problemas, anseios, medos, soluções e caminhos acerca das suas vivências na universidade. Essa articulação coletiva remonta a ideia de coletividade negra articulada por uma solidariedade flexível (Collins, 2017; Santos; Filice, 2023).

Por conta do caráter institucional da pesquisa e extensão, o programa também oferece oportunidades para as/os estudantes, articulando novas leituras sob a perspectiva da promoção da igualdade racial, impactando na forma como essas/es estudantes lidam com a própria presença e participação na universidade (Santos; Filice, 2023).

Igualmente, o Afroatitude, articulado ao CCN, é observado como espaço de acolhimento que possibilita a abertura da universidade para coletivos, grupos e movimentos negros, sendo um ponto de apoio das comunidades negras na UnB, quebrando o isolamento constituído pela lógica patrimonialista de Universidade (Santos; Filice, 2023).

O Programa Afroatitude caminha para além da compreensão material da permanência, atingindo elementos essenciais para as condicionalidades de permanência, como a afirmação da identidade negra, participação e construção de coletividades insurgentes dentro da universidade. Essa realidade é mais bem aprofundada no capítulo 6 desta tese.

Por outro lado, Logun Edé encontrou na Casa do Estudante (CEU) uma rede negra de afeto que superou o isolamento sentido por ele nas exatas. Marcada pelas experiências no AfroAtitude, essa rede constitui mecanismos de pertencimento possível para a manutenção de sua vontade e sentido de estar na universidade.

Nanã destaca a função afetiva do acesso a epistemologias produzidas por intelectuais como Lélia Gonzalez e bell hooks, invisibilizadas nos currículos tradicionais: “você vê um espelho mesmo... eu posso estar nesses espaços de poder”. Nesse movimento, o currículo se torna instrumento de permanência para as/os estudantes negros. Um documento que corrobora com a compreensão afirmativa dessas/es estudantes na universidade e seu consequente engajamento.

O relato de Nanã se alinha ao projeto “Mulheres negras em movimento: um olhar interseccional contra as violências”, que foi lançado na UnB em 2023. O projeto foi uma iniciativa para promoção de ações afirmativas e o combate as violências interseccionais na instituição. O objetivo do projeto é o fortalecimento de coletivos, espaços de encontro e trocas entre membros da comunidade negra da UnB de níveis diferentes, sendo o projeto consolidado a partir da extensão.

Na centralidade do projeto, se encontra a interseccionalidade, conceito já aprofundado ao longo desta tese que parte da compreensão dos instrumentos de opressão e resistência (Collins, 2022). Em resumo, se os instrumentos de opressão são interseccionais, a resistência aos seus registros deve se dar a partir de ferramentas igualmente interseccionais.

É nessa perspectiva que o projeto busca enfrentar as violências, compreendendo as suas diversas facetas do racismo articulado com outras opressões, especialmente nas opressões de gênero que incidem sobre mulheres negras. Com isso, o projeto buscou articular pessoas na luta contra as diversas formas de violência a partir de atividades de extensão.

À nível institucional, as/os estudantes de graduação bolsistas fizeram parte do projeto na participação de ações de extensão sob facilitação das/os estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) igualmente bolsistas. Em resumo, o projeto formou uma rede intergeracional de combate à violência contra mulheres negras a partir dessa articulação.

Eu fui um dos estudantes de pós-graduação que fez parte do projeto com uma ação de extensão intitulada “Permanec(ser) na Universidade: Interseccionalidade e permanência”, propondo a construção de espaço de acolhimento com abordagem crítica com as/os estudantes negras/os para mapear as narrativas e contexto de vivências estudantis na universidade.

A estrutura da ação de extensão foi organizada em unidades temáticas que trataram das relações étnico-raciais, abordando conceitos como raça, cor, etnia e o mito da democracia racial, além de resgatar o histórico de lutas do Movimento Negro, além de articular o estudo sobre o conceito de interseccionalidade a partir das experiências dos movimentos sociais e a aplicação desse olhar nas políticas públicas.

Como prática avaliativa, a turma teve que elaborar um projeto coletivo sobre as marcas das violências interseccionais na sua trajetória acadêmica. Além disso, foram realizadas atividades de acolhimento e tiragem de informação sobre os mecanismos de garantia da permanência na UnB.

A meu ver, o projeto “Mulheres Negras em Movimento”, mesmo que ensaístico na sua primeira versão, marcou a universidade a partir da demonstração de que é possível construir ações públicas de permanência a partir de uma perspectiva interseccional que não tenha as condições materiais como centralidade, mas a formação, compartilhamento de experiências e encontros intergeracionais.

Essa perspectiva se articula na com a perspectiva crítica que compreende o currículo como ferramenta de poder, não neutro, e que se correlaciona com as condições de visibilidade dos problemas eleitos como centrais para a formação da/o estudante (Silva, 1999). O currículo, como um documento de identidade, também se torna um instrumento para garantia das condições de permanência das/os estudantes negras/os, como apontado no relato de Nanã.

Por outro lado, os espaços coletivos de engajamento constroem a permanência a partir da construção da autoestima de estudantes como Oxum, cuja resiliência foi forjada ainda na educação básica, após um professor de física afirmar que ela “sequer concluiria o ensino médio”.

Na mesma perspectiva, Exu aponta que, ao logo do curso, foi “...fazendo alguma conexão as amizades...entrei na no grupo de pessoas negras no meu curso.”, demonstrando como a coletividade negra no espaço universitário se torna um instrumento de pertença, mas também de permanência. Esses espaços buscam compor a vivência dessas/es estudantes a partir da construção de lugares de pertença que, discursivamente, lhes foram negados.

4.4.1.4. “São poucas bolsas para muitas pessoas que precisam”: assistência estudantil e a permanência dos que não cabem nas vagas

Em outros capítulos, aprofundamos a diferença entre permanência e assistência e, como observado na análise dos dados quantitativos, que o acesso às bolsas de assistência não garante necessariamente as condições plenas de permanência, sendo um instrumento de garantia material.

Nesse ponto, para além de observar a insuficiência do acesso às bolsas para essas/es estudantes negras/os, observamos a complexidade burocrática-institucional de manutenção das garantias diante do baixo orçamento. Nessa perspectiva, a instituição universitária opera sob regime de filtragem, dos quais, a renda é um marcador burocrático de acesso ou não a bolsas de assistência estudantil.

Oxum relata a agonia de quatro anos em fila de espera: “quase sempre eu estou apta a receber a bolsa, mas aí quando sai o resultado eu fico na fila de espera e nunca chega”. Oxalá também aponta que essa é uma realidade que o afeta diretamente, afirmando que durante os primeiros quatro meses de curso, precisou “pagar para estudar”, investindo cerca de 400 reais mensais do próprio bolso para o transporte até que a assistência fosse liberada.

Nota-se, pelos relatos coletados, que os trâmites burocráticos e a filtragem constituída se tornam um empecilho para o acesso às bolsas de assistência de muitas/os estudantes, mas mesmo aqueles que acessam, percebem uma insuficiência dos valores. Nanã afirma: “500 reais não dão nem pra, sei lá, pagar as minhas contas do mês”. Essa afirmação traça o desafio da assistência estudantil na universidade e as limitações condicionais orçamentárias para a eficiência dessa política na UnB.

Outro ponto de destaque para Logun Edé e Exu é o Restaurante Universitário (RU), o principal instrumento de manutenção da sua existência na universidade, impedindo a interrupção do ciclo acadêmico por insegurança alimentar. Outros relatos também apresentam a importância da alimentação universitária como política pública garantidora de condições materiais de permanência.

Alinhada a esses relatos, Ogum salientou a importância do RU: “Alimentação gratuita, né? Nossa, eu fiquei muito gordo. 93 quilos. Porque eu tenho almoço, café e jantar no RU de graça. Eu tomo café no RU, almoço no Ru”. Ao brincar com o seu corpo e o engordar do RU, ele evidencia a bolsa alimentação como uma política de assistência necessária para as/os estudantes na perspectiva de segurança alimentar.

A bolsa de permanência também marca as condições das/os estudantes negras/os na UnB, facilitando a moradia e proximidade da universidade. É o caso de Logun Edé que relatou:

Com a bolsa, eu consegui pagar um aluguel numa kitnet na Asa Norte. E era minha bolsa toda. Era os quatrocentos reais. Desde quando eu entrei no curso eu recebo a bolsa alimentação e permanência. Aí era minha bolsa praticamente toda, eu pagava quatrocentos reais. Aí sessenta reais eram a minha internet e cinco reais era pra eu curtir o mês todo (Logun Edé, 2025).

A bolsa de permanência, mesmo num baixo valor, corroborava com a possibilidade de uma melhor experiência para ele durante o período do curso. A mobilidade foi facilitada pela proximidade da moradia, além de conseguir pagar a internet para realização de afazeres acadêmicos e sobrar um valor para seu lazer — míseros cinco reais.

Ainda nessa perspectiva, Logun Edé aponta como as bolsas de assistência garantem que ele a namorada, após engravidarem no processo da graduação, permaneçam na universidade. O seu relato evidencia como a política de assistência é necessária para a garantia de manutenção das condições de permanência de ambos, mesmo com o exercício da parentalidade:

Com a criança pra os dois se manterem na UNB é graças aos auxílios também. Essa foi a nossa conversa. Tipo, a conversa que a gente mais teve foi... A gente não pode sair da UNB antes de formar. Não dá por conta do futuro. E por conta de agora também. Porque não tem como viver sem as bolsas, mesmo elas sendo curtas. E a gente tendo que procurar outros meios pra ganhar mais dinheiro e finalizar o curso. Querendo ou não, são essas bolsas que fazem a gente ter casa, dar comida para meu filho (Logun Edé, 2026).

Esse relato se correlacionou diretamente com os dados da perspectiva quantitativa. Eles apontam que aquelas/es que exercem parentalidade possuem menos vontade de abandonar. A partir desse relato, compreendi que a parentalidade se torna o motivo e o sentido da permanência das/os estudantes que engravidam na graduação. Entretanto, é importante sinalizar que essa entrevista foi realizada com um homem pai, e não consegui o contado de uma mulher mãe para compreender essa realidade materna.

Pelos relatos, consigo compreender que as bolsas de assistência são instrumentos essenciais que garantem a condição material de permanência, sendo necessário maiores investimentos orçamentários para que possam alcançar mais estudantes e se diminua a demora da fila de espera. Além disso, são políticas garantidoras de segurança alimentar e de permanência parental, sendo necessário o aperfeiçoamento do seu serviço para atingir o máximo de estudantes negras/os que precisam.

4.4.1.5. “Eu tenho medo de ir ao banheiro da UnB”: gênero e as marcas da violência

A experiência de mulheres negras na universidade é marcada por uma série de dinâmicas de opressão que influenciam as condições de permanência acerca da sua presença na universidade. Essas dinâmicas constituem e são constituídas por marcas de gênero que se encontram com raça a partir da interseccionalidade (Akotirene, 2019; Collins, 2017).

Da ida ao banheiro até a apresentação de trabalho na sala de aula, todos os atos terminam sendo observados através da vulnerabilidade de mulheres negras nesse espaço

universitário. Como aponta Collins (2017), a experiência de gênero na articulação com raça inscreve uma série de violências interseccionais.

Nesse ponto, como aponta Jesus (2012), o conceito de gênero é mais amplo que o conceito de sexo. Sexo perpassa pela concepção biológica de definição do outro a partir dos órgãos genitais e células reprodutivas, ao passo que gênero é a construção de uma identificação social acerca da sua própria corporeidade. Essa corporificação interfere na vida das mulheres negras e de suas relações com a universidade, não apenas a partir da perspectiva econômica e simbólica, mas também infraestrutural, ambiental e racial. Essa realidade foi relatada pela experiência de Nanã:

Na UNB, um pouco antes de eu entrar, tiveram três casos de estupro. Então, eu tinha medo de andar sozinha. No lado norte, a iluminação é horrorosa, precaríssima, então sempre tem uns lugarzinhos que a gente passa trancada de medo. Eu tenho medo até de ir ao banheiro (Naná, 2025).

Além Nanã, Oxum também relata como essa realidade afetou a sua própria saúde por que “desde que voltou a pandemia, eu não utilizo o banheiro da UnB... porque eu tenho medo” (Oxum, 2026). Esse medo, e a consequente ausência de ida ao banheiro, terminou influenciando numa infecção urinária decorrente do ato de “segurar o xixi” durante sua vivência na UnB.

Os relatos evidenciam como esse medo das mulheres, em particular aqui mulheres negras, está associado à infraestrutura da universidade e à influência da perspectiva ambiental na permanência em decorrência do cenário de violação sexual latente. Essa violência sexual é um traço de desumanização constituída pela concepção heteropatriarcal que aponta o corpo das mulheres negras como um objeto sexual de homens (Davis, 2016).

Essa desumanização das mulheres negras e a sexualização dos seus corpos tem marcado o legado de escravização e da utilização colonial do estupro como instrumento de poder, o qual opera pela animalização do corpo das mulheres negras (Davis, 2016). Os relatos de Nanã e Oxum evidenciam como essa marca da violação na experiência de gênero implica no horário do seu estudo:

Eu mesmo nunca me arriscaria a sair dessa BCE à noite. Eu nunca fiquei até tarde, deu cinco horas já tô subindo pra casa ou então indo pra aula. Esse medo implica até onde eu posso estar na hora de estudar porque, por exemplo, eu não posso ficar aqui no ICC até de noite estudando em alguma sala desacompanhada. Eu tenho que estar acompanhada. Eu tenho que estar pelo menos com um grupinho de amigas (Naná, 2025).

O relato de Nanã demonstra como a experiência de mulheres negras na universidade termina por ser coletiva pela própria necessidade de criação de espaços de segurança. Além

disso, esse relato se conecta com o apontado por Iansã e Iemanjá acerca do potencial de violência existente nos espaços da universidade, não sendo apenas relativos aos aspectos relacionais com as/os professoras/es e colegas, mas também na relação das/os estudantes com a infraestrutura da Universidade.

Sob perspectiva institucional, a UnB construiu mecanismos de segurança para gerar possibilidades de atuação da Prefeitura da Universidade em caso de risco, como a instalação de botões de emergência ao longo da universidade, mas Nanã aponta que, mesmo com esses equipamentos, ela ainda não se sente segura. Ao ser questionada, ela informou que

[...] aqueles interfones ali, eu não sei nem como funciona pra começar direito. Li num dos cartazes que você liga e vão te atender lá na prefeitura ou é na polícia da UNB. Então, tipo, não tem alarme, não tem um negócio inibidor e fica em locais afastados, e tipo, a UNB tem muitos matagais que é péssimo de passar (Naná, 2025).

Em todos os elementos condicionais sobre permanência das/os estudantes negras/os é observado o marcador de gênero como traço essencial para a compreensão da experiência das mulheres negras na universidade, mas esses relatos sobre o medo da violência merecem destaque pela articulação que possuem com a perspectiva infraestrutural e ambiental, assim como as relações entre estudantes e professoras/es.

4.4.2. Eixo – Sociodemográfico e Institucional

4.4.2.1. “Eu desisti do curso porque o coordenador falou que engenharia não era lugar para quem trabalha”: mercado de trabalho, racismo e permanência estudantil numa sociedade desigual

A ocupação da/o estudante termina se tornando um fator condicional de permanência pelo despreparo que a universidade tem no trato e na compreensão da experiência da/o estudante trabalhador/a. O problema é que a maior parte das/os estudantes negras/os na UnB, conforme observado na análise quantitativa, trabalham ou exercessem alguma ocupação remunerada externa, o que evidencia o marcador racial na questão do trabalho.

Como aponta Theodoro (2022), a sociedade desigual no Brasil é construída pelo racismo e pela branquitude, sendo o mercado de trabalho uma expressão das marcas da desigualdade. A informalidade e o trabalho precarizado evidenciam essas marcas raciais da desigualdades, o que implica para as/os trabalhadoras/es negras/os um lugar de subalternidade do ponto de vista de classe (Theodoro, 2022).

Além disso, mesmo as pessoas negras que estão em trabalhos de carteira assinada, recebem salários em baixo valor ou inferior ao valor recebido por pessoas brancas (Theodoro, 2022). Em resumo, o trabalho no Brasil é marcado pela raça. O próprio histórico do trabalho no Brasil, como aponta Theodoro (2022), evidencia que mesmo nos momentos econômicos positivos, as pessoas negras não foram agraciadas pelas políticas de combate às desigualdades.

Essa percepção desigual do trabalho a partir de raça, cria imaginários sociais que implicam em ações práticas e narrativas que se reificam quando não questionadas. Nos relatos, Ogum e Logun Edé descrevem as reprovações em massa em disciplinas como cálculo como um exemplo que demonstra um filtro de classe. Segundo Ogum, “a mecânica só forma os melhores, não forma todos... quem está na condição de estudar 25 horas por dia a sua matéria” (Ogum, 2025).

O desafio da conciliação aparece na entrevista de Ogum como um dos motivos pelo qual ele precisou fazer trancamento de semestres. Ele relata:

Desde que eu sou aluno da UnB, em todos os ajustes de matéria pra tentar arrumar minha grade pra ficar de acordo com alguma coisa que eu conseguisse para dar pra ganhar dinheiro, sabe? Nesse meio tempo apertou mais ainda, desisti do SIGAA, tranquei o semestre e arrumei o emprego pra dar aula pra cursinho vestibular, Léguas Claras (Ogum, 2025).

Nota-se que a desigualdade social e racial implica em obrigações para muitas/os jovens negras/os, o que amplia a necessidade de conciliação entre estudo e trabalho (Theodoro, 2022). Ogum (2025), inclusive, quando entrevistado, relatou que estava no seu segundo ingresso na UnB, após um primeiro jubramento, porque não conseguiu conciliar o estudo com o trabalho.

Ele relata que

estava trabalhando em outro emprego, a situação na minha casa era difícil. Ele [o coordenador] falou: “não me incomode com a história triste. Você sabe que você não pode estudar aqui e trabalhar ao mesmo tempo. Eu não vou aprovar o seu relógio e se você quiser dar entrada no CEP, você pode dar entrada. Se você quiser aplicar recurso, você pode aplicar recurso à vontade, que eu vou negar...Fui jubilado. E aí eu mudei em março de 2020 (Ogum, 2025)

A trajetória de Ogum me surpreendeu muito no processo da entrevista, pois a todo tempo o trabalho aparecia como um marcador central na sua experiência de chegada e partida da UnB, mas ele lutava para continuar estudando mesmo assim. Igualmente, para Oxum, o trabalho apareceu como um desafio presente na sua experiência discente.

Ela relata:

Eu também resolvi trabalhar...Foi até como o educador social... E aí, eu também estava trabalhando fisicamente, né? Com crianças. Teve um momento que não dava mais para conciliar o horário da aula com o trabalho, né? Porque, tipo, era totalmente manual... Trabalhei com crianças com condições, assim... Que requer extremamente atenção. Que foi estudante que tem TEA, síndrome de Down. Então, assim, eu não podia, por exemplo, ficar com o celular ali ou notebook, como eu faria em outro trabalho, por exemplo. Então, assim, eu tive que trancar. Porque já não dava mais... Não estava conseguindo mais... Ter disponibilidade para assistir as aulas...Tive muita dificuldade porque eu não estava conseguindo acompanhar todos os textos. E aí, quando eu cheguei na primeira atividade, eu fiquei, assim, perdida, totalmente deslocada. Não sabia nem o que escrever na atividade. Então, eu preferi trancar. E aí, se eu não me engano, eu tranquei em três disciplinas das quatro que eu tinha pegado (Oxum, 2025).

O trancamento de disciplinas aparece em diversas entrevistas como uma possibilidade de diminuir a carga horária sem o interrompimento da permanência. Entretanto, ao longo do processo de estudo, esse instrumento tende a se tornar um problema porque cria uma espécie de “bola de neve” da grade curricular. Oxum aponta que o trabalho terminou sendo o principal motivo dos seus trancamentos. Ela relata:

Não desisti, assim, nossa, não quero mais a UNB. Mas já pensei, e se eu trancar esse semestre para trabalhar? E aí eu conseguir juntar um dinheiro e no próximo semestre ficar um pouco mais aliviada. E pegar as disciplinas, né? Porque isso ia acelerar muito o meu processo. Felizmente, não precisou ainda nesse momento. Assim, eu espero que também não precise. Mas desisti, assim, não quero mais a UnB, nunca aconteceu, não (Oxum, 2025).

Esse relato de Oxum sobre a vontade de abandono coaduna com a análise quantitativa que coloca a ocupação como um fator da vontade de abandonar, mas não como o fator central. As/Os estudantes negras/os trabalhadoras/es vivem na “corda bamba”, equilibrando os estudos e o trabalho para conseguirem driblar as dinâmicas desiguais da sociedade. É notório que haja uma consciência que as/os sustentam na UnB com uma esperança de futuro. Isso torna essas dificuldades mais atuais ainda do ponto de vista da saúde mental, a qual não abordaremos nesta tese, mas que já foi abordada pela tese de Osse (2013) explorada no capítulo 1.

4.4.2.2. “Eu já cheguei a chorar de cansaço por pegar 3 horas para ir e 3 horas para voltar da faculdade”: O problema da mobilidade e deslocamento numa cidade apartada

No capítulo 1, ao tratar da UnB, evidenciei a sua localização em Brasília e a quanto apartada é essa cidade. Brasília é uma cidade planejada, que foi crescendo de forma irregular

no Distrito Federal pela marca da desigualdade que inscreve as Regiões Administrativas a partir de setores de classes (Fernandez e Oliveira, 2020). O próprio criador ficou surpreendido com os aspectos do crescimento urbano, pelo contexto vivo de Brasília e as suas formas de mobilidade através das idas e vindas pela rodoviária (Costa, 1987).

Essa compreensão da desigualdade que marca as tensões territoriais de Brasília não é apenas uma marca de classe, como aponta (Theodoro, 2022). O contexto urbano marca os espaços de vulnerabilidade como aqueles possíveis para a vivência das pessoas negras. Ou seja, o território urbano é marcado pela questão racial e de classe. Essa realidade ficou evidente nos relatos das/os entrevistadas/os.

Iansã relata que passa quase 3h30 de trajeto vindo de Luziânia para a UnB, acordando às 4h30 da manhã, sendo necessário o mesmo caminho no retorno. Diante disso, relata Iansã que passa 7 horas ao todo no deslocamento do seu território para o Campus Darcy Ribeiro na UnB. Um dos pontos que ela enfatiza é a necessidade de baldeação e ausência de opções diversas para o transporte.

Um outro elemento que Iansã aponta é como os espaços do transporte público, em muitos momentos, se transformam em locais de estudo. Quando consegue cadeira para se sentar, é nas idas e vindas dos ônibus que ela consegue ler os textos do curso, responde mensagens de trabalhos em grupo e organiza os processos de estudo. Do contrário, o desconforto do ônibus lotado transforma as 7 horas em tempo perdido.

Outro relato marcante sobre a questão do deslocamento e mobilidade é de Oxalá. Ele relata que demora em média 3 horas para se deslocar de casa para UnB e descreve todo o trajeto que faz para chegar da UnB:

São três conduções, ônibus, metrô e depois outro ônibus. Acho que essa logística complica um pouco, porque nem sempre o ônibus passa onde eu moro. Eu falei Ceilândia assim, mas é Sol Nascente do trecho 2. A Ceilândia é ali norte, eu sou do Duque, relativamente melhor para ônibus, então essa demora às vezes, depender de um para o outro, é o que me atrasa aqui às vezes. Sim (Oxalá, 2025).

Um ponto interessante do seu relato é que enquanto ele descrevia, o tom de voz dele ficou acelerado, como se estivesse descrevendo algo traumático que precisa realizar todos os dias. A experiência para Oxalá se tornou muito cansativa. Ao ser questionado sobre os impactos negativos, ele relata: “São gritantes, porque por vezes o cansaço e tudo...eu ficava com vontade de não voltar para cá no dia seguinte. Uma das matérias, por exemplo, eu pegava de manhã oito horas, então eu tinha que acordar cinco horas” (Oxalá, 2025).

Ao ser questionado sobre a influência da mobilidade na sua experiência discente, Oxalá relata sobre a sua busca para conseguir ampliar a quantidade de transportes no passe de transporte público:

Quando eu chegava lá, na Ceilândia, para pegar o ônibus para onde eu morava, o último ônibus já tinha passado. Então eu não conseguia ir para casa, voltando da aula...Ao tentar diálogo na universidade, me informaram que tinha que resolver com o Governo do Distrito Federal, que eles que tem que garantir o transporte para ir para casa (Oxalá, 2025).

Esse relato de Oxalá evidencia a necessidade de um diálogo intergovernamental que articule Universidade de Brasília e Governo do Distrito Federal para a construção de uma política urbana e de transporte público que compreenda a realidade das/os estudantes residentes em áreas distantes na universidade. Observei que, mesmo que na análise quantitativa a questão da mobilidade não tenha aparecido de forma relevante, nas entrevistas, essa foi uma pauta protagonista.

Há registros de várias audiências públicas com o poder público neste sentido. Uma delas foi em 2023, organizada pelos deputados Fábio Felix e Max Maciel para discutir os problemas do transporte público que atende estudantes da Universidade de Brasília e do Instituto Federal de Brasília (Félix, 2023). Na audiência pública, o Deputado Distrital aponta que “o DF é absolutamente pensado para o transporte individual, é um problema que estrutura as nossas relações e o nosso direito de acesso ao transporte. Brasília é pensada para os carros e não para as pessoas” (Félix, 2023).

Igualmente, Nanã, que reside na zona rural do Gama, relata um estado de cansaço permanente: “eu vou no ônibus dormindo e volto dormindo... parece que eu estou o dia inteiro com sono” (Naná, 2025). O cansaço devido ao transporte torna-se quase uma rotina para as/os estudantes negras/os que necessitam desse modal. Em todos os relatos, a ausência de opções e o desconforto do transporte aparecem como uma realidade.

Os dados quantitativos não evidenciam que a mobilidade e o deslocamento sejam fatores que implicam na permanência de forma alta, mas os relatos demonstram como esse trajeto da casa para a universidade é marcado por diversas questões que implicam nessa sensação de cansaço, o que pode influenciar em trancamentos e falta de participação.

É o que fica demonstrado no relato de Oxumaré ao tratar do trauma por ser abordado por quatro policiais com fuzis apontados para ele no metrô enquanto ia para a aula: “quatro policiais me pararam apontando fuzil... eu desesperado... cheguei na UnB atrasado pra aula, [o professor] já tinha até ido embora” (Oxumaré, 2025). Esse transporte entre Regiões

Administrativas periféricas e o Plano Piloto é marcada pela suspeição racial que assola corpos negros, transformando a mobilidade num risco. O estresse e a insegurança de não saber como vai reagir só pioram a situação.

Oxum também relata que a mobilidade interfere nos horários que ela pode se matricular nas disciplinas, sendo um grande estímulo ou desestímulo para considerar as disciplinas matriculadas:

E aí...pensando a mobilidade o transporte passa essa hora [próximo às 11], e a aula é uma hora e meia. Eu fico avaliando isso, e é tanto que, assim, eu estou pensando se eu vou retirar essa disciplina, por conta de falta também. Mas, assim, mobilidade, querendo ou não, influencia muito até, estimula você sair ou não de casa para assistir uma aula (Oxum, 2025).

Enfim, a mobilidade e deslocamento se mostra como um desafio que impacta diretamente na permanência, sob perspectiva matéria e simbólica. Os/As estudantes negros/as precisam realizar um sacrifício hercúleo para a garantia da chegada e da partida da UnB.

4.4.2.3. “Eu e minha namorada nos equilibramos para cuidar de nosso filho”: parentalidade e universidade

Como dito, a parentalidade é uma questão que apareceu no relato de Logun Edé, que se deparou com a gravidez da namorada no processo de formação no Ensino Superior. Ambos estudantes, com a gravidez e o posterior nascimento do filho, essa nova configuração se tornou um elemento central para sua experiência discente. Em seu relato, Logun Edé demonstra como toda a rotina precisou ser alterada para que a sua formação coubesse na sua nova vida de pai.

Dois pontos chamaram atenção nos relatos de Logun Edé: a piora relacional com as/os professoras/es e a ausência de políticas públicas para permanência de pais e mães no Ensino Superior.

Sobre o primeiro ponto, ele relata a luta de sua namorada para conciliar o horário da creche com as aulas das oito da manhã: “chegava na UnB oito e vinte... todo professor nunca aceitou [o atraso]. Então ela trancava a matéria” (Logun Edé, 2025). Esse problema precisou ser mediado pelos dois, equilibrando o cuidado da criança com a compatibilidade de horários dos dois. Segundo ele, o tempo de cuidado da criança e exercício da parentalidade não é compatível com a rigidez de cronogramas desenhados para estudantes em geral.

A ausência de programas e ações que fortaleçam essa parentalidade ativa na universidade também é um ponto observado por Logun Edé. Ele relata que mesmo existindo as creches no GDF, há uma alta demanda para a necessidade, além das poucas vagas para creche noturna, o que implica na dificuldade de compatibilização dos seu horários e da sua namorada em relação ao trabalho e a parentalidade.

A questão central, ao meu ver, é que a parentalidade interseccionada com a necessidade de ocupação decorrente das marcas históricas de uma sociedade desigual formada pelo racismo e pela branquitude (Theodoro, 2022) desafia a compreensão das necessidades assistenciais, educacionais e relacionais dessas/es estudantes negras/os. Desse modo, essas pessoas têm sua experiência discente marcada por uma intercondicionalidade de permanência.

Atualmente, o Projeto de Lei nº 1592/2020 que objetiva ampliar o atendimento de creches noturnas para aquelas/es que exercem a parentalidade, estudam e trabalham tramita na Câmara Legislativa do Distrito Federal. Como aponta Santana; Filice (2023), essa articulação intergovernamental é de grande importância para que a responsabilidade pela permanência das/os estudantes negras/os seja vista como um pacto federal, não apenas como uma ação assistencial das universidades.

Frente aos relatos aqui discutidos, a análise das trajetórias de Exu, Oxum, Iemanjá, Yansã, Nãã, Ogum, Oxumaré, Oxalá e Lógun Edé revela que a permanência de estudantes negras/os na UnB é um fenômeno que ocorre no cruzado das condições materiais e simbólicas que se sobrepõem de maneira complexa (Andrade; Espínola, 2022; Santos, 2009). Este capítulo demonstrou que as trajetórias dessas/es sujeitas/os são marcadas por um processo constante de luta na busca por acolhimento diante da exclusão, evidenciando que a permanência transcende as condições materiais.

No eixo Institucional e Engajamento Acadêmico, a conexão com a permanência se dá negativamente ou positivamente através da relação com docentes, que podem atuar tanto como pontes para a afiliação (Coulon, 2008) quanto como agentes de racismo epistêmico e silenciamento (Carneiro, 2023). A participação em projetos de extensão e pesquisa, embora importante, se mostrou como espaço de tensão, onde a discricionariedade docente muitas vezes favorece estudantes com melhores condições materiais, em preterimento às/aos discentes negras/os.

No Eixo Sociodemográfico e Institucional, a conexão com a permanência é atravessada pelas barreiras da mobilidade urbana e do mercado de trabalho. O cansaço extremo derivado de deslocamentos que chegam a sete horas diárias e a rigidez institucional

perante o estudante trabalhador, assim como a parentalidade, impõem obstáculos que testam a resiliência das/os estudantes negras/os.

Além disso, a dimensão de gênero revelou que a infraestrutura universitária, marcada pela insegurança e iluminação precária, afeta a saúde e o direito de circular das mulheres negras, tornando o simples ato de permanecer no campus à noite um risco. Por fim, a resposta à questão central desta investigação reside na compreensão de que a permanência é um ato de resistência coletiva e sabedoria prática (Collins, 2022).

Se as condições materiais (bolsas e RU) garantem a presença física, são as redes de afeto, o engajamento em programas institucionais coletivos, a exemplo do Programa Afroatitude, e o acesso a epistemologias negras que garantem o sentido de pertencimento e a afirmação da identidade. Portanto, as trajetórias das/os estudantes negras/os na UnB se articulam aos fatores de permanência não apenas pela carência, mas, sobretudo, pela capacidade de transformar espaços de dor em arenas de insurgência e construção de novos futuros possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização desta pesquisa marca a construção de uma agenda que se iniciou ainda na minha experiência de graduando nos processos de luta e reivindicação do Movimento Estudantil. Em todo o processo de investigação, a compreensão que tive da produção do conhecimento aqui exposto é que esta tese se endereça a todas/os as/os estudantes negras/os que ingressaram na universidade e dormem todos os dias questionando a possibilidade e o valor da sua permanência dentro do espaço universitário.

No decorrer dos quatro capítulos, articulei a discussão sobre direitos humanos, direitos sociais, políticas públicas e as condições de permanência, com enfoque na compreensão dos desafios das/os estudantes negras/os para permanecer na universidade. Compreendi, nesse percurso, que a permanência é um ato sentido que se dá em prática em algum lugar, sendo necessário compreender os processos que giram em torno desse ato, aprofundando os elementos apresentados por investigações anteriores (Santos, 2009).

Nessa busca, me encontrei com uma costura metodológica que buscou explorar a possibilidade de indicadores sobre permanência que não resumissem esse ato na assistência oferecida pela universidade para as garantias das condições materiais. Essa ambição constituiu, a partir de exploração quantitativa e qualitativa, a criação do índice de permanência simbólica que articula variáveis correlacionadas aos desafios complexos que abarcam o ato de permanência na universidade.

A pesquisa conseguiu alcançar os seus objetivos:

1. Analisar a articulação entre as políticas de assistência estudantil e as ações afirmativas na Universidade de Brasília;
2. Identificar os limites da abordagem institucional da Universidade de Brasília em relação às/aos estudantes em situação de vulnerabilidade nas políticas de permanência estudantil;
3. Investigar os fatores de permanência material e simbólica e suas relações com a intenção de abandono de estudantes negras/os da Universidade de Brasília por meio de *survey*;
4. Compreender as trajetórias de estudantes negros e negras da Universidade de Brasília e suas conexões com os fatores de permanência estudantil.

No primeiro capítulo, foi realizada a análise da articulação entre as políticas de assistência estudantil e as ações afirmativas na Universidade de Brasília, a partir da atuação

do Movimento Negro e o desenho das políticas afirmativas combinadas a política de assistência estudantil. Além disso, o capítulo também identificou os limites da abordagem institucional da Universidade de Brasília em relação às/aos estudantes em situação de vulnerabilidade nas políticas de permanência estudantil.

O capítulo realizou uma trilha histórica do Movimento Negro e das políticas de ações afirmativas no Brasil a partir da imersão do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017). Posteriormente, foi discutido o desenho institucional da UnB, enfatizando, de um lado, a invisibilização histórica da questão racial e, de outro, os processos de afirmação negra que impulsionaram a implementação das políticas de cotas na universidade (Filice; Rodrigues; Santos, no prelo) em contraponto ao projeto universalista implementado na UnB pós período ditatorial. O capítulo também analisa a produção de conhecimento sobre permanência estudantil na UnB, identificando as presenças de abordagens críticas, mas as ausências relativas à permanência da população negra.

Por fim, foi apresentada a estrutura institucional da assistência estudantil, seus programas, ações e formas de financiamento, articulando as perspectivas nacional e da Universidade de Brasília, evidenciando como a política de assistência estudantil na UnB se relaciona com as políticas de ações afirmativas e permanência das/os estudantes negras/os no ensino superior. Nesse sentido, no capítulo são explorados as questões do objetivo específico que visa identificar os limites da abordagem institucional da Universidade de Brasília em relação às/aos estudantes em situação de vulnerabilidade nas políticas de permanência estudantil, localizando o financiamento como um limite além da ausência de inserção da questão racial no âmbito institucional.

O segundo capítulo apresentou a costura metodológica, que visou articular um método misto para a construção de indicadores. Nesse sentido, no capítulo foram explorados os dados a partir de índice criado com base na estatística descritiva (Barbetta, 1998; Figueiredo Filho, 2019). O índice de permanência simbólica foi proposto como um aprofundamento de discussões sobre a relação das/os estudantes e professoras/es, o conforto das/os estudantes com a instituição, a sua relação com os colegas e a motivação. O índice explorou aspectos ainda não trabalhados nos relatórios da UnB, que possuem um enfoque nas condições materiais³².

³² Os relatórios da UnB ainda constam apenas os dados relativos aos programas de assistência estudantil, não abrangendo outros elementos como pesquisas de bem-estar, pesquisas de conforto ou outras possibilidades de análises que pudessem contribuir com a perspectiva de intercondicionalidade de permanência. Ao escolher a assistência estudantil como programa central, deixa-se de abordar outros processos que giram em torno dessa experiência das/os estudantes negras/os na universidade.

Esse índice aponta a necessidade de ampliação da pesquisa à nível institucional pela universidade que possibilite compreender os cenários práticos relacionais entre as/os estudantes, a universidade e as/os professores. Nos dados, observei que grande parte da influência na vontade de abandono das/os estudantes e do desconforto interno perpassa pela má relação dessas/es estudantes negros com os professores.

Além disso, ficou evidente a articulação entre os variados desafios de permanência que abarcam a experiência das/os estudantes negras/os, sendo pouco produtiva a resolução apenas dos desafios materiais como mobilidade e renda, ao passo que há invisibilização de outros desafios simbólicos que abarcam o pertencimento, afirmação negra na universidade, combate às violências de gênero e garantia de direito à parentalidade durante a graduação.

A operacionalização desses índices construídos foi o tema central do capítulo 3 desta tese que visou investigar os fatores de permanência material e simbólica e suas relações com a intenção de abandono de estudantes negras/os da Universidade de Brasília por meio de *survey*. Diante disso, foram estabelecidos eixos estruturantes articulados com a intenção de abandono que se correlaciona diretamente com os fatores de permanência material e simbólica.

Esses apontamentos ficaram evidenciados nos relatos das/os estudantes negras/os, explorados no capítulo 4, que objetivou compreender as trajetórias de estudantes negros e negras da Universidade de Brasília e suas conexões com os fatores de permanência estudantil. Nos relatos, trata-se da importância de programas como o AfroAtitude, que marcaram a vida das/os estudantes a partir do lugar da afirmação racial, garantindo a articulação das condições materiais a partir de bolsa, ao mesmo tempo que garantia acesso a discussões que tratam das suas experiências como pessoas negras na universidade.

A meu ver, o Programa AfroAtitude é um exemplo de exercício de uma política pública construída sob a perspectiva da garantia simbólica de permanência, pois, afinal, entende a necessidade de garantir um recurso para a permanência daquela/e estudante, mas também trabalha na sua afirmação racial em busca de garantia da sua autoestima e do seu bem-estar. Essa conjunção provoca um sentimento de pertença que é nítido nos relatos das/os estudantes negras/os (hooks, 2022). Além disso, o Centro de Convivência Negra (CCN) se destacou nesse acolhimento qualificado.

Quando hooks (2022) trabalha a perspectiva de pertencimento articulada ao lugar, ela remonta um lugar de retorno às origens como uma metáfora necessária para trabalhar essa pertença. Os relatos dessas/es estudantes explicitam essa necessidade de um retorno epistêmico que explore o seu lugar enquanto pessoas negras nesse espaço na universidade,

abarcando aspectos de raça, gênero e classe, bem como demarcando as suas experiências heterogêneas.

A exploração dos dados quantitativos e qualitativos evidenciam a existência de uma intercondicionalidade de permanência que abarca a necessidade de pensar o direito à educação a partir das relações intergovernamentais para permanência que articulem as condições materiais sem abdicar de visibilizarem as condições simbólicas. Além disso, a pesquisa evidenciou que esse direito só pode ser exercido a partir de instrumentos de políticas públicas que abarquem programas, projetos e ações voltadas à permanência estudantil (Bucci, 1997; Souza, 2006).

Essas políticas públicas precisam ir além das questões de assistência estudantil, abrangendo a intercondicionalidade de permanência como objetivo. Esses apontamentos não retiram a importância de políticas de assistência estudantil como o PNAES (Farias, 2021) e os programas da UnB, mas compreende a necessidade de multiplicar programas como o AfroAtitude, com foco no resultado das garantias da intercondicionalidade de permanência.

Por outro lado, a análise financeira do Programa Nacional de Assistência Estudantil e a Ação Orçamentária, que vislumbra o apoio assistencial ao estudante no Ensino Superior, não pode ser observada como acessória no campo da discussão do direito à educação. São necessários aumentos de investimentos para que se possa investir em programas que abarquem as outras necessidades dessa intercondicionalidade de permanência. No fim das contas, política pública se faz com recurso orçamentário (Souza, 2006).

Novos desafios foram observados, sendo necessária a abertura de novas agendas de investigação que foram percebidas no processo de pesquisa e serão realizadas em maior aprofundamento em estágio de pós-doutoramento. A interseccionalidade atravessa a pesquisa na escolha teórica de aprofundamento, na metodologia e nos resultados (Collins, 2022). Em todo processo de pesquisa, tomo como base a produção fundada na prática resistente das feministas negras para pensar a problemática sobre a permanência estudantil negra na universidade.

Nesse campo, o olhar sobre as condições de permanência não se dá de forma comparativa entre as categorias analisadas, mas a partir de uma abordagem intracategórica (McCall, 2005) que compreende a/o estudante negra/o na sua heterogeneidade, articulando estudantes mulheres negras, estudantes negras/os cotistas, estudantes negras/os não cotistas, estudantes negras/os de baixa renda ou não, estudantes negras/os com deficiência, entre outras definições intracategóricas que apareceram no campo.

Em suma, a pesquisa ao mesmo tempo que amplia a exploração de novos problemas, consegue se debruçar sobre o desafio de pensar a complexidade a partir da experiência heterogênea de estudantes negras/os na Universidade de Brasília. Esse, a meu ver, foi o grande desafio interno do processo de pesquisa que se conecta com a abordagem escolhida.

Essas experiências de permanência das/os estudantes negras/os só conseguem ser vistas na universidade se forem acumuladas experiências metodológicas interativas na prática de políticas públicas que articulem a interseccionalidade como ferramenta institucional (Filice; Carnaúba, 2019; Santana; Filice, 2023).

Um desafio nesta pesquisa foi a compreensão apartada das condições de permanência. Partindo da abordagem referenciada em toda esta tese (Santos, 2009), as condições materiais e simbólicas de permanência se conectam à experiência da/o estudante negra/o na universidade. A abordagem da interseccionalidade amplia essa possibilidade, o que causa um conflito institucional que ainda se constrói por um caráter organizativo pouco transversal e pouco interseccional (Filice; Carnaúba, 2019). Há possibilidades diversas de ser um/a estudante negro/a na universidade, o que se conecta a gênero, território, classe, sexualidade. As experiências não são as mesmas e, portanto, as condições de permanência também não poderão ser.

Essa distinção condicional, ao mesmo tempo que corrobora para a institucionalização apartada, não consegue contemplar a complexidade da experiência de permanência das/os estudantes e as condições que giram em torno desse ato sentido. É por isso que a compreensão de intercondicionalidade de permanência se apresenta como um caminho que articula as condições pré-elaboradas, mas que compreende os seus encontros.

Essa intercondicionalidade de permanência novamente é evidenciada quando observamos a articulação do índice de permanência simbólica criado nesta tese e os relatos das/os estudantes negras/os nas entrevistas. A maioria, para não dizer todas/os, tratou da experiência cotidiana e dos desafios relacionais existentes entre professoras/es, colegas e instituição como um grande empecilho para o seu processo de permanência.

Essa compreensão fica evidente quando cotejamos os dados quantitativos e qualitativos, e observamos os fatores de maior interferência na intenção de abandono, articulados com os relatos das/os estudantes. Não busco retirar o impacto das condições materiais na experiência da/o estudante negra/o na universidade, mas evidenciar que não é possível pensá-las sem compreender a sua intercondicionalidade com as condições simbólicas é fundamental..

A experiência de estudantes negras/os na Universidade de Brasília é marcada por raça, gênero e classe, mas é possível observar pelos dados colhidos que há complexidades que giram em torno dessa intercondicionalidade de permanência conectadas à ideia de pertencimento, aceitação e afirmação.

A/O estudante negra/o percebida/o numa perspectiva interseccional compreende a importância das políticas de assistência estudantil articuladas às políticas afirmativas, compreendendo que a diferença na sua permanência não se resume às condições na perspectiva assistencial-material. Ela/e compreende, como afirmei na introdução, que a permanência é um ato sentido na prática e que não se constitui por condições apartadas.

Ela/e reconhece a ausência de professoras/es negras/os na universidade como um problema, reconhece a falta de formação racial das/os professoras/es brancas/os como um problema, o racismo introjetado e aplicado na sala de aula como problema e o racismo institucional como um problema. Em todos os relatos ficaram nítidos a vontade da/o estudante negra/o de falar sobre a sua permanência, de espaços para escuta de sua experiência e das complexidades que giram em torno delas. Eu compreendo que, para as/os estudantes participantes, esta pesquisa se tornou um espaço de construção de dados ainda não construídos pela própria instituição e a possibilidade de escuta de estudantes negras/os que em muitos momentos se silenciam pelo medo institucional.

Percebo que é uma pesquisa que não se finda nessa tese, vislumbro aprofundar essa compreensão do problema relacional entre estudantes e professoras/es a partir de pesquisa de pós-doutoramento que compreenda a realidade de acesso das pessoas negras à docência e dos processos de seleção para concurso de professoras/es, em que não se observam as questões relacionais como necessárias para a contratação.

Na prática, em muitos relatos, fica nítido que as/os professoras/es universitárias/os são vistos como detentoras/es do conhecimento, mas que não são preparadas/os para lidar com a heterogeneidade e complexidade da sala de aula. Sabem muito sobre os conteúdos das suas disciplinas, mas não compreendem que universidade se faz com gente saudável, não com estudantes adoentadas/os por tensões constantes construídas pelas desigualdades de gênero, raça e classe.

Ao longo da pesquisa também agucei o interesse para próximas pesquisas que articulem o direito e as relações raciais em interface ao direito à educação. Um dos pontos de necessária exploração em pesquisas posteriores sobre a intercondicionalidade da permanência é como a universidade, enquanto instituição, não deve ser responsável por todo

o esforço institucional para garantia da permanência das/os estudantes negras/os na sua interseccionalidade.

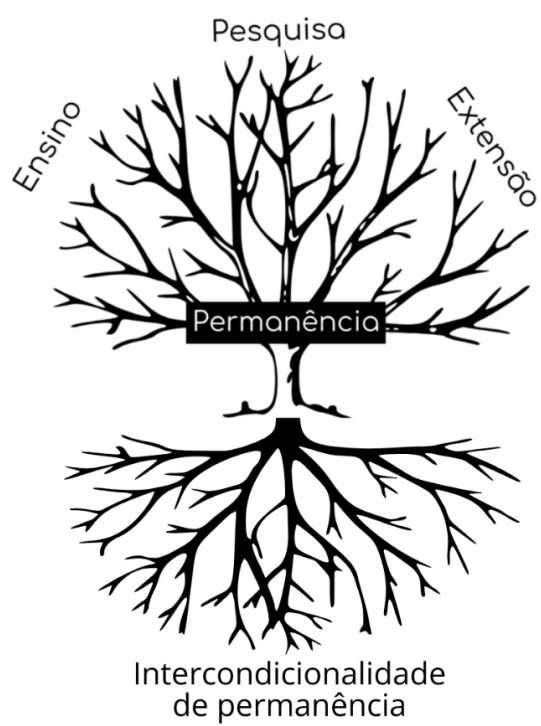
É necessária a construção de um pacto federativo para permanência estudantil no ensino superior que interprete a Constituição Federal a partir de outro viés que não seja a perspectiva meritocrática, atualmente paradigmática, no que tange à discussão educacional. Essa abordagem coaduna com a compreensão de que o acesso ao ensino superior precisa ser direito de todas as pessoas, garantindo a possibilidade de permanência daqueles que ingressam.

Por fim, compreendo que a tese abre margem para explorar diversas questões que não puderam ser aprofundadas no seu interior pelos limites temporais, limites de acesso da pesquisa e limites de participação das/os interlocutores, como observar a dimensão de identidade de gênero das/os estudantes negras/os nas condições de permanência, algo que não foi possível aprofundar neste trabalho pela baixa participação de estudantes que não se identificam como cisgêneros.

Encerro esta tese com a compreensão de que as/os estudantes negras/os precisam ser escutadas/os no espaço da universidade e suas experiências precisam ser visibilizadas na sua complexidade. Afinal, são a maioria na composição populacional da universidade, mas também são as/os mais vulnerabilizadas/os nas relações de poder constituídas no espaço da instituição universitária. Acredito que a resolução de muitas dores que interpelam a permanência dessas/es estudantes captada nesta pesquisa pode suprir muito das demandas atuais acerca da universidade.

Sob compreensão final, entendo que a defesa da universidade pública perpassa pela defesa da permanência das/os estudantes negras/os. Porém, para além disso, perpassa pela possibilidade dessas/es estudantes negras/os falarem. É por conta dessa situação que evidencio a figura construída abaixo como um símbolo da produção desta tese. Uma universidade que pode ser vista não através da metáfora de um tripé, mas como uma árvore, com raízes que garantem a permanência das/os estudantes negras/os ao mesmo tempo que as/os fortalecem como frutos potentes e possíveis.

Figura 18 – Metáfora da árvore do conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Polén, 2019.

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia; ABDO, Alexandre Hannud (ORGS.). **Ciência aberta, questões abertas.** Brasília: Ibict, 2015.

ALMEIDA, Jéssica Gillian de. **O lugar dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília (2004-2021).** Dissertação (Mestrado em Política Social)—Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2021.

ALVES, Emerson Ferreira. **Mapeamento dos graduandos com intenção de participar do programa PNAES na Universidade de Brasília (2011-2016).** Dissertação (Mestrado em Economia do Setor Público)—Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

ANDRADE, Inara Carvalho de. **Assistência estudantil para mães estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo na FUP/UnB.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

ANDRADE, Rogério De; ESPÍNOLA, Angelita Da Cruz. Ingresso, permanência e trajetória da população negra em cursos de graduação da UFGD. **Educação e Fronteiras**, p. e023026, 2022.

ASCOM. UnB amplia auxílio estudantil e fortalece políticas de permanência. UnB Notícias, Brasília, 2024. Disponível em: <https://noticias.unb.br/institucional/7220-unb-amplia-auxilio-estudantil-e-fortalece-politicas-de-permanencia> . Acesso em: 06 jun 2025.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas em Survey.** Belo Horizonte-MG: Editora UFMG., 2005.

BARBETTA., Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

BARBOSA, Amanda Veloso. **Sobreviver e/ou me graduar? Os limites do Programa Auxílio Socioeconômico da Universidade de Brasília do ponto de vista de seus/suas beneficiários/as.** Dissertação (Mestrado em Educação)Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

BATISTA, Hiloton Sales. **O projeto Milton Santos de acesso ao ensino superior (PROMISAES) como política de assistência estudantil ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G).** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

BENTO, Cida. **Pacto da branquitude.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDI, Bruno Boti. Direitos humanos, encaixes institucionais e repertórios de ação: o Centro de Derechos Humanos de las Mujeres. **Revista de Sociologia e Política**, v. 30, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Linha do tempo das ações afirmativas na UnB. *In: CAMPOS, Luiz Augusto; LIMA, Márcia (Orgs.). O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2025. p. 87–100.

BERTÚLIO, Dora Lucia de Lima. **Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciencias Jurídicas—Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.

BOMENY, Helena. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. **Revista Sociedade e Estado**, Número Especial Sociedade e Estado 30 anos – 1986-2016. v. 31, p. 1003–1028, 2016.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, wanderson flor. “Celebração móvel: Políticas públicas, transversalidade e interseccionalidade de gênero e raça”. *In: SANTOS, Deborah; GARCIA-FILICE, Renísi Cristina; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota (Orgs.). A transversalidade de Gênero e Raça nas Políticas Públicas*. 1. ed. São Paulo: Comunicação Integrada, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Decreto nº 20.302**, de 2 de janeiro de 1946. Aprova os regimentos das diretorias do ensino superior, do ensino secundário, do ensino comercial e do ensino industrial do Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Lei nº 3.998**, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília, DF, 1967.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 1967. Brasília, DF, 1969.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.914**, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.999**, de 10 de novembro de 2023. Brasília, DF: MEC, 2023.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. **Revista de informação legislativa**, v. 34, p. 89–98, 1997.

CADENA, Nelson. A exclusão dos afros e afoxés do Carnaval da Bahia. **Correio 24 Horas**, 2024.

CAMPOS, Luiz Augusto; LIMA, Márcia (ORGS.). **O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASSIMIRO, Hiury Mulhomem da. **A UnB saiu do armário?": práticas profissionais e de gestão para a permanência de estudantes LGBTQIA+ na Educação Superior**. Dissertação (Mestrado em Política Social)—Brasília: Universidade de Brasília, 2022.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. [S.l.]: Ática, 2006.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. **Trinta anos de Constituição Federal**, v. 21, n. 44, p. 134–151, 2019.

CLEM, Eduardo Lemgruber do Valle. **Não está tudo bem: desafios de estudantes de baixa renda na conquista de seu lugar na educação superior pública**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura)—Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, 2020.

CNN PORTUGAL. Associações ciganas apresentam queixa contra presidente da câmara de Elvas por ciganofobia em Portugal. **CNN Portugal**, 17 out. 2023. Disponível em: <https://cnnportugal.iol.pt/politicos/ciganos/ciganofobia-em-portugal-associacoes-ciganas-apresentam-queixa-contrapresidente-da-camara-de-elvas/20231017/652e9329d34e371fc0b8cb6e>. Acesso em: 14 maio 2024.

COLLINS, Patricia Hill. On violence, intersectionality and transversal politics. **Journal of Ethnic and Racial Studies**, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. Tradução: Bruna Barros; Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Intersecções letais: raça, gênero e violência**. Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONCEIÇÃO, WESLEY DA RESSURREIÇÃO. “Se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo”: o Movimento dos Quilombos Educacionais em Salvador-BA. Monografia (Graduação em Pedagogia)—Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019.

CORBO, Wallace. O movimento negro e a luta pela Constituição de 1988: Da Assembleia Nacional Constituinte já jurisdição constitucional. **Direito Público**, v. 20, n. 108, 2024.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves; AUAD, Daniela. Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais. **Estudos Feministas**, v. 29, n. 3, p. 1–13, 2021.

COSTA, Lúcio. **Brasília revisitada**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 1987.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia)—Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

COSTA, Zora Yonara Torres; RODRIGUES, Marlene Teixeira. Serviço social, educação profissional e questão racial: os desafios do acesso e permanência. **Temporalis**, v. 20, n. 40, p. 268–283, 11 jan. 2021.

COSTA, Maria Elisa; LIMA, Adeildo Viegas de. Brasília 57-85: do plano piloto ao Plano Piloto. In: LEITÃO, Francisco (org.) et al. **Brasília 1960–2010: passado, presente e futuro**. Brasília: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, 2009. p. 45–67.

COULON, Alain. **A Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, art. 8, 1989. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> . Acesso em: 14 maio 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Sandra Maria Malmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

CRUZ, Daniel Ferraz Tavares da. **A modernização do processo seletivo na Assistência Estudantil da Universidade de Brasília (UnB): análises e reflexões sobre seus efeitos no período de 2010 a 2019**. Dissertação (Mestrado em Política Social)—Brasília: Universidade de Brasília, 2022.

CRUZ, Fernanda Natasha Bravo. **Desenvolvimento democrático em tempos incertos : os desafios e os instrumentos da ação pública transversal e participativa**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2020.

DA SILVA, Saulo Luis Lima. A primeira Lei de Newton: uma abordagem didática. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 40, n. 3, p. e3001, 2018.

DÁVILA, Roberto Rojas. Afro-descendants as subjects of rights in International Human Rights law. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 28, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Como Se Fosse Bumerangue: Frente Negra Brasileira no Circuito Transatlântico. In: BUTLER, Kim D.; DOMINGUES, Petrônio (Eds.). **Diásporas imaginadas: Atlântico Negro e histórias afro-brasileiras**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

DONATO, Helena; DONATO, Mariana. Etapas na condução de uma Revisão Sistemática. **Acta Médica Portuguesa**, v. 32, n. 3, p. 227–235, 29 mar. 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Daniela Gomes de. **A política nacional de assistência estudantil nas universidades públicas federais: os desafios ao trabalho profissional dos/as assistentes sociais no âmbito de programas e acessos estudantis**. Dissertação (Mestrado em Política Social)—Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

FEITOSA, Aida. Vinte anos do EnegreSer: aprender e fazer História com o movimento negro. *In: Vá no seu tempo e vá até o final: mulheres negras cotistas no marco dos 60 anos da UnB*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022. p. 30–33.

FÉLIX, Fábio. Audiência Pública discute mobilidade para UnB e IFB. **Portal de Fábio Félix**, 2023.

FERREIRA, Luiz Cláudio Costa. **Assistência estudantil na Universidade de Brasília: uma avaliação de sua efetividade**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública)—Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

FERREIRA, Marília de Faria. **Assistência estudantil: uma avaliação a partir do desempenho acadêmico dos discentes da UnB**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública)—Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, 2020.

FERREIRA, Valquiria Da Silva; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Todo dia uma questão, todo dia uma luta - A experiência emocionalmente vivida na criação e/ou acionamento de estratégias de permanência por estudantes negras lésbicas e bissexuais na UFMT. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 14, p. e14915, 28 jan. 2024.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto. **Métodos quantitativos em ciência política**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na educação básica brasileira**. Tese de Doutorado.—Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; CARNAÚBA, Rayssa Araujo. Metodologia interativa na gestão de políticas públicas: métodos combinados numa abordagem antissexista e antirracista. *In: OLIVA, Anderson Ribeiro et al. (Orgs.). Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*. Coleção Cultura Negra e Identidades. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FILICE, Renísia Cristina Garcia Filice; RODRIGUES, Rosiane Dias; SANTOS, Ana Carolina Simões L. F. dos. Vinte anos de cotas na unb: um campo em disputa. *In: BERNARDINO-COSTA, Joaze (Org.). Dessenhorizando a Universidade: Duas Década da Política de Cotas na Universidade de Brasília*. [S.l.]: [S.l.: s.n.], no prelo.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 23, n. 44, p. 9–30, 1 jan. 2002.

FONAPRACE. **Revista 25 Anos do Fonaprace. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. [S.l.]: ANDIFES, 2012.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROID. Pseudosocial. YouTube, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B5hsa_IMTXc. Acesso em: 10 fev 2024.

GARCIA, Wallisten Passos; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Vivência acadêmica, formação universitária, desenvolvimento humano: contribuições de vigotski ao ensino superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal, 1967.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio. In: CAMPOS, Luiz Augusto; LIMA, Márcia (Orgs.). **O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2025. p. 9–13.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raças e racismos, junções e disjunções. **Tempo Social**, v. 36, n. 2, p. 37–59, 19 ago. 2024.

HERINGER, Rosana. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, 1 jun. 2014.

hooks, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas públicas**. Tradução: Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. Tradução: Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 jun 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. , [S.d.]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 10 fev. 2024

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Relatório do Plano Piloto de Brasília. 4. ed. Brasília: IPHAN, 2018.** IPHAN, , 2018.

MENEZES, Jamile. Formação Ocupa Preto abre inscrições para pré-vestibular de redação em São Caetano. **SoteroPreto**, 12 jul. 2018. Disponível em: <https://portalsoteropreta.com.br/2018/07/12/ainda-da-pra-se-inscrever-no-cursinho-pre-vestibular-de-redacao-favela-vive/> . Acesso em: 14 maio 2024.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações.** 5. ed. Campinas: Alínea, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** 2. ed. Brasília: [S.n.].42 p.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. Reflexões sobre o programa de permanência qualificada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: MALBOUISSON, Cláudia; MUSIAL, Gilvanice; JESUS, Marta Lícia Teles Brito de (Orgs.). **Educação superior no pós-cotas: equidade, desempenho e permanência dos estudantes.** Salvador: EDUFBA, 2017.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis: Vozes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** Tese (Doutorado em Serviço Social)—Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

LARA, Henrique. **Brasília, uma cidade centenária.** Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), 2016.

LEITE, Cristina Maria Costa; GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. O ensino de história a geografia no df: percalços e percursos de uma única história chamada Brasília. **História e Diversidade**, v. 6, n. 1, p. 64–76, 2015.

LEITE, Harrison Ferreira. **Manual de Direito Financeiro.** 13. ed. São Paulo: JusPodivm, 2024.

LIBARDI, Guilherme; JACKS, Nilda. Interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica: apontamentos para a pesquisa de recepção e consumo midiático. **Signos do Consumo**, v. 12, n. 2, p. 3–13, 2020.

LIMA, Márcia. Introdução à Metodologia Quantitativa In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. In: **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais.** Sesc São Paulo: CEBRAP, 2016.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos.** Tradução: Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: Enap, 2019.

ARRAZ, Lucas. Agenda Arte e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). **Ocupa e Conversa: Ciberativismo Preto**, 2016.

JESUS, Luciano Nascimento de; MAYER, André Luiz Monteiro; CAMARGO, Pedro Luiz Teixeira Camargo. Programa Nacional de assistência estudantil: do protagonismo da une aos avanços da luta por direitos, promovidos pelo FONAPRACE (PNAES: da UNE a FONAPRACE). *Acta Scientiarum. Education*, v. 38, n. 3, 1 ago. 2016.

MARQUES, Juliana; CAMPOS, Luiz Augusto. O perfil de estudantes da UnB. In: CAMPOS, Luiz Augusto; LIMA, Márcia (Orgs.). **O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2025. p. 155–165.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MCCALL, Leslie. The Complexity of Intersectionality. *Signs*, v. 30, n. 3, p. 1771–1800, 2005.

MELO, Rafael Rodrigues de. **Os processos de ação pública de assistência estudantil nas universidades federais do Centro-Oeste**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

MENDONÇA, Bianca Vilhena de. **Percepções de bem-estar acadêmico de estudantes de ensino superior em tempos de pandemia: fatores de stress & coping**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2021.

MILLS, Charles W. **O contrato racial**. Tradução: Teófilo Reis; Tradução: Breno Santos. Edição comemorativa de 25 anos ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MOVIMENTO ENFREENTE. **Pré-tese – Resistir e sonhar: por um movimento que seja a cara do Brasil**. , 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/wp-content/uploads/2019/07/redes-pre%CC%81-tese-resistir-e-sonhar-por-um-movimento-que-seja-a-cara-do-brasil-movimento-enfrente-final.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2023

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Lucelle Ávila. **Governança em políticas públicas: uma análise do Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública)—Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, 2020.

NERIS, Natalia. **A voz e a palavra do movimento negro na assembleia nacional constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV - Direito SP)—Sao Paulo: FGV Direito SP, 2015.

NEVES, Ciani Sueli das. O lixo vai falar: racismo, sexismo e invisibilidades do sujeito negro nas narrativas de Direitos Humanos. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, v. 10, 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, v. 19, n. 1, p. 287–308, 2007.

OLIVEIRA, Etienne de Souza Lima de. **Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior.** Dissertação (Mestrado em Educação)—Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

OLIVEIRA, Renato Pereira Moço de. **Impactos do REUNI na evasão da UnB.** Dissertação (Mestrado Profissional em Economia)—Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**, 2003.

OSSE, Cleuser Maria Campos. **Pródromos e qualidade de vida de jovens na moradia estudantil da Universidade de Brasília - UnB.** Dissertação mestrado em Psicologia Clínica—Brasília: UnB, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Clínica, 2008.

OSSE, Cleuser Maria Campos. **Saúde mental de universitários e serviços de assistência estudantil: estudo multiaxial em uma universidade brasileira.** Tese (Doutorado em Psicologia Clínica)—Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, 2013.

PARANHOS, Ranulfo *et al.* Corra que o survey vem aí. Noções básicas para cientistas sociais. **Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social**, v. 6, n. 3, p. 07–24, 2014.

PARANHOS, Ranulfo *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, v. 18, 2016.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 21, 2021.

PIUBELLI, Rodrigo. **Memórias E Imagens Em Torno Do índio Pataxó Hãhãhãe Galdino Jesus Dos Santos (1997 a 2012).** Dissertação de Mestrado—Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

QUEIROZ, Mendel de Almeida. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade de Brasília.** Dissertação (Mestrado em Economia)—Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+: Uma breve história do século XIX aos nossos dias.** São Paulo: Autêntica, 2022.

FLEUR, Rafaela. Lacração, empoderamento e luta: conheça a geração tombamento. **Geledés**, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lacrao-empoderamento-e-luta-conheca-geracao-tombamento/>. Acesso em: 8 abril 2024.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. *In*: RIBEIRO, Darcy (Org.). **Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº**

3.998 de 15 de dezembro de 1961. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 11–56.

RIBEIRO, Raquel da Silva. **Política de assistência estudantil: limites e possibilidades para formação de uma rede de atendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade de Brasília.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, 2020.

RIOS, Flávia Mateus. Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000). **Soc. e Cult.**, v. 12, n. 2, p. 263–274, 2009.

RIOS, Flavia; PEREZ, Olívia Cristina. Interseccionalidade e diversidade nas universidades brasileiras mudanças da última década. *In*: FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins (Orgs.). **Direitos em disputa.** LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. NED-New edition ed. [S.l.]: SciELO – Editora da Unicamp, 2020. p. 89–116.

RODRIGUES, Cristiano. **Afro-latinos em movimento: protesto negro e ativismo institucional no Brasil e na Colômbia.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: (1930/1973).** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

RSTUDIO TEAM. **RStudio: integrated development for R.** Boston: RStudio, 2020. Disponível em: <http://www.rstudio.com/> . Acesso em: 06 mar 2025.

SALMERON, Roberto A. **A Universidade interrompida.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTANA, Icaro Jorge Da Silva; CUNHA, Leandro Reinaldo da; JESUS, Rita de Cassia Dias Pereira de. Cotas étnico-raciais nas universidades e paradigmas do direito: uma reflexão sobre a implementação das comissões de heteroidentificação racial. **Revista Inter-Ação**, v. 47, n. 3, p. 1284–1297, 3 jan. 2023.

SANTANA, Ícaro Jorge da Silva; FILICE, Renisia Cristina Garcia. Políticas públicas para permanec(s)er na universidade: análise do discurso do substitutivo ao projeto de lei nº 1.434, DE 2011. **REPECULT - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, 2023.

SANTANA SOBRINHO, José. **Terreiros de Egúngún: Um culto ancestral afro-brasileiro.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2021.

SANT'ANNA, Marcia Costa de. **Assistência estudantil: a percepção dos assistentes sociais sobre seus processos de trabalho na UnB.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública)—Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, 2018.

SANTOS BRITO, Raul *et al.* Projeto Aquilombando Cuidados: Equidade e Permanência de Estudantes Cotistas Pretos, Pardos e Indígenas da Unesp-Assis, Brasil. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 4, 30 nov. 2023.

SANTOS, Adson Diogo Ataíde dos. **Cultura digital na universidade: uma análise do perfil @seliganaufba como fonte de informações acadêmicas**. Dissertação (PPGEISU)—Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2023.

SANTOS, Wellington Oliveira dos; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Construção de identidade negra de ingressantes pelo sistema de cotas étnico-raciais da UNB. **Vozes, Pretérito & Devir**, v. 9, n. 1, p. 45–64, 2023.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos Santos. **O sistema de cotas para negros da UnB: um balanço da primeira geração**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

SCHWARCZ, Lilia. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil - 1870/1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Adelia Verônica; IORIO, Juliana Chatti; FONSECA, Maria Lucinda. Vidas interrompidas e futuros suspensos: experiências de estudantes brasileiros em Portugal durante a pandemia Covid-19. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 32, 1 jan. 2024.

SILVA, Flávia Alves da. **Para além do acesso: a permanência dos estudantes participantes da política de assistência estudantil na Universidade de Brasília: realidade e perspectivas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, 2020.

SILVA, Pedro Vieira da. **Avaliação e importância dos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília – UnB**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública)—Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB de Planaltina, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública., 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, Katielle; MALHEIROS, Jorge. O estatuto do estudante internacional: incentivo ou barreira para os estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal? *In*: CHULATA, Katia de Abreu (Org.). **Imigração brasileira na Europa: memória, herança, transformação**. Milão: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 2021.

SILVEIRA, Miriam Moreira. **A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. Dissertação de Mestrado em Política Social.—Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2012.

SMALL, Mario Luis. **How to Conduct a Mixed Methods Study: Recent Trends in a Rapidly Growing Literature**. *Annual Review of Sociology* Annual Reviews, , 2011.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. Prefácio. *In*: RIBEIRO, Darcy (Org.). **Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3998 de 15 de dezembro de 1961**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 7–9.

SOUSA, Sandra Carvalho. **Determinantes da evasão no curso de graduação em Saúde Coletiva da Faculdade UnB Ceilândia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública)—Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20–45, 1 dez. 2006.

SOUZA, José Cavalcante de. **Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários**. Abril Cultural, , 2000.

BATISTA, Susana. Jovens aprendem a criar diálogos nos moldes do “Ocupa, Preto!”. **SoteroPreta**, 19 jan. 2017. Disponível em: <https://portalsoteropreta.com.br/2017/01/19/jovens-aprendem-criar-dialogos-nos-moldes-do-ocupa-preto/>. Acesso em: 14 maio 2024.

TAVARES, Jeferson. Concurso para o Plano Piloto de Brasília, 1927-1957: projetos dialéticos. **Registros. Revista de Investigación Histórica**, v. 20, n. 1, p. 63–86, 28 jun. 2024.

THEODORO, Mário. **Sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

TORINI, Danilo. Questionários online. In: **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo**. São Paulo: SESC-CEBRAP, 2016.

TRANFIELD, David; DENYER, David; SMART, Palminder. Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. **British Journal of Management**, v. 14, n. 3, p. 207–222, 2003.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Reforma universitária: mudanças no ensino superior brasileiro**. Brasília: Paralelo 15, 2004.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução da Reitoria nº 0109/2013**. Dispõe sobre a concessão de auxílio emergencial. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Secretaria de Direitos Humanos. **Ato nº 001/2023**. Institui o Programa Afroatitude. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Diretoria de Desenvolvimento Social. **Relatório de gestão da DDS (2021–2024)**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Conselho de Administração. **Resolução nº 0012/2014**. Institui o Programa Auxílio Socioeconômico (PASE/UnB). Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Conselho de Administração. **Resolução nº 0060/2017**. Institui o Programa Auxílio Creche. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Assuntos Comunitários. **Resolução nº 001/2020**. Retifica a resolução sobre auxílio alimentação emergencial. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Assuntos Comunitários. **Resolução nº 06/2023**. Regulamenta os programas alimentação, moradia estudantil, auxílio transporte, auxílio creche e auxílio socioeconômico vinculados à política de assistência estudantil. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2023a.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Assuntos Comunitários. **Resolução nº 002/2023**. Institui o Programa Auxílio Alimentação para grupos específicos de discentes vinculados à Universidade de Brasília. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2023b.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Assuntos Comunitários. **Resolução nº 03/2023**. Institui o auxílio inclusão digital para estudantes de graduação e pós-graduação. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2023c.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Secretaria de Direitos Humanos. **Ato da Secretária da SDH nº 02/2024**. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria de Direitos Humanos da Universidade de Brasília. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução da Reitoria nº 0021/2011**. Institui o Programa Auxílio-Alimentação. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Ato da **Reitoria nº 0582/2022**. Cria a Secretaria de Direitos Humanos da Universidade de Brasília. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regimento Geral**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2025.

VASCONCELOS, José Adirson. **A mudança da capital**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 1978.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução: Regis Barbosa; Tradução: Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. **Porto Alegre: Penso**, p. 313, 2016.

**APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa
(Survey que foi adaptado para formulário Google)**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS
NA GRADUAÇÃO DA UNB**

Permanência estudantil como direito à educação numa perspectiva interseccional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Políticas Públicas para Permanência de Estudantes Negros/as na Graduação da UnB: permanência estudantil como direito à educação numa perspectiva interseccional”**, de responsabilidade de **Ícaro Jorge da Silva Santana**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dra. Renísia Filice e Prof. Dr. Mario Theodoro.

Objetivo da pesquisa

Descrever e analisar os principais desafios da permanência de estudantes negros(as) na graduação da UnB.

Sobre a participação

- A participação é voluntária, sem remuneração.
- Você pode desistir a qualquer momento, sem prejuízo.
- Seus dados serão mantidos em sigilo absoluto.
- As informações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Procedimentos

A coleta de dados será realizada por meio de um **questionário com questões abertas e fechadas**.

Riscos e cuidados

Possíveis desconfortos (vergonha, medo, insegurança) serão minimizados com acolhimento e encaminhamento ao Serviço de Orientação Educacional, se necessário.

Contato

- Telefone: (71) 99313-6621
- E-mail: icarojss@gmail.com

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer nº 6.976.634).

CONSENTIMENTO

1. Informe seu consentimento:

- ☐ Eu ACEITO participar da pesquisa
- ☐ Eu NÃO ACEITO participar da pesquisa

2. Nome: _____

3. Matrícula: _____

4. E-mail: _____

DADOS DO CURSO

5. Curso: _____

6. Forma de ingresso:

- ☐ SISU/ENEM
- ☐ Transferência
- ☐ Portador de diploma
- ☐ Vestibular
- ☐ PAS
- ☐ UAB (EaD)
- ☐ LEdoC

7. Tipo de ingresso:

- ☐ Ampla concorrência
- ☐ Cotas
- ☐ Não informado

8. Campus:

- ☐ Ceilândia
- ☐ Darcy Ribeiro
- ☐ Gama
- ☐ Planaltina

9. Estado de origem: _____

10. Região administrativa (DF): _____

11. Ano de ingresso: _____

12. Turno:

- ☐ Matutino
- ☐ Vespertino
- ☐ Integral
- ☐ Noturno

13. Total de disciplinas do curso:

- ☐ 10–20
- ☐ 21–30
- ☐ 31–40
- ☐ 41–50
- ☐ 51–60
- ☐ Mais de 60

14. Disciplinas trancadas:

- ☐ 0
- ☐ 1–5

- ☐ 6–10
- ☐ 11–20
- ☐ 21–30
- ☐ 31–40

15. Disciplinas cursadas: _____

INDICADORES SOCIODEMOGRÁFICOS

16. Renda per capita:

- ☐ Até 1,5 salário mínimo
- ☐ Acima de 1,5 salário mínimo

17. Raça/Cor:

- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Branco
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo
- ☐ Outro

18. Pessoa com deficiência:

- ☐ Sim
- ☐ Não

19. TEA:

- ☐ Sim
- ☐ Não

20. Escolaridade do responsável familiar:

- ☐ Analfabeto / Fundamental I incompleto
- ☐ Fundamental I completo / Fundamental II incompleto
- ☐ Fundamental II completo / Médio incompleto
- ☐ Médio completo / Superior incompleto
- ☐ Superior completo

21. Quilombola:

- ☐ Sim
- ☐ Não

22. Gênero:

- ☐ Mulher cis
- ☐ Homem cis
- ☐ Mulher trans
- ☐ Homem trans
- ☐ Não binário
- ☐ Outro

23. Orientação sexual:

- ☐ Heterossexual
- ☐ Lésbica
- ☐ Gay
- ☐ Bissexual
- ☐ Intersexual

- ☐ Outro

24. Maternidade/Paternidade:

- ☐ Sim
- ☐ Não

25. Trabalho/Estágio:

- ☐ Não trabalho
- ☐ Estágio remunerado
- ☐ Estágio não remunerado
- ☐ Trabalho com salário
- ☐ Trabalho sem salário

26. Idade: _____

DESLOCAMENTO

27. Transporte principal:

- ☐ Ônibus
- ☐ A pé
- ☐ Motocicleta
- ☐ Bicicleta
- ☐ Carro
- ☐ Transporte escolar
- ☐ Outro

28. Usa mais de um transporte?

- ☐ Sim
- ☐ Não

29. Tempo de deslocamento:

- ☐ Até 30 min
- ☐ Até 1h
- ☐ 1–2h
- ☐ 2–3h
- ☐ Mais de 3h

INDICADORES INSTITUCIONAIS

Escala (1 a 5):

1 = Concordo plenamente

5 = Discordo plenamente

30. Motivação na universidade (marcar múltiplas):

- ☐ Ensino
- ☐ Pesquisa
- ☐ Extensão
- ☐ Espaços coletivos
- ☐ Nenhuma

31. Ambiente físico favorece aprendizagem: (1–5)

32. Já sofreu violência na universidade: (1–5)

33. Beneficiário da assistência estudantil:

- ☐ Sim
- ☐ Não

34. Programas recebidos:

- ☐ Bolsa alimentação
- ☐ Vale livro
- ☐ Auxílio socioeconômico
- ☐ Moradia
- ☐ Transporte
- ☐ Auxílio creche
- ☐ Nenhum

35. Facilidade de acesso aos programas: (1–5)**36. Satisfação com políticas de permanência: (1–5)****37. Comunicação institucional é eficaz: (1–5)****ENGAJAMENTO ACADÊMICO****38. Motivação com o curso: (1–5)****39. Liberdade acadêmica: (1–5)****40. Participa de pesquisa/extensão:**

- ☐ Sim
- ☐ Não

41. Participação extracurricular: (1–5)**INDICADORES PESSOAIS****42. Sente-se confortável na UnB: (1–5)****43. Já pensou em abandonar o curso: (1–5)****44. Relação com colegas: (1–5)****45. Relação com professores: (1–5)****CONCLUSÃO****46. Comentários adicionais:**

47. Participaria de entrevista?

- ☐ Sim
- ☐ Não

48. Contato (se sim):

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.

ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTA:

• **HOMEM NEGRO CISGÊNERO ESTUDANTE**

- Quem é?
 - Dados sobre autopercepção; Dados sobre o período escolar (onde realizou o ensino básico - escola pública/particular), como eram as interações/relações com as pessoas na escola, o que perpassou pelos seus processo de autopercepção.
 - Dados sobre outros espaços em que a/o participante interagiu/se relacionava (movimento estudantil, pesquisa, trabalho).
- Quais suas condições de permanência na universidade?
 - Dados sobre escolha do curso; rede de apoio; influências; como percebe seu ingresso no Ensino Superior; como significa seu curso.
 - Dados sobre aspectos materiais; trabalho; mobilidade até à universidade; relações afetivas.
 - Em relação às políticas públicas de permanência, possuem algum auxílio, bolsa, ou benefício.
- Como é o processo de ensino, pesquisa e extensão para vocês?
 - Dados sobre afiliação; aspectos simbólicos de permanência; sobre valoração da universidade; inseguranças na universidade; impacto do currículo no pertencimento.

• **MULHER NEGRA CISGÊNERO ESTUDANTE**

- Quem é?
 - Dados sobre autopercepção; Dados sobre o período escolar (onde realizou o ensino básico - escola pública/particular), como eram as interações/relações com as pessoas na escola, o que perpassou pelos seus processo de autopercepção.
 - Dados sobre outros espaços em que a/o participante interagiu/se relacionava (movimento estudantil, pesquisa, trabalho).
- Quais suas condições de permanência na universidade?

- Dados sobre escolha do curso; rede de apoio; influências; como percebe seu ingresso no Ensino Superior; como significa seu curso.
- Dados sobre aspectos materiais; trabalho; mobilidade até à universidade; relações afetivas.
- Em relação às políticas públicas de permanência, possuem algum auxílio, bolsa, ou benefício.
- Como é o processo de ensino, pesquisa e extensão para vocês?
 - Dados sobre afiliação; aspectos simbólicos de permanência; sobre valoração da universidade; inseguranças na universidade; impacto do currículo no pertencimento.
 - Dados sobre vivência de gênero.

- **MULHER NEGRA TRANS ESTUDANTE**

- Quem é?
- Dados sobre autopercepção; Dados sobre o período escolar (onde realizou o ensino básico - escola pública/particular), como eram as interações/relações com as pessoas na escola, o que perpassou pelos seus processo de autopercepção.
- Dados sobre outros espaços em que a/o participante interagiu/se relacionava (movimento estudantil, pesquisa, trabalho).
- 2. Quais suas condições de permanência na universidade?
- Dados sobre escolha do curso; rede de apoio; influências; como percebe seu ingresso no Ensino Superior; como significa seu curso.
- Dados sobre aspectos materiais; trabalho; mobilidade até à universidade; relações afetivas.
- Em relação às políticas públicas de permanência, possuem algum auxílio, bolsa, ou benefício.
- 3. Como é o processo de ensino, pesquisa e extensão para vocês?
- Dados sobre afiliação; aspectos simbólicos de permanência; sobre valoração da universidade; inseguranças na universidade; impacto do currículo no pertencimento.
- Dados sobre vivência de gênero.

- **HOMEM NEGRO TRANS ESTUDANTE**

- Quem é?

- Dados sobre autopercepção; Dados sobre o período escolar (onde realizou o ensino básico - escola pública/particular), como eram as interações/relações com as pessoas na escola, o que perpassou pelos seus processo de autopercepção.
- Dados sobre outros espaços em que a/o participante interagiu/se relacionava (movimento estudantil, pesquisa, trabalho).
- 2. Quais suas condições de permanência na universidade?
- Dados sobre escolha do curso; rede de apoio; influências; como percebe seu ingresso no Ensino Superior; como significa seu curso.
- Dados sobre aspectos materiais; trabalho; mobilidade até à universidade; relações afetivas.
- Em relação às políticas públicas de permanência, possuem algum auxílio, bolsa, ou benefício.
- 3. Como é o processo de ensino, pesquisa e extensão para vocês?
- Dados sobre afiliação; aspectos simbólicos de permanência; sobre valoração da universidade; inseguranças na universidade; impacto do currículo no pertencimento.
- Dados sobre vivência de gênero.

- **MULHER NEGRA MÃE ESTUDANTE**

- Quem é?
- Dados sobre autopercepção; Dados sobre o período escolar (onde realizou o ensino básico - escola pública/particular), como eram as interações/relações com as pessoas na escola, o que perpassou pelos seus processo de autopercepção.
- Dados sobre outros espaços em que a/o participante interagiu/se relacionava (movimento estudantil, pesquisa, trabalho).
- 2. Quais suas condições de permanência na universidade?
- Dados sobre escolha do curso; rede de apoio; influências; como percebe seu ingresso no Ensino Superior; como significa seu curso.
- Dados sobre aspectos materiais; trabalho; mobilidade até à universidade; relações afetivas.
- Em relação às políticas públicas de permanência, possuem algum auxílio, bolsa, ou benefício.
- 3. Como é o processo de ensino, pesquisa e extensão para vocês?

- Dados sobre afiliação; aspectos simbólicos de permanência; sobre valoração da universidade; inseguranças na universidade; impacto do currículo no pertencimento.
- Dados sobre vivência de gênero.
- Qual o impacto da maternidade na sua permanência?
 - Dados sobre condições de saúde; Processos de maternagem; Redes de apoio.

• **HOMEM NEGRO PAI ESTUDANTE**

- Quem é?
- Dados sobre autopercepção; Dados sobre o período escolar (onde realizou o ensino básico - escola pública/particular), como eram as interações/relações com as pessoas na escola, o que passou pelos seus processo de autopercepção.
- Dados sobre outros espaços em que a/o participante interagiu/se relacionava (movimento estudantil, pesquisa, trabalho).
- 2. Quais suas condições de permanência na universidade?
- Dados sobre escolha do curso; rede de apoio; influências; como percebe seu ingresso no Ensino Superior; como significa seu curso.
- Dados sobre aspectos materiais; trabalho; mobilidade até à universidade; relações afetivas.
- Em relação às políticas públicas de permanência, possuem algum auxílio, bolsa, ou benefício.
- 3. Como é o processo de ensino, pesquisa e extensão para vocês?
- Dados sobre afiliação; aspectos simbólicos de permanência; sobre valoração da universidade; inseguranças na universidade; impacto do currículo no pertencimento.
- Dados sobre vivência de gênero.
- Qual o impacto da paternidade na sua permanência?
 - Dados sobre condições de saúde; Processos de paternagem; Redes de apoio.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS NA GRADUAÇÃO DA UnB: permanência estudantil como direito à educação numa perspectiva interseccional”, de responsabilidade de Ícaro Jorge da Silva Santana, estudante de doutorado do Programa de

Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar os principais desafios da permanência de estudantes negros na graduação da UnB. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com questões iniciais acerca dos dados biográficos, tópicos sobre permanência estudantil e a relação com a universidade. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: desconforto do tipo vergonha, medo, insegurança, constrangimento ou outros não nomeados.

Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: Imediatamente, imediata, eu, Ícaro Jorge da Silva Santana, matrícula: 222107395, Universidade de Brasília, serei responsável pelo primeiro acolhimento, após, encaminhamento ao Serviço de Orientação Educacional para os devidos atendimentos e/ou encaminhamentos do início ao fim da pesquisa, até mesmo após os dados serem publicados. Em caso de identificar qualquer risco ou dano substancial ao participante da pesquisa, previstos ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, comunicarei imediatamente o ocorrido ao Sistema CEP/CONEP para que seja avaliada a necessidade de ajustar ou interromper o estudo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 71 993136621 ou pelo e-mail icarojss@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de artigos científicos, papers e comunicação oral, podendo ser publicados posteriormente na

comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da responsável
do/da pesquisador/a

Assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE D – Termo de autorização de uso de voz (gravação de entrevistas).

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado **“POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS NA GRADUAÇÃO DA UnB: permanência estudantil como direito à educação numa perspectiva interseccional”**, sob responsabilidade de *Ícaro Jorge da Silva Santana*,

estudante de doutorado do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa e transcrição do conteúdo expresso nas entrevistas.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante
do/da pesquisador/a

Assinatura

APÊNDICE E – Termo de confidencialidade

Mediante este termo eu, Ícaro Santana, comprometemo-nos a guardar sigilo absoluto sobre os dados coletados na Universidade de Brasília, os quais serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS NA GRADUAÇÃO DA UnB: permanência estudantil como direito à educação numa perspectiva interseccional”, durante e após a conclusão dela.

Asseguro que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a execução do projeto em questão e serão guardados por um período mínimo de 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador e do fiel depositário, conforme transcrito no Termo de fiel depositário de material não biológico.

Asseguro, ainda, que as informações geradas somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os participantes da pesquisa.

Brasília, 30 de maio de 2023.

Pesquisador: Icaro Santana

Celular: (71) 99313-6621

E-mail: icarojss@gmail.com

APÊNDICE F – Fórmulas brutas utilizadas na análise de dados com o R.

Análise quantitativa da permanência estudantil

Ícaro Jorge da Silva Santana

2026-03-18

1. Caracterização da amostra

Raça/Cor

```
table(DadosSurvey$Raça.Cor)
```

```
##
```

```
## Pardo Preto
```

```
##      34      48
```

```
prop.table(table(DadosSurvey$Raça.Cor))*100
```

```
##
```

```
##      Pardo      Preto
## 41.46341 58.53659
Orientação Sexual
table(DadosSurvey$Orientacao_cat)
##
## Heterossexual      LGBTQIA+
##           41           41
prop.table(table(DadosSurvey$Orientacao_cat))*100
##
## Heterossexual      LGBTQIA+
##           50           50
Situação de Trabalho
table(DadosSurvey$Trabalho_cat)
##
##      Não trabalha Trabalha/Estagia
##           28           54
prop.table(table(DadosSurvey$Trabalho_cat))*100
##
##      Não trabalha Trabalha/Estagia
##      34.14634      65.85366
Assistência Estudantil
table(DadosSurvey$Beneficiario.da.AE.)
##
## Não Sim
## 56 26
prop.table(table(DadosSurvey$Beneficiario.da.AE.))*100
##
##      Não      Sim
## 68.29268 31.70732
```

2. Construção e descrição do índice de permanência

```
DadosSurvey$indice_permanencia <- rowMeans(
  DadosSurvey[,c(
```

```
"Sente.se.confortável.em.permanecer.na.UnB", "As.relações.com.seus.colegas.são.confort
```

```

    áveis.", "As.relações.com.seus.professores.são.confortáveis.",
    "Você.se.sente.motivado.a.estudar.com.o.curriculo.do.seu.curso."
  )],
  na.rm = TRUE
)

```

```

mean(DadosSurvey$indice_permanencia)
## [1] 2.597561
sd(DadosSurvey$indice_permanencia)
## [1] 0.9285892
summary(DadosSurvey$indice_permanencia)
##      Min. 1st Qu.  Median    Mean 3rd Qu.    Max.
##      1.000   1.750   2.500   2.598   3.000   5.000

```

Síntese

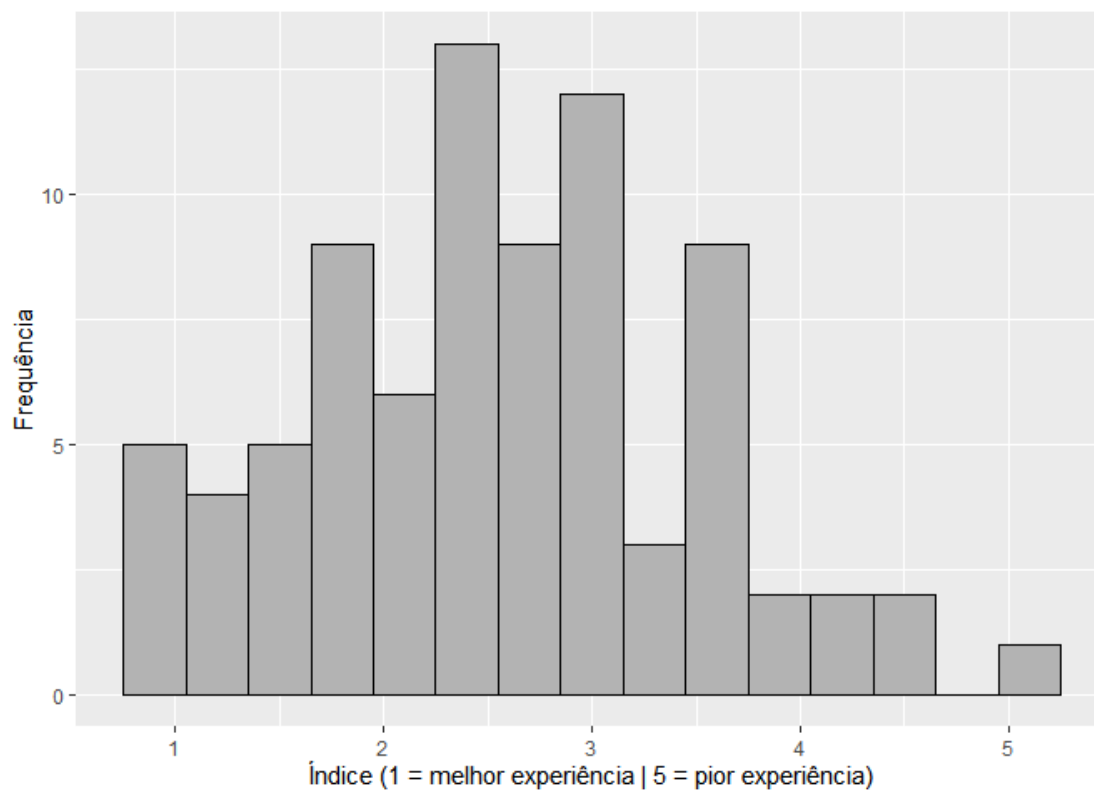
O índice foi construído a partir da média da soma de quatro variáveis: “relação confortável com professores”, “relação confortável com colegas”, “conforto em permanecer na UnB”, “Motivação”. A partir disso, foi estabelecido o índice. A escala dessas variáveis era likert (1- conconrdo fortemente e 5 - discordo fortemente). Portanto, quanto maior o índice, mais discordância com a ideia de conforto e motivação.

Distribuição do índice

```

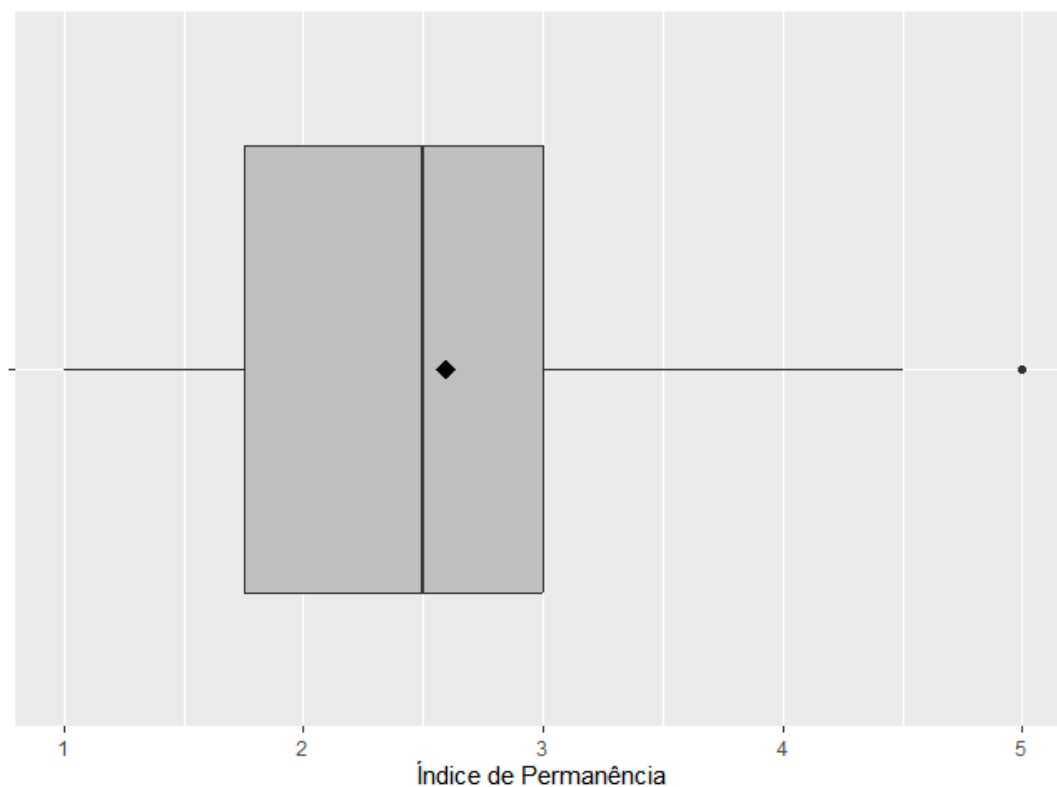
ggplot(DadosSurvey, aes(x = indice_permanencia)) +
  geom_histogram(binwidth = 0.3,
                 fill = "gray70",
                 color = "black") +
  labs(
    x = "Índice (1 = melhor experiência | 5 = pior experiência)",
    y = "Frequência"
  )

```



Boxplot do índice

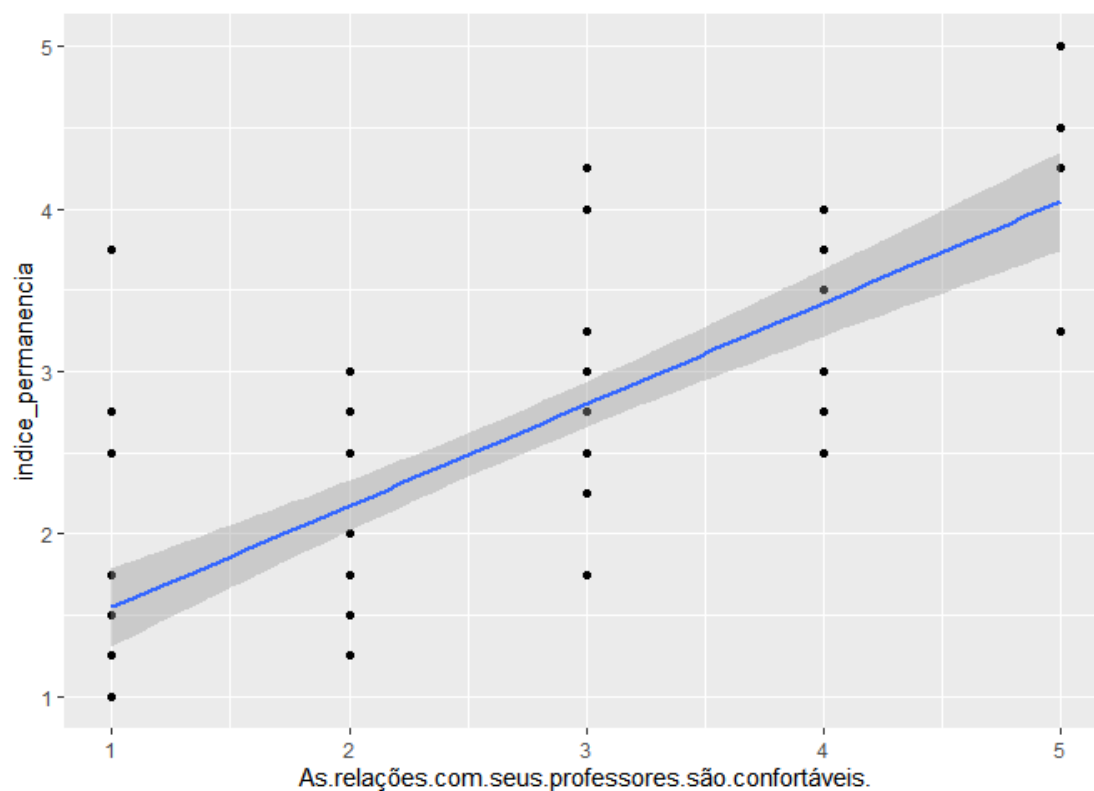
```
ggplot(DadosSurvey, aes(x = "", y = indice_permanencia)) +
  geom_boxplot(fill = "gray75") +
  stat_summary(fun = mean, geom = "point", shape = 18, size = 4) +
  labs(
    x = "",
    y = "Índice de Permanência"
  ) +
  coord_flip()
```



3. Relações com professores(correlação).

```
cor(DadosSurvey$As.relações.com.seus.professores.são.confortáveis.,
    DadosSurvey$indice_permanencia,
    use="complete.obs")
## [1] 0.7610481

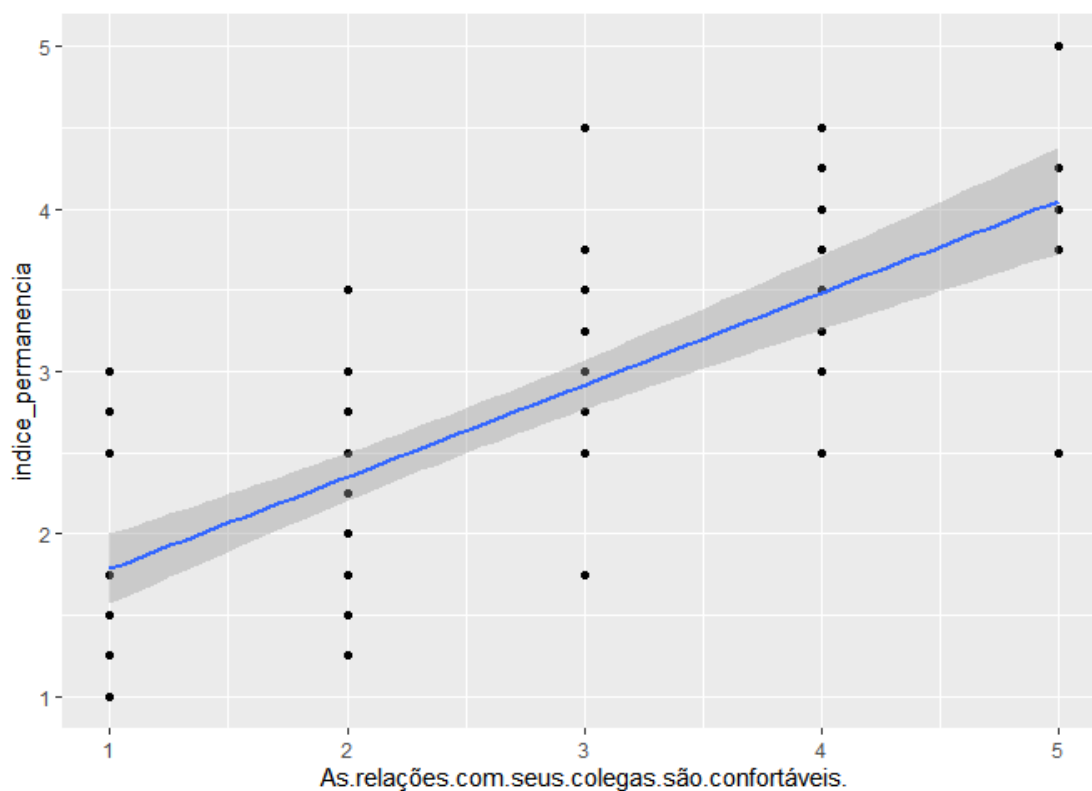
ggplot(DadosSurvey,
       aes(x = As.relações.com.seus.professores.são.confortáveis.,
           y = indice_permanencia)) +
  geom_point() +
  geom_smooth(method="lm")
## `geom_smooth()` using formula = 'y ~ x'
```



4. Relações com colegas(correlação).

```
cor(DadosSurvey$As.relações.com.seus.colegas.são.confortáveis.,
    DadosSurvey$indice_permanencia,
    use="complete.obs")
## [1] 0.7372755

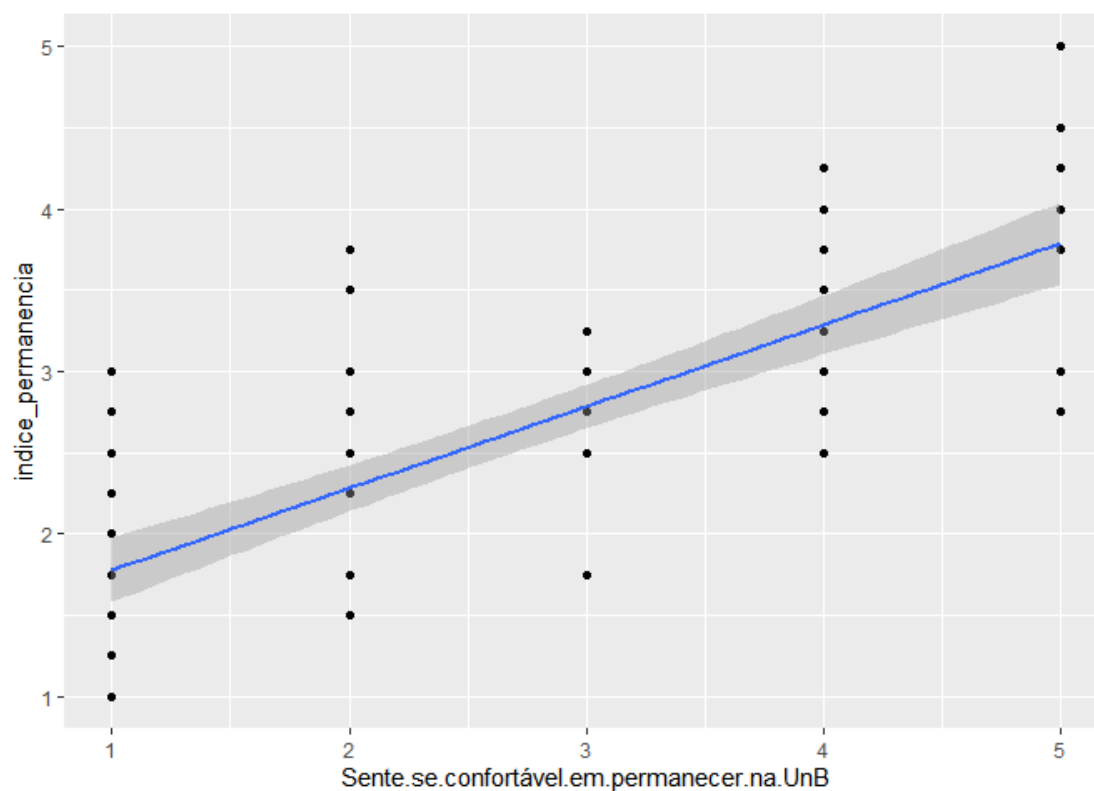
ggplot(DadosSurvey,
       aes(x = As.relações.com.seus.colegas.são.confortáveis.,
           y = indice_permanencia)) +
  geom_point() +
  geom_smooth(method="lm")
## `geom_smooth()` using formula = 'y ~ x'
```



5. Relações com a instituição(correlação).

```
cor(DadosSurvey$Sente.se.confortável.em.permanecer.na.UnB,
    DadosSurvey$índice_permanencia,
    use="complete.obs")
## [1] 0.7724224

ggplot(DadosSurvey,
    aes(x = Sente.se.confortável.em.permanecer.na.UnB,
        y = índice_permanencia)) +
    geom_point() +
    geom_smooth(method="lm")
## `geom_smooth()` using formula = 'y ~ x'
```



6. Motivação com o currículo(correlação).

```
cor(DadosSurvey$Você.se.sente.motivado.a.estudar.com.o.curriculo.do.seu.
curso.,
```

```
  DadosSurvey$indice_permanencia,
```

```
  use="complete.obs")
```

```
## [1] 0.681313
```

```
ggplot(DadosSurvey,
```

```
  aes(x =
```

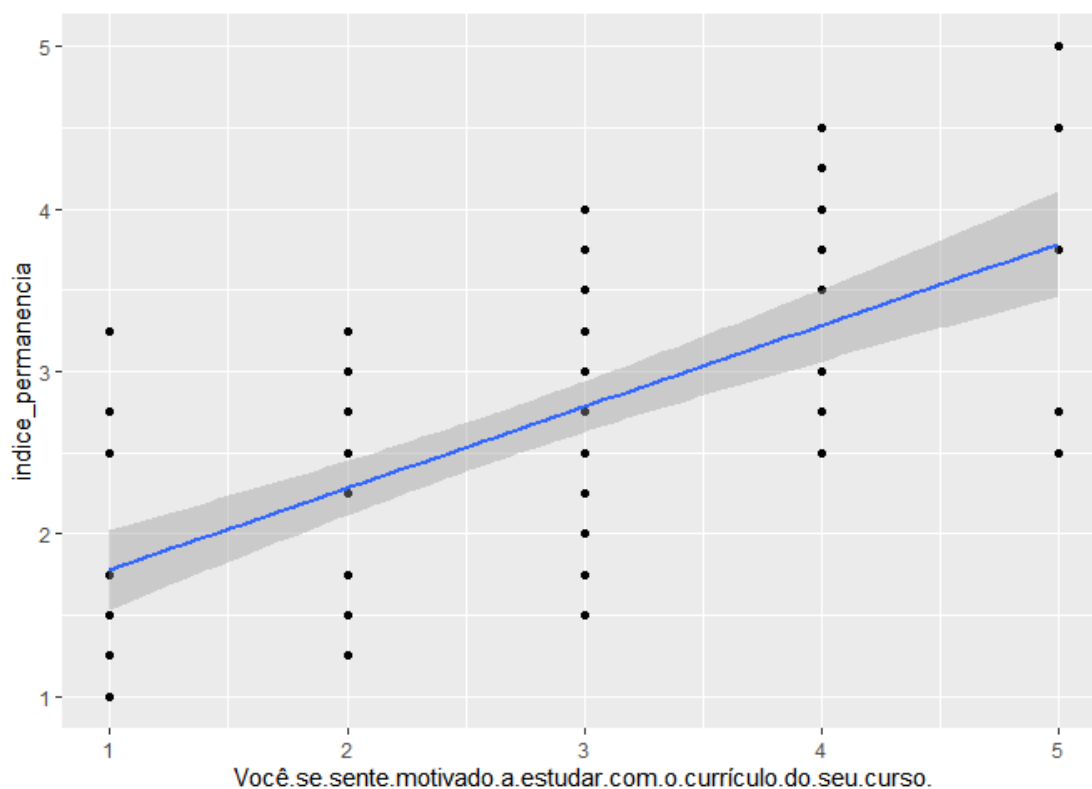
```
  Você.se.sente.motivado.a.estudar.com.o.curriculo.do.seu.curso.,
```

```
  y = indice_permanencia)) +
```

```
  geom_point() +
```

```
  geom_smooth(method="lm")
```

```
## `geom_smooth()` using formula = 'y ~ x'
```



#Síntese: O índice é construído por quatro variáveis com correlação próxima. Por isso, a escolha destas para a formação do índice. Além disso, a relação com os professores e o conforto na universidade estão ligados.

7. Trabalho e permanência

```
aggregate(índice_permanencia ~ Trabalho_cat,
           data = DadosSurvey,
           mean)
```

```
##      Trabalho_cat índice_permanencia
```

```
## 1      Não trabalha      2.375000
```

```
## 2 Trabalha/Estagia      2.712963
```

```
aggregate(Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso. ~ Trabalho_cat,
           data = DadosSurvey,
           mean)
```

```
##      Trabalho_cat Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.
```

```
## 1      Não trabalha      2.678571
```

```
## 2 Trabalha/Estagia      2.259259
```

8. Assistência estudantil

```

aggregate(indice_permanencia ~ Beneficiario.da.AE.,
  data = DadosSurvey,
  mean)
## Beneficiario.da.AE. indice_permanencia
## 1 Não 2.401786
## 2 Sim 3.019231
aggregate(Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso. ~
  Beneficiario.da.AE.,
  data = DadosSurvey,
  mean)
## Beneficiario.da.AE. Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.
## 1 Não 2.321429
## 2 Sim 2.576923

```

9. Raça (pretos × pardos)

```

aggregate(indice_permanencia ~ Raça.Cor,
  data = DadosSurvey,
  mean)
## Raça.Cor indice_permanencia
## 1 Pardo 2.801471
## 2 Preto 2.453125
aggregate(Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso. ~ Raça.Cor,
  data = DadosSurvey,
  mean)
## Raça.Cor Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.
## 1 Pardo 2.088235
## 2 Preto 2.625000

```

10. Orientação sexual

```

aggregate(indice_permanencia ~ Orientacao_cat,
  data = DadosSurvey,
  mean)
## Orientacao_cat indice_permanencia
## 1 Heterossexual 2.481707
## 2 LGBTQIA+ 2.713415

```

```

aggregate(Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso. ~ Orientacao_cat,
  data = DadosSurvey,
  mean)
##      Orientacao_cat Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.
## 1  Heterossexual                2.780488
## 2    LGBTQIA+                2.024390
aggregate(Sofreu.violência.UnB. ~ Orientacao_cat,
  data = DadosSurvey,
  mean)
##      Orientacao_cat Sofreu.violência.UnB.
## 1  Heterossexual                3.731707
## 2    LGBTQIA+                3.024390

```

11. Parentalidade

```

aggregate(indice_permanencia ~ Parentalidade_recod,
  data = DadosSurvey,
  mean)
##      Parentalidade_recod indice_permanencia
## 1 Com responsabilidade parental  2.437500
## 2          Sem filhos            2.614865
aggregate(Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso. ~
  Parentalidade_recod,
  data = DadosSurvey,
  mean)
##      Parentalidade_recod
##      Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.
## 1 Com responsabilidade parental
##      3.62500
## 2          Sem filhos
##      2.27027
aggregate(Idade ~ Parentalidade_recod,
  data = DadosSurvey,
  mean)
##      Parentalidade_recod      Idade
## 1 Com responsabilidade parental 33.37500

```

```
## 2                               Sem filhos 22.91892
```

12. Tempo de deslocamento

```
aggregate(indice_permanencia ~ Tempo.de.deslocamento,
```

```
  data = DadosSurvey,
```

```
  mean)
```

```
##   Tempo.de.deslocamento indice_permanencia
```

```
## 1      Até 1 hora.          2.875000
```

```
## 2      Até 30 minutos      2.725000
```

```
## 3      De 1 à 2 horas      2.653226
```

```
## 4      De 2 à 3 horas      2.471154
```

```
## 5      Mais de 3 horas     2.522727
```

```
aggregate(Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso. ~
```

```
Tempo.de.deslocamento,
```

```
  data = DadosSurvey,
```

```
  mean)
```

```
##   Tempo.de.deslocamento Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.
```

```
## 1      Até 1 hora.          2.750000
```

```
## 2      Até 30 minutos      2.600000
```

```
## 3      De 1 à 2 horas      2.129032
```

```
## 4      De 2 à 3 horas      2.692308
```

```
## 5      Mais de 3 horas     2.181818
```

13. Cotas

```
aggregate(indice_permanencia ~ Cotas_cat,
```

```
  data = DadosSurvey,
```

```
  mean)
```

```
##   Cotas_cat indice_permanencia
```

```
## 1      Cotista          2.580189
```

```
## 2 Não cotista          2.629310
```

```
aggregate(Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso. ~ Cotas_cat,
```

```
  data = DadosSurvey,
```

```
  mean)
```

```
##   Cotas_cat Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.
```

```
## 1      Cotista          2.471698
```

```
## 2 Não cotista 2.275862
```

14. Coorte COVID

```
aggregate(indice_permanencia ~ Covid_num,
```

```
  data = DadosSurvey,
```

```
  mean)
```

```
## Covid_num indice_permanencia
```

```
## 1 0 2.607143
```

```
## 2 1 2.576923
```

```
aggregate(Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso. ~ Covid_num,
```

```
  data = DadosSurvey,
```

```
  mean)
```

```
## Covid_num Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.
```

```
## 1 0 2.410714
```

```
## 2 1 2.384615
```

```
cor(DadosSurvey$Covid_num,
```

```
  DadosSurvey$indice_permanencia,
```

```
  use="complete.obs")
```

```
## [1] -0.01523698
```

15. Pesquisa e extensão

```
aggregate(indice_permanencia ~
```

```
Você.participa.de.ações.de.pesquisa.e.extensão.na.universidade.,
```

```
  data = DadosSurvey,
```

```
  mean)
```

```
## Você.participa.de.ações.de.pesquisa.e.extensão.na.universidade.
```

```
## 1 Não
```

```
## 2 Sim
```

```
## indice_permanencia
```

```
## 1 2.480263
```

```
## 2 2.698864
```

```
aggregate(Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso. ~
```

```
Você.participa.de.ações.de.pesquisa.e.extensão.na.universidade.,
```

```

data = DadosSurvey,
mean)
## Você.participa.de.ações.de.pesquisa.e.extensão.na.universidade.
## 1 Não
## 2 Sim
## Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.
## 1 2.526316
## 2 2.295455

```

16. Atividades extracurriculares

```

cor(DadosSurvey$Você.se.envolve.em.atividades.extracurriculares..clube.d
e.leitura..grupos.de.pesquisa..movimento.estudantil..movimento.social..,
DadosSurvey$indice_permanencia,
use="complete.obs")
## [1] -0.1436216
cor(DadosSurvey$Você.se.envolve.em.atividades.extracurriculares..clube.d
e.leitura..grupos.de.pesquisa..movimento.estudantil..movimento.social..,
DadosSurvey$Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.,
use="complete.obs")
## [1] -0.04112249

```

17. Correlação estrutural final

```

cor(DadosSurvey$indice_permanencia,
DadosSurvey$Você.já.teve.vontade.de.abandonar.o.curso.,
use="complete.obs")
## [1] -0.4603856

```

Síntese

Os dados evidenciam a necessidade de explorar a intercondicionalidade de permanência, não observando apenas as condições materiais, mas a complexidade articulada as relações com professores, colegas, a instituição e o grau de motivação dos estudantes.

ANEXO A – Parecer do relatório parcial de pesquisa aprovado no Comitê de Ética.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS NA GRADUAÇÃO DA UnB: permanência estudantil como direito à educação numa perspectiva interseccional.

Pesquisador: ICARO JORGE DA SILVA SANTANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80339124.2.0000.5540

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa: Compreendendo a proximidade do prazo para envio do relatório parcial, segue o

Data do Envio: 24/01/2025

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.353.366

Apresentação da Notificação:

Foi apresentado a este comitê de ética o relatório final, referente ao projeto de pesquisa intitulado em "POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS NA GRADUAÇÃO DA UnB: permanência estudantil como direito à educação numa perspectiva interseccional", de autoria do Pesquisador Responsável: ICARO JORGE DA SILVA SANTANA.

Objetivo da Notificação:

Entrega do relatório parcial, referente ao o projeto de pesquisa intitulado em "POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS NA GRADUAÇÃO DA UnB: permanência estudantil como direito à educação numa perspectiva interseccional", de autoria

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.353.366

do Pesquisador Responsável: ICARO JORGE DA SILVA SANTANA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos

18. Houve algum risco ou desconforto aos participantes pelo envolvimento na pesquisa? Se sim, qual?
O desconfortos que apareceram foram anteriormente previstos devido a pesquisa tratar de questões étnico raciais.

19. Como foi solucionado?

Diálogo com os participantes e escolha de local adequado para a realização das entrevistas.

20. Houve algum risco aos/às pesquisadores/as na condução do estudo? Se sim, qual?
Não houve.

21. Como foi solucionado? Não foram observados riscos aos pesquisadores na condução do estudo.

Sobre os benefícios

22. Houve benefícios diretos aos participantes da pesquisa? Se sim, qual? Não houve benefícios diretos.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

O relatório parcial está de acordo com as resoluções do CNS 466/2012, 510/2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo de apresentação obrigatória foi apresentado.

Recomendações:

Entregar o relatório parcial no prazo estipulado no cronograma.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.353.366

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	relatorio_parcial_cep_icaro.pdf	24/01/2025 12:11:06	ICARO JORGE DA SILVA SANTANA	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 31 de Janeiro de 2025

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

