

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TALITA VITÓRIA DE JESUS MATOS

Entre a conquista do acesso, a permanência e o direito de pertencer: uma análise das produções da categoria profissional sobre a assistência estudantil e a questão étnico-racial na Universidade Pública.

JUIZ DE FORA
2026

TALITA VITÓRIA DE JESUS MATOS

Entre a conquista do acesso, a permanência e o direito de pertencer: uma análise das produções da categoria profissional sobre a assistência estudantil e a questão étnico-racial na Universidade Pública.

Trabalho de conclusão de curso
apresentado a Faculdade de Serviço Social
da Universidade Federal de Juiz de Fora,
como um dos requisitos para grau em
bacharel em Serviço Social.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Nicole Cristina Oliveira Silva

Juiz de Fora

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

GRADUAÇÃO EM Serviço Social

Formato da Defesa: (x) presencial () virtual () híbrido

Ata da sessão (x) pública () privada referente à defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Entre a conquista do acesso, o pertencimento e o direito de permanecer: uma análise das produções da categoria profissional sobre a assistência estudantil e a questão étnico-racial na Universidade Pública, para fins de obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social, pelo(a) discente Talita Vitória de Jesus Matos (matrícula202119028), sob orientação da Prof.(ª) Dr(ª) Nicole Cristina Oliveira Silva, na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aos 20 dias do mês de julho do ano de 2026 , às 17 horas, na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), reuniu-se a Banca examinadora, composta pelos seguintes membros:

Titulação	Nome	Na qualidade de:
Dra	Nicole Cristina Oliveira Silva	Orientadora
Dra	Jéssica Ribeiro Duboc	Membro da banca
Dr	Luiz Carlos de Souza Junior	Membro da banca

*Na qualidade de (opções a serem escolhidas):

- Orientador (a)
- Coorientador
- Membro da banca

AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(x) APROVADO

() REPROVADO, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora

Nota: 100

Observações da Banca Examinadora caso haja necessidade de anotações gerais sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes

--



Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES

Para fazer jus ao título de bacharel, a versão final do Trabalho de Conclusão de curso, considerado Aprovado, devidamente conferida pela Secretaria do Curso de (colocar o nome do curso), deverá ser tramitada para o Repositório Institucional, dentro do prazo de 72 horas da realização da banca.

Juiz de Fora, 20 de julho de 2026.

Assinatura digital dos membros da Banca Examinadora



Documento assinado eletronicamente por **Nicole Cristina Oliveira Silva, Professor(a)**, em 21/07/2026, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jéssica Ribeiro Duboc, Usuário Externo**, em 22/07/2026, às 23:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Carlos de Souza Junior, Professor(a)**, em 23/07/2026, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Talita Vitoria de Jesus Matos, Usuário Externo**, em 23/07/2026, às 21:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3088165** e o código CRC **C726D034**.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

Matos, Talita Vitória de Jesus .

Entre a conquista do acesso, o pertencimento e o direito de permanecer: uma análise das produções da categoria profissional sobre a assistência estudantil e a questão étnico-racial na Universidade Pública/ Talita Vitória de Jesus Matos. -- 2026. 113 f.

Orientadora: Nicole Cristina Oliveira Silva
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social, 2026.

1.Assistência estudantil. 2.Pertencimento. 3. Permanência. 4. Questão étnico-racial. I. Silva, Nicole Cristina Oliveira. II. Título.

Dedico este trabalho a todos os estudantes negros e negras que, assim como eu, um dia ingressaram, ou ainda ingressarão, na universidade pública e, em algum momento, não se sentiram pertencentes a esse espaço. Que o nosso passado histórico, marcado por tantas exclusões e desigualdades, jamais seja motivo para desistir, mas, sim, força para seguir em frente e continuar lutando.

Durante muito tempo, permanecer na universidade foi um dos maiores desafios, sobretudo porque esse espaço nos foi historicamente negado. Que este trabalho possa dar voz às nossas histórias e às nossas lutas, fortalecendo a esperança de que possamos conquistar, juntos, ainda mais direitos, espaços e oportunidades.

Que a nossa escrita seja instrumento de resistência, denúncia e transformação diante de um sistema historicamente racista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível. Obrigada por me colocar nesse espaço, por me dar forças todos os dias para permanecer firme no meu propósito, por renovar a minha esperança nos momentos de dificuldade e por nunca me permitir desistir dos meus sonhos.

À minha família, minha eterna gratidão. Em especial, à minha mãe, que nunca deixou de acreditar em mim, nem mesmo quando eu mesma duvidei da minha capacidade. Obrigada por sempre enxergar, com fé e amor, muito além do que eu conseguia ver, pelos conselhos, pelo incentivo constante e por ser a minha maior apoiadora. Ao meu pai, agradeço por nunca medir esforços para me ajudar e por estar presente em todos os momentos dessa caminhada. Sem o amor, o apoio e o cuidado de vocês, este sonho não teria sido possível. Obrigada por compartilharem comigo as alegrias, os medos, as inseguranças e os desafios ao longo dessa trajetória. Vocês foram o meu alicerce e são parte fundamental da pessoa e da profissional que me tornei.

Aos meus amigos e às minhas amigas, que caminharam ao meu lado durante essa trajetória, o meu sincero agradecimento. Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada abraço, por cada ombro amigo nos momentos difíceis e por toda ajuda ao longo da vida acadêmica. Obrigada, também, por compartilharem comigo ideias, aprendizados, dúvidas e até mesmo as incertezas que fizeram parte desse processo. O apoio, a confiança e o carinho de vocês fizeram toda a diferença. Obrigada por nunca duvidarem de mim.

Aos professores e às professoras que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, agradeço por cada ensinamento e aprendizado, mas também pela boa convivência, pelo incentivo constante e por contribuírem de forma tão significativa para a minha formação profissional. Em especial, agradeço à minha orientadora, que tive a alegria de conhecer no penúltimo semestre da graduação. Obrigada pelas orientações, pela paciência, pelos ensinamentos e pelos aconselhamentos que foram muito além deste trabalho. Sua sensibilidade foi fundamental para que eu me reconhecesse como um sujeito pensante, crítico e capaz de produzir conhecimento. Sou imensamente grata por ter cruzado o seu caminho e por toda a confiança depositada em mim.

Por fim, agradeço a mim mesma: àquela menina que ingressou na universidade carregando tantas inseguranças, medos e incertezas e que hoje chega ao fim desta etapa acreditando muito mais em si. O caminho não foi fácil, mas foi transformador. Sou grata por

nunca ter desistido, por ter encontrado forças mesmo quando o medo parecia maior e por ter seguido em frente, um passo de cada vez, até concluir este trabalho.

Esta pesquisa carrega não apenas a minha trajetória, mas também a força, a coragem e as vozes de tantos estudantes negros e negras que resistem diariamente para ocupar e permanecer na universidade pública. Que este trabalho contribua, ainda que de forma singela, para fortalecer o debate sobre o direito à permanência, o pertencimento e a construção de uma universidade cada vez mais justa, inclusiva e comprometida com a igualdade racial.

*"Porque o cara que vem da elite
Ele é condicionado a um sentimento de superioridade.
Falso, mas ele é condicionado fortemente a isso.
Ele acha que, porque ele tem uma universidade,
Ele é superior ao cara que não tem universidade.
Se eu tive acesso à universidade,
Tive acesso a conhecimentos que são negados à maioria.
Eu tenho uma dívida com essa maioria
E não um sentimento de superioridade com relação a essa
maioria.
Porque eles foram impedidos, eles foram sabotados.
Existe uma estrutura social
Que nega à maioria acesso ao conhecimento.
Por quê? Porque é preciso manter a maioria na
ignorância."*

— Eduardo Marinho, em participação na música *Fala Sério* (Oriente feat. Rasta Beats e Rebeca Sauwen, 2018).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o que a categoria profissional produziu, nos últimos cinco anos, sobre a assistência estudantil na perspectiva da permanência e do pertencimento de estudantes negros/as na universidade pública, considerando a questão étnico-racial. Para isso, foram analisados os trabalhos publicados nos anais do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) e do Seminário Internacional da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (SEMINTSS). A pesquisa parte da compreensão de que, embora as ações afirmativas tenham ampliado o acesso de estudantes negros/as ao ensino superior, o ingresso, por si só, não garante a permanência nem o sentimento de pertencimento desses sujeitos na universidade pública. Nesse sentido, busca compreender como as produções do Serviço Social discutem a assistência estudantil para além da oferta de auxílios previstos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), considerando sua relação com as desigualdades raciais, o racismo e os desafios enfrentados por estudantes negros/as para permanecerem nesse espaço. A pesquisa foi desenvolvida com base no método materialista histórico-dialético, por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica. O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro aborda a construção sócio-histórica do sistema escravista no Brasil e seus desdobramentos; o segundo discute a inserção da população negra na universidade pública, as ações afirmativas e a assistência estudantil; e o terceiro apresenta a análise das produções da categoria profissional sobre a assistência estudantil, o pertencimento e a permanência de estudantes negros/as. Além disso, busca identificar as principais discussões presentes nessas produções, as possíveis lacunas e verificar se a permanência é compreendida apenas em sua dimensão material ou, também, em suas dimensões social, histórica, racial e subjetiva. Dessa forma, o estudo contribui para fortalecer o debate sobre a assistência estudantil, a questão étnico-racial, o pertencimento e a permanência de estudantes negros/as na universidade pública, reafirmando a importância de compreender que a democratização do ensino superior exige não apenas o acesso, mas também condições efetivas de permanência e pertencimento.

Palavras-chave: Assistência estudantil; pertencimento; permanência; questão étnico-racial.

ABSTARCT

This study aims to analyze what the professional category has produced over the last five years regarding student assistance from the perspective of the permanence and sense of belonging of Black students in public universities, considering the ethnic-racial issue. To this end, papers published in the proceedings of the Brazilian Congress of Social Workers (CBAS), the National Meeting of Researchers in Social Work (ENPESS), and the International Seminar of the School of Social Work at the Federal University of Juiz de Fora (SEMINTSS) were analyzed. The research is based on the understanding that, although affirmative action policies have expanded access to higher education for Black students, admission alone does not guarantee either their permanence or their sense of belonging within public universities. In this context, the study seeks to understand how Social Work publications discuss student assistance beyond the provision of benefits established by the National Student Assistance Program (PNAES), considering its relationship with racial inequalities, racism, and the challenges faced by Black students in remaining in this environment. The research was developed based on the historical-dialectical materialist method, through a qualitative and quantitative approach, using bibliographical and documentary research. The study is organized into three chapters: the first addresses the socio-historical construction of the slave system in Brazil and its developments; the second discusses the inclusion of the Black population in public universities, affirmative action policies, and student assistance; and the third presents the analysis of the professional category's publications on student assistance, belonging, and the permanence of Black students. Furthermore, it seeks to identify the main discussions present in these publications, the possible gaps, and to verify whether permanence is understood only in its material dimension or also in its social, historical, racial, and subjective dimensions. Thus, the study contributes to strengthening the debate on student assistance, the ethnic-racial issue, belonging, and the permanence of Black students in public universities, reaffirming the importance of understanding that the democratization of higher education requires not only access but also effective conditions for permanence and belonging.

Keywords: Student assistance; belonging; permanence; ethnic-racial issue.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolaridade no ensino superior por raça/cor e sexo (1988-2008)	55
Tabela 2 - Levantamento do número de trabalhos publicados nos respectivos eventos (2022-2025)	71
Tabela 3 - Trabalhos sobre a assistência estudantil que abordam a questão étnico-racial	72
Tabela 4 - Trabalhos que abordam a questão étnico-racial por ano e evento	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANDES- SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

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

ANEL - Assembleia Nacional dos Estudantes Livres

CBAS - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CONSU-UFJF - Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

DIAAF - Diretoria de Ações Afirmativas da Universidade de Juiz de Fora

EAD – Educação a Distância

ENPESS - Encontro Nacional de Pesquisadores (as) em Serviço Social

FASUBRA- Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

GT – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INAMPS - Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social

MNU - Movimento Negro Unificado

NAI - Núcleo de Apoio à Inclusão

PED- Programa de Especialização Docente

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PFAA - Programa Federal de Ações Afirmativas

PNAES - Política Nacional de Assistência Estudantil

PROAE – Pró- Reitoria de Assistência Estudantil

PROEX - Pró- Reitoria de Extensão

PT – Partido dos Trabalhadores

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

RD – Reuni Digital

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

SEMINTSS - Seminário Internacional da Faculdade de Serviço Social da UFJF

SUS – Sistema Único de Saúde

TCU - Tribunal de Contas da União

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ENTRE CORRENTES E PERMANÊNCIAS: A ESCRAVIDÃO QUE MOLDOU O BRASIL	22
<i>1.1 O Legado do Período Colonial e Imperial na Sociedade Brasileira</i>	<i>25</i>
<i>1.2 A Abolição da Escravidão e Seus Limites Históricos</i>	<i>30</i>
<i>1.3 O Contexto Social da População Negra no Pós-Abolição</i>	<i>34</i>
<i>1.4 Os Impactos do Neoliberalismo nas Condições de Vida da População Negra</i>	<i>42</i>
2 QUESTÃO RACIAL E AS AÇÕES AFIRMATIVAS: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR	51
<i>2.1 O Papel do Estado na Consolidação do Acesso de Estudantes Negros/as à Universidade Pública Brasileira.....</i>	<i>54</i>
<i>2.2 A Construção das Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior Público</i>	<i>60</i>
<i>2.3 A Universidade Pública de Juiz de Fora: Um exemplo da Implementação das Políticas de Acesso e Permanência</i>	<i>65</i>
3 AS CONTRIBUIÇÕES SOBRE UMA REALIDADE VELADA: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, A PERMANÊNCIA E O PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES NEGROS/AS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	69
<i>3.1 Um Panorama dos Trabalhos Produzidos Sobre Assistência Estudantil e as Relações Étnico-raciais</i>	<i>70</i>
<i>3.2 A Realidade que Emerge da Produção Acadêmica da Categoria Profissional.....</i>	<i>75</i>
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
APÊNDICES	110
<i>APÊNDICE A- ROTEIRO DE ANÁLISE.....</i>	<i>110</i>
<i>ANEXO A - LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888.....</i>	<i>111</i>
<i>ANEXO B – DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010.....</i>	<i>112</i>
<i>ANEXO C – LEI Nº 14.723, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2023</i>	<i>113</i>

INTRODUÇÃO

A universidade pública no Brasil foi historicamente construída como um espaço destinado à elite, restringindo, durante séculos, o acesso no ensino superior para a população negra e os indivíduos de baixa renda. Segundo Ribeiro (1969), as universidades brasileiras foram estruturadas a partir de modelos europeus, priorizando a formação das classes dirigentes em vez da democratização do ensino. Nesse sentido, as desigualdades raciais e sociais sempre estiveram presentes na sociedade brasileira e se expressam no campo educacional, dificultando o ingresso da população negra ao ensino superior (Ribeiro, 1969).

Ao debater sobre a questão étnico-racial e o ensino superior, é importante destacar que, durante muitos anos, pessoas negras foram impedidas de acessar direitos básicos, entre eles a educação. Esse processo trouxe consequências que permanecem até os dias atuais¹. Segundo Moura (2023), a abolição de 1888 ocorreu sem integração social, mantendo a população negra em postos de trabalhos precários, sendo vista como “marginal” e tendo seus direitos sistematicamente negados. Dessa forma, a exclusão educacional não pode ser compreendida de maneira isolada, mas como parte de um processo histórico marcado pela desigualdade racial. Como afirmam Pacheco e Silva (2007):

(...) os negros não conseguem bons empregos e bons salários porque não tiveram acesso a uma boa educação porque seus pais são pobres. Neste beco sem saída entre educação, pobreza e mobilidade social, a discriminação racial nunca é considerada como uma das causas das desigualdades. E esta falta de consideração da discriminação racial como umas das variáveis na discussão sobre cotas se constitui como complicadora, quando as chamadas cotas raciais ou étnicas são interpretadas como introdução do racismo no sistema educativo brasileiro, em vez de considerá-la como uma política para corrigir e reduzir as desigualdades acumuladas ao longo dos séculos (Pacheco; Silva, 2007, p. 7).

Nesse sentido, o racismo não acabou com o fim da escravidão, mas assumiu novas formas de reprodução social. Para Moura (2023), o racismo se transformou para garantir a acumulação capitalista por meio da exclusão. Vale destacar que, durante o processo de consolidação do capitalismo brasileiro, o Estado optou por substituir a mão de obra negra por imigrantes europeus, apoiando políticas de imigração e branqueamento fundamentadas em teorias racistas. Tal processo contribuiu para a reprodução das desigualdades raciais, definindo quem teria acesso a direitos, quais sujeitos ocupariam os piores lugares sociais e naturalizando a pobreza como um problema individual (Moura, 2023).

¹ Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, constata-se que o analfabetismo no Brasil ainda tem cor: as taxas entre pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais que o dobro da taxa entre os brancos (4,3%) (IBGE, 2022).

Em decorrência dessas desigualdades, a população negra organizou importantes processos de resistência e luta coletiva. Entre eles, destacam-se as mobilizações do Movimento Negro Unificado (MNU) e de diversos outros movimentos sociais existentes na sociedade brasileira (Moura, 2023). Como resultado dessas reivindicações, especialmente a partir dos anos 2000, foram implementadas políticas de ações afirmativas, voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior.

Entre essas iniciativas, destaca-se a Lei de Cotas nº 12.711/2012, um importante instrumento para a democratização do ensino superior, ao reservar 50% das vagas das instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, contemplando, entre outros critérios, estudantes negros/as. Essa política possibilitou a ampliação do acesso de grupos historicamente excluídos das universidades brasileiras. Vale ressaltar que, essas medidas representaram um marco na democratização do ensino superior, ao reconhecerem a necessidade de enfrentamento das desigualdades raciais acumuladas ao longo da formação social brasileira (Munanga, 2019).

Entretanto, embora as políticas de acesso tenham contribuído significativamente para ampliar a presença da população negra nas universidades, o ingresso, por si só, não garante condições efetivas de permanência, nem assegura que esses estudantes se sintam pertencentes ao ambiente acadêmico. Ou seja, é necessário compreender que o acesso representa apenas uma etapa do processo de democratização do ensino superior.

Diante desse contexto, é importante ressaltar o debate sobre a permanência estudantil e condições concretas para que estudantes negros/as consigam concluir sua formação acadêmica. Um exemplo disso é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo decreto nº 7.234/2010², que orienta a oferta de auxílios estudantis nas instituições de ensino superior, incluindo a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Ao destacar a importância da permanência desses estudantes no ensino superior, é necessário considerar que o cotidiano é atravessado por diferentes barreiras. Entre elas, destacam-se as dificuldades geográficas, relacionadas à moradia em regiões periféricas e aos longos deslocamentos; as dificuldades econômicas que, muitas das vezes, exigem a inserção precoce no mercado de trabalho e inviabilizam o acesso a bolsas estudantis; e as limitações para

² Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Art. 2º São objetivos do PNAES: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, entre outros. Disponível em: [Decreto nº 7234](#).

participar do tripé universitário: “ensino, pesquisa e extensão”, comprometendo a formação plena desses estudantes.

Desse modo, é fundamental compreender as diferenças entre os conceitos de permanência e pertencimento estudantil. Embora possuam semelhanças, apresentam significados distintos. Segundo Ristoff (2014), a permanência estudantil está associada às condições materiais e institucionais que possibilitam a continuidade dos estudos, incluindo auxílios financeiros, alimentação, moradia e acompanhamento psicológico e pedagógico (Ristoff, 2014). Já o pertencimento, conforme Gomes (2017), refere-se ao sentimento de quando o estudante sente que faz parte da universidade. Está relacionado à identidade e ao reconhecimento, manifestando-se quando o estudante se sente acolhido, valorizado e representado nesse espaço (Gomes, 2017).

Assim, estudantes negros/as enfrentam desafios em ambas as dimensões, uma vez que a permanência depende tanto do suporte institucional quanto da construção de um ambiente acadêmico que rompa com práticas de exclusão. Santos e Silva (2020) evidenciam que a ausência de pertencimento pode levar ao isolamento ou até mesmo à evasão universitária, mesmo quando há acesso aos auxílios estudantis. Portanto, a permanência e pertencimento representam dimensões interdependentes e fundamentais para a efetiva democratização do ensino superior (Santos; Silva, 2020).

Diante desse contexto, a pesquisa teve como objetivo geral analisar como as produções acadêmicas da categoria profissional têm debatido, nos últimos cinco anos, as relações entre as políticas de ações afirmativas, a assistência estudantil, o pertencimento e a permanência de estudantes negros/as na universidade pública. Como desdobramento deste objetivo geral, seus objetivos específicos foram: resgatar elementos e reflexões sobre o contexto sócio-histórico do racismo no Brasil e suas manifestações na vida da população negra; analisar as políticas de permanência estudantil nas universidades públicas, com ênfase no debate étnico-racial; identificar, entre as produções da categoria profissional, aquelas que abordam a relação entre a assistência estudantil, a questão étnico-racial e a permanência de estudantes negros/as na universidade pública; e contribuir para a qualificação e a ampliação do debate sobre a permanência e o pertencimento de estudantes negros/as na universidade pública.

O interesse por essa temática está relacionado à necessidade de compreender de que maneira a categoria profissional tem incorporado a questão étnico-racial em suas produções acadêmicas e quais contribuições vêm sendo construídas para o enfrentamento das desigualdades que atravessam a trajetória universitária da população negra.

A escolha do meu objeto de pesquisa também está relacionada à minha trajetória pessoal e acadêmica enquanto mulher preta. Falar sobre o racismo, significa descrever uma realidade que me acompanha desde as minhas primeiras experiências escolares, na qual foi o primeiro momento em que percebi ser negra e compreendi que a minha cor era minoria em muitos espaços. Na escola, o racismo manifestou-se por meio de “piadas”, “apelidos”, exclusão social e silenciamento e deixou marcas que carrego comigo até os dias de hoje.

Ao ingressar na graduação, o cenário não foi diferente, embora tenha passado a ser compreendido sob novos enfoques. Durante esses cinco anos de formação universitária (2021-2026), enfrentei situações que me levaram a questionar se a universidade pública era, de fato, o meu lugar. Em diversos momentos, tive a sensação de que minha escrita e meu conhecimento eram avaliados a partir da minha cor, e não da minha capacidade, gerando a percepção de que eu precisava sempre fazer “mais” para ser vista. Além disso, em minha experiência enquanto estudante, encontrei grande dificuldade de identificação, em razão da baixa representatividade no corpo docente e discente do curso, somada aos poucos debates sobre a questão racial, o que gera um sentimento de isolamento, no qual, nós, estudantes negros/as, somos frequentemente impelidos a falar sobre o racismo quase de forma compulsória.

Além disso, a escolha desse debate se relaciona com minha experiência de estágio no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Leste Linhares, no município de Juiz de Fora. Durante as atividades desenvolvidas, observei que grande parte do público atendido era composta por mulheres negras, jovens, residentes em bairros periféricos e com renda per capita de até meio salário-mínimo. Essa realidade evidencia como o racismo e o machismo ainda estão enraizados e se manifestam de forma concreta nas condições de vida da população negra, despertando em mim reflexões sobre as possibilidades de acesso e permanência desses sujeitos no ensino superior.

Minha própria trajetória como bolsista da Assistência Estudantil do Grupo III na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), entre os anos de 2022 e 2025, confirma a relevância dessa política. O auxílio alimentação e o vale-transporte foram fundamentais para minha permanência na universidade, evidenciando que, embora essenciais, essas ações ainda precisam ser ampliadas para responder às múltiplas expressões da Questão Social que atravessam a vida desses estudantes. A partir dessa experiência, compreendo que essa não é apenas uma dificuldade vivenciada por mim, mas uma realidade compartilhada por muitos estudantes, o que reforçou o meu interesse em compreender essa problemática de forma mais ampla.

Desse modo, torna-se evidente a importância do Serviço Social nesse debate. De acordo com Souza e Barbosa (2019), com base em Paixão (2010), o assistente social atua no enfrentamento das expressões da Questão Social, buscando garantir o acesso da população aos direitos sociais e reconhecendo os sujeitos como protagonistas de sua própria história (Paixão *apud* Souza; Barbosa, 2019). Nesse sentido, a população negra constitui um dos grupos historicamente privados do pleno exercício de seus direitos sociais, civis e políticos, além de estar entre os mais afetados pelas desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira. Assim, o debate sobre a questão étnico-racial torna-se fundamental tanto para a formação crítica quanto para o exercício profissional comprometido com a justiça social.

Conforme o Código de Ética (1993), a profissão compromete-se com a equidade e a justiça social. Portanto, refletir sobre a permanência de estudantes negros/as na universidade pública significa reafirmar o papel do assistente social no enfrentamento das desigualdades e na defesa dos direitos sociais (Souza; Barbosa, 2019).

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa³ e quantitativa⁴, voltada à análise das produções acadêmicas recentes da categoria profissional sobre assistência estudantil, permanência universitária, pertencimento e questão étnico-racial. Foram analisados os trabalhos publicados nos anais das edições do *Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS)*, do *Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS)* e do *Seminário Internacional da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (SEMINTSS)* realizadas entre 2022 e 2025, considerando a periodicidade específica de cada evento. A escolha dessas fontes justifica-se por sua relevância na produção e socialização do conhecimento no âmbito do Serviço Social.

A pesquisa foi desenvolvida a partir do método materialista histórico-dialético, formulado por Karl Marx (1818-1883). Segundo Netto (2011), o método de Marx, busca compreender os movimentos da realidade concreta, indo além dos fenômenos aparentes, ao investigar a totalidade social na qual os sujeitos estão inseridos. Assim, a realidade social, não se explica apenas a partir das escolhas individuais, mas decorrem de determinações históricas, econômicas e estruturais que se expressam na luta de classes. O método de Marx compreende

³ [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, histórias sociais sob ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (Minayo, 2014, p. 57).

⁴ As abordagens quantitativas buscam analisar fenômenos por meio da coleta e interpretação de dados numéricos, utilizando dados numéricos, para identificar padrões, relações e tendências (Flick, 2013).

a realidade como um processo dinâmico, contraditório e em constante transformação, possibilitando a superação de análises restritas ao contexto imediato (Netto, 2011).

Além disso, foi utilizada a ferramenta de Inteligência Artificial *ChatGPT* como recurso de apoio técnico, exclusivamente para auxiliar na padronização do texto quanto às normas da ABNT, na organização das referências bibliográficas e em sugestões de revisão voltadas à coesão e à coerência textual. A elaboração das análises, interpretações, argumentos e conclusões apresentados nesta pesquisa é de autoria da pesquisadora.

Quanto à estrutura do trabalho, a pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *“Entre correntes e permanências: a escravidão que moldou o Brasil”*, busquei apresentar a formação sócio-histórica brasileira, o período da escravidão no Brasil, o período da abolição, e a inserção do país no neoliberalismo, destacando como esse processo contribuiu para a construção das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira até os dias atuais. Como também, destaquei a importância dos Quilombos e, posteriormente, os movimentos negros. Para essa discussão, utilizei autores como Florestan Fernandes (2007), Clóvis Moura (2023), Boris Fausto (2015), Kabengele Munanga (2019) e João José Reis (2003), entre outros que contribuíram para essa compreensão histórica.

No segundo capítulo, intitulado: *“Questão racial e as ações afirmativas: estratégias de enfrentamento ao racismo no ensino superior”*, apresentei como o racismo se apresenta no contexto contemporâneo, os elementos históricos da inserção da população negra na universidade pública, bem como as barreiras estruturais enfrentadas ao longo desse processo. Além disso, abordei a construção das políticas de ações afirmativas, com destaque para implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e da Lei de Cotas, tal como suas contribuições para a ampliação do acesso ao ensino superior. Para essa discussão, utilizei autores/as como Roberto Borges (2018), Nara Mikaele Carvalho Araújo (2009) e Ângelo Brigato Ésther e Luís Reis Torgal (2014).

O terceiro capítulo, intitulado: *“As contribuições sobre uma realidade velada: a assistência estudantil, a permanência e o pertencimento de estudantes negros (as) na Universidade Pública”*, apresenta o percurso metodológico da pesquisa e análise dos dados obtidos. Nele, busquei identificar e analisar as produções acadêmicas publicadas nos últimos cinco anos pela categoria profissional do Serviço Social acerca da assistência estudantil, da questão étnico-racial, do pertencimento e da permanência de estudantes negros/as na universidade pública. A partir dessa análise, procurei compreender quais têm sido os principais debates, avanços e desafios apontados pela categoria profissional sobre essa temática. Os autores/as que fundamentaram essa discussão foram: Yukari Mauchi Moraes et al. (2024),

Gisele Souza et al. (2024), Simone Sobral Sampaio (2025), Fabiana Ferreira Luiz (2025), Mariana Vieira Souza Pereira (2025), Taiza Pereira de Oliveira (2025), Kellyane do Nascimento Muniz (2024) e Maria do Socorro da Silva Arantes (2024), entre outros.

Por fim, nas “*Considerações Finais*”, busquei retomar os principais aspectos discutidos ao longo da pesquisa, procurando responder às questões levantadas por meio do roteiro de análise. Também apresentei os principais limites e as contribuições do estudo para o debate sobre a permanência estudantil, o pertencimento, a questão étnico-racial e universidade pública. Ademais, busquei contribuir para a visibilidade da população negra e para o fortalecimento de uma universidade pública cada vez mais democrática, inclusiva e comprometida com a garantia de direitos.

Diante do exposto, inicia-se a discussão dos elementos que fundamentaram esta pesquisa, com o intuito de contribuir para o debate acerca da questão étnico-racial, da permanência estudantil, do pertencimento, do papel da universidade pública e do posicionamento da categoria profissional diante dessas expressões da questão social.

1 ENTRE CORRENTES E PERMANÊNCIAS: a escravidão que moldou o Brasil

O Brasil é reconhecido por sua diversidade cultural, resultado da presença de diferentes grupos sociais que, ao longo da história, contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Entretanto, essa diversidade não foi construída em condições de igualdade. A formação social do país foi marcada por profundas relações de exploração, violência e dominação, especialmente durante o período escravocrata, cujos impactos permanecem presentes na sociedade contemporânea. Ao tratar do processo de formação social brasileira, é importante destacar que, a partir da década de 1990, o país passou a ser compreendido como uma nação inserida no contexto da globalização⁵, marcada por discursos de integração e igualdade. Contudo, essa inserção não ocorreu de forma equitativa, uma vez que o passado histórico brasileiro é profundamente marcado pelo regime escravocrata (Cruz, 2025).

Ao abordar o regime escravocrata, torna-se indispensável discutir o racismo. Entretanto, é necessário compreendê-lo como um fenômeno histórico, fruto do período colonial (1500 - 1822), cujo efeitos permanecem presentes em diversas esferas da sociedade atualmente. Trata-se de um sistema de opressão sustentado pela falsa ideia de superioridade racial⁶, que utiliza características físicas, como a cor da pele, textura do cabelo e traços fenotípicos, para justificar as desigualdades historicamente produzidas.

Segundo Florestan Fernandes (2007) o sistema de escravatura do “apartheid” e os sistemas culturais tradicionais permaneceram ativos na sociedade mesmo após a abolição da escravatura. Além disso, “negros” e “negras” ainda não foram incluídos no sistema econômico e social brasileiro após a transformação da organização da produção através da utilização do trabalho “livre” ou remunerado (Florestan *apud* Cruz, 2025, p.15).

Nesse sentido, é possível afirmar que a abolição da escravidão não significou a superação das desigualdades raciais, mas apenas ocorreu uma mudança formal na condição jurídica da população negra que vivia naquele período.

⁵ Um país globalizado é aquele que está profundamente integrado ao mundo, com fronteiras mais permeáveis, facilitando o fluxo intenso de mercadorias, capitais, informações, pessoas, culturas e ideias, impulsionado pela tecnologia e pelo comércio, criando uma rede de interdependência econômica, social, cultural e política, embora isso traga tantas oportunidades (crescimento, acesso à informação) quanto desafios (desigualdades, perda cultural). Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/globalizacao>.

⁶ A superioridade racial se fundamenta em uma falsa hierarquização entre grupos humanos, baseada em traços físicos e culturais, e não em evidências científicas. Trata-se de uma construção social utilizada historicamente para justificar relações de poder, violência e exclusão, como ocorreu no nazismo e no apartheid, e que ainda se manifesta no Brasil por meio de privilégios estruturais direcionados à população branca (Munanga, 2004).

Ao analisar o contexto brasileiro, Munanga (2019) destaca que o racismo se sustenta por meio da ideologia da mestiçagem⁷, que contribuiu para a disseminação do mito da “democracia racial”⁸. Essa ideia propagou a falsa percepção de que as relações raciais no Brasil ocorreram de forma harmoniosa, dificultando o reconhecimento das desigualdades historicamente produzidas.

Desse modo, o racismo⁹ é resultado de um processo histórico que tem suas raízes no passado escravista. Vale destacar que, embora a escravidão tenha sido abolida, muitas das desigualdades construídas naquele período permanecem presentes na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, Bersani (2018) afirma que o racismo, não está relacionado apenas a comportamentos individuais de preconceito, mas integra a própria forma como a sociedade foi organizada. Assim, o racismo manifesta-se por meio de práticas conscientes ou inconscientes presentes nas instituições e nas relações sociais, produzindo e reproduzindo desigualdades que, muitas vezes, são percebidas como naturais. Além disso, cria privilégios para determinados grupos e obstáculos para outros (Bersani, 2018). De acordo com Moura (1994):

O racismo é um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serve-lhe como arma de combate e de justificativa para os crimes cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de “raças eleitas”. Há também o racismo interno em várias nações, especialmente nas que fizeram parte do sistema colonial, por meio do qual suas classes dominantes mantêm o sistema de exploração das camadas trabalhadoras negras e mestiças (Moura, 1994, p. 29 *apud* Dias, 2025, p.3).

Quero destacar, que a permanência desse processo pode ser observada em diversas situações do cotidiano da sociedade brasileira. Oliveira (2021), em sua obra, apresenta exemplos que demonstram como o racismo se manifesta de forma naturalizada:

[...] É meninas e meninos de dez anos ou até menos vendendo doces ou limpando vidros de automóveis nos cruzamentos das ruas. A cor dessas crianças é negra. E se andarmos para determinados lugares, particularmente onde existem escolas

⁷ Segundo Verena Stolcke (2006), é inadequado o uso do termo *miscigenação* para a relação sexual entre colonos europeus e a população indígena nos dois primeiros séculos após a conquista porque, a categoria moderna de “raça”, e, portanto, a ideia da mistura “racial” a que a *miscigenação* se refere, só apareceram no início do século XVIII (Stolcke *apud* Lacerda, 2021, p. 184).

⁸ A democracia racial sustenta a ideia de que o Brasil seria um país sem racismo, baseado na *miscigenação* e na suposta igualdade entre raças. No entanto, esse discurso funciona como um mito que invisibiliza as desigualdades históricas e estruturais, ao negar o racismo que marginaliza sistematicamente a população negra, realidade que as políticas de ação afirmativa buscam enfrentar (Domingues, 2005).

⁹ O racismo é um caso particular de discriminação em que o indivíduo, por sua cor da pele (ou raça), pode sofrer tratamentos diferenciados, no sentido de ter bloqueadas oportunidades sociais e econômicas, ou simplesmente de ser alvo de segregação (Cerqueira; Moura, 2014, p. 2).

particulares, vemos crianças brancas saindo alegremente das aulas e entrando em carros particulares dos seus pais, indo para casa descansar (Oliveira, 2021, p.61).

O autor evidencia que as desigualdades raciais se manifestam desde a infância, refletindo as consequências históricas do racismo. Quero ressaltar que a intenção não é afirmar que toda criança negra esteja em situação de vulnerabilidade ou que toda criança branca possua uma vida confortável. O objetivo é partir desse exemplo para compreender que determinados grupos tendem a acessar com maior facilidade direitos como educação, saúde e proteção social, enquanto outros são expostos, desde cedo, a condições de maior vulnerabilidade. Essa realidade demonstra a persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira (Oliveira, 2021).

Em consonância, Cerqueira e Moura (2014), afirmam que, em razão do passado escravista, a população negra ainda enfrenta diversas formas de discriminação¹⁰. Os autores demonstram que a população negra permanece concentrada entre os segmentos com os menores níveis de renda e escolaridade, evidenciando como os efeitos da exclusão histórica continuam impactando suas condições de vida. Além disso, essa população também apresenta os maiores índices de homicídio no país. Nesse sentido:

[...] a ideologia do racismo afeta a prevalência de homicídios de negros, possivelmente, por dois canais. Indiretamente, a discriminação pela cor da pele pode afetar a demanda por trabalho de negros para postos mais qualificados ou bloquear oportunidades de crescimento profissional. Pelo lado da oferta de trabalho, o racismo cria determinados estereótipos negativos que afetam a identidade e a autoestima das crianças e jovens negros, conforme discutido por Silvério (2002) (Silveiro, 2002 *apud* Cerqueira; Moura, 2014, p. 3).

Dessa forma, ideias preconceituosas que associam pessoas negras à criminalidade, contribuem para que elas sejam abordadas com maior frequência pelas forças policiais. Assim, é possível compreender que uma das principais violências sofridas pela população negra está relacionada ao próprio racismo e às múltiplas expressões, que historicamente contribuíram para a produção de condições de pobreza, vulnerabilidade social e exclusão. Essas condições, por sua vez, ampliam a exposição dessa população às diversas formas de violência (Cerqueira; Moura, 2014).

Ao discutir as origens desse processo, Dias (2025), em seu artigo, recupera uma reflexão de Moura (1994), segundo o qual: “[...] o racismo moderno nasceu com o capitalismo. A referência é ao racismo como entendemos modernamente, o qual procura justificar a dominação de um povo, nação ou classe sobre outra invocando argumentos ‘científicos’” (Moura, 1994, p.

¹⁰ discriminação geralmente se refere à diferenciação injusta e arbitrária, que tem na sua base a crença de que os indivíduos que pertencem a determinadas categorias ou grupos – como social, racial, político, religioso e sexual, entre outros – têm maior probabilidade de possuir características indesejáveis (Cerqueira; Moura, 2014, p. 2).

29 *apud* Dias, 2025, p.3). Ou seja, o conceito de raça ¹¹passou a desempenhar um papel fundamental na legitimação das relações de exploração econômica e social (Dias, 2025).

Além disso, diversos cientistas e setores da elite, utilizaram a biologia para apresentar o racismo como um pensamento científico, e não como um instrumento ideológico do capitalismo empregado para legitimar práticas de dominação e de exploração. Segundo Moura (1994), “o racismo é atualmente uma ideologia de dominação do imperialismo em escala planetária e de dominação de classes em cada país particular” (Moura, 1994, p. 30 *apud* Dias, 2025, p.3). Nesse contexto, o regime colonial buscava justificar continuamente as práticas de exploração, o tráfico negreiro e a escravidão da população africana, elementos fundamentais para o processo de acumulação capitalista ao longo dos 388 anos de escravidão no Brasil (Dias, 2025).

Diante disso, é possível afirmar que ainda persiste uma falsa ideia de igualdade racial, o que dificulta o reconhecimento das desigualdades historicamente produzidas. Consequentemente, essa negação também limita o avanço de políticas públicas voltadas à reparação histórica da população negra.

Compreender o racismo, portanto, é fundamental para analisar as desigualdades enfrentadas pela população negra. Essas desigualdades não decorrem da falta de esforço individual, mas de processos históricos e estruturais que influenciam o acesso às oportunidades em diferentes dimensões da vida social, inclusive no ensino superior (Cerqueira; Moura, 2014).

As reflexões apresentadas evidenciam que o racismo não pode ser compreendido de forma isolada, mas como resultado de um processo histórico. Nesse sentido, o próximo item abordará o período colonial brasileiro, evidenciando como a colonização e o regime escravocrata constituíram os alicerces das relações sociais e raciais que permanecem reproduzindo desigualdades na sociedade brasileira.

1.1 O Legado do Período Colonial e Imperial na Sociedade Brasileira

O período colonial (1500 - 1822), constituiu-se como um momento em que a economia brasileira esteve fundamentada no trabalho escravizado de africanos trazidos à força da África. Esse processo contribuiu de maneira decisiva para o aprofundamento das desigualdades raciais,

¹¹ O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (Munanga, 2004, p.8).

que marcaram a formação da sociedade brasileira desde suas bases. A escravidão da população negra não foi apenas um elemento econômico, mas estruturou as relações sociais, políticas e culturais do país.

O sistema colonial no Brasil atua consequentemente com certas particularidades. Não se interessa pelo aproveitamento do trabalho do indígena; na comparação que faz entre as possibilidades das técnicas produtivas nativas e o valor da terra, cultivada por populações ligadas à agricultura, optar pelo extermínio das primeiras, a ocupação da terra e a importação, em larga escala do negro africano como trabalhador básico (Moura, 2023, p. 35).

Dessa forma, a exploração da terra e do trabalho humano escravizado tornou-se um dos pilares fundamentais da estrutura colonial brasileira. Segundo Moura (2023), o tráfico de escravizados¹² consolidou-se como um dos principais mecanismos estruturantes do sistema escravista no Brasil (Moura, 2023).

Antes de discorrer sobre o escravismo colonial, é importante destacar que os portugueses chegaram ao Brasil no início do século XVI, encontrando um território já ocupado pelos povos indígenas¹³. Nesse contexto, ocorreu o encontro entre duas sociedades profundamente distintas: de um lado, a europeia, voltada para o comércio e para a expansão marítima; de outro lado, os povos indígenas, que possuíam formas próprias de organização social, cultural e econômica, fundamentada na vida comunitária (Gorender, 2016).

A chegada dos colonizadores desencadeou profundas transformações no território brasileiro, motivadas pelos interesses econômicos e pela exploração das riquezas existentes. Os portugueses passaram a ocupar as terras indígenas e a explorar os recursos naturais disponíveis. Como consequência, os povos originários foram progressivamente expulsos de seus territórios, submetidos à catequização ou exterminados. Nesse sentido, a apropriação da terra e a implementação do trabalho escravizado tornaram-se pilares centrais do projeto colonial (Moura, 2023).

Além da violência física, psicológica e da expropriação territorial, a escravidão no Brasil foi sustentada por uma construção ideológica que buscava naturalizar a condição de servidão da população negra. Justificativas de cunho religioso foram amplamente utilizadas para legitimar a escravidão, apresentando-a como moralmente aceitável e necessária para a

¹² O tráfico negreiro consistiu na deportação compulsória de milhões de africanos para as Américas, incluindo o Brasil, entre os séculos XVI e XIX, configurando-se como uma prática extremamente violenta que reduziu os seres humanos à condição de mercadoria. Essa dinâmica esteve diretamente associada à necessidade de força de trabalho para sustentar o sistema de *plantation*, articulando economicamente Europa, África e América por meio do chamado comércio triangular e garantindo elevados lucros às elites mercantis e aos Estados coloniais. Disponível em: [O tráfico negreiro](#).

¹³ São denominados povos autóctones, ou povos indígenas, os primeiros ocupantes ou os povos originários de um determinado território (Teasdai.E, 1994 *apud* Marín, 2010, p.14).

manutenção da ordem social. Essas concepções não ficariam restritas à Igreja, sendo também difundidas por intelectuais europeus e brasileiros que contribuíram para a consolidação de um pensamento racista e desumanizador da população negra (Moura, 2023).

Nessa perspectiva, Bersani (2018), ao analisar as considerações de Prado (2011), destaca que a formação brasileira esteve diretamente vinculada aos interesses econômicos da metrópole portuguesa:

O resgate à essência da formação do Brasil revela que este foi constituído de forma vinculada ao comércio, e não para o povoamento. O interesse era por açúcar, tabaco, ouro, diamante, algodão, café; enfim, o olhar estava voltado para fora do país, de modo que o Brasil atenderia às demandas surgidas em torno desse contexto comercial. Toda a formação da sociedade e economia brasileiras estará adstrita aos interesses da colônia sob a ótica do comércio, o que refletirá nos mais diversos âmbitos sociais. (Prado, 2011 *apud* Bersani, 2018, p.10).

Em meados do século XVI, os colonizadores passaram a importar, de forma sistemática, africanos escravizados para atuar nas grandes lavouras. Nesse período, a crescente demanda pela produção de cana-de-açúcar intensificou ainda mais o tráfico negreiro. Esse processo tornou-se um dos principais fatores de acumulação capitalista das metrópoles europeias, estendendo-se por mais de três séculos. Essa dinâmica marcou profundamente o desenvolvimento da economia brasileira, bem como sua organização social e cultural. Para justificar a escravidão, difundiu-se a ideia de que a população negra seria inferior à população branca e, portanto, incapaz de manter a si própria e a seus dependentes, legitimando, assim, sua exploração. Conforme destaca Moura (2023):

[...] Não é possível falar-se em direitos humanos extensivos à pessoa do escravo no regime escravista, visto que ele não era considerado ser humano pela estrutura jurídica do sistema. Era considerado coisa. As Ordenações Manuelistas regulavam como se podia 'devolver escravos e bestas por doença ou maqueira'. Circulava, por isso mesmo, como mercadoria. Podia ser vendido, trocado, emprestado, e em muitas áreas, morto pelo seu senhor, que não tinha nenhuma satisfação a dar às estruturas de poder existentes. Isso sem falarmos das técnicas e instrumentos de tortura, dentre os mais comuns o açoite. Por outro lado, não lhe cabia direito a nenhum recurso. Não tinha direito de defesa. A legislação que relações entre senhores e escravos - não tivemos um "Código Negro" no particular - era muito precisa e produzia jurisprudência lapidar (Moura, 2023, p. 262).

A análise de Moura (2023) evidencia que a escravidão não se restringiu à exploração da força de trabalho, mas constituiu um sistema que negava à população negra sua própria condição humana. Considerados mercadorias, homens e mulheres negros/as tiveram seus direitos sistematicamente negados. Essa realidade deixou marcas profundas na formação social brasileira, contribuindo para a consolidação das desigualdades que ainda persistem na sociedade contemporânea.

Moura (2023) descreve que a população negra não dispunha de qualquer legislação que a resguardasse. As normas existentes regulamentavam exclusivamente as relações de poder em

favor dos senhores. Não houve, no Brasil, a constituição de um “Código Negro” que assegurasse minimamente direitos à população escravizada. Ao contrário, a legislação produziu uma jurisprudência precisa e profundamente excludente (Moura, 2023).

Como exemplo: 'não pode o escravo dar queixas contra pessoa alguma, ainda que seja contra aquele que o quer reduzir à escravidude". (Acórdão da Relação do Rio de Janeiro, 1- 4 1889). 'A mancebia entre o senhor e a escrava não lhe minoria a condição de escrava, nem os próprios filhos do senhor são libertos' (Acórdão do Tribunal de Ouro Preto, 'direito, vol. 8).

Dessa forma, no regime escravista, o ser humano escravizado era comparado a uma “besta”, privado de sua condição humana e submetido ao trabalho compulsório, sem qualquer perspectiva de liberdade, exceto pela vontade expressa dos senhores ou por meio das diversas resistências e das revoltas organizadas pela população escravizada. Homens e mulheres negros/as eram submetidos a condições degradantes, marcadas por violência física, psicológica e simbólica, reforçando a lógica de dominação e exploração (Moura, 2023).

De acordo com Fausto (2015), apesar das crises que marcaram o período, o ritmo da exploração colonial permaneceu intenso. A elite brasileira buscava romper com o controle de Portugal, visando maior autonomia sobre o comércio e os lucros produzidos, sem renunciar privilégios fundamentais, como a manutenção da força de trabalho escravista. Nesse sentido, a Independência do Brasil ocorreu de forma conservadora, conduzida pelas elites, que almejavam autonomia política sem promover transformações nas bases sociais e econômicas do país. Como afirma o autor: “A independência brasileira foi conduzida de cima para baixo, articulada por uma elite que desejava autonomia política sem alterar as bases sociais e econômicas do país” (Fausto, 2015, p.96).

Com a Independência do Brasil (1822 - 1825), houve uma ruptura formal com o domínio político de Portugal. Entretanto, muitas das estruturas sociais construídas durante o período colonial foram preservadas. Mattos (2004) destaca que, durante o período imperial, o país passou por significativas transformações econômicas e políticas, impulsionadas pelo crescimento do mercado interno, pela expansão da economia cafeeira e pelo fortalecimento das grandes lavouras.

É importante destacar que, apesar desses avanços, a população negra continuou enfrentando diversas formas de exclusão. Em 1824, foi promulgada a primeira Constituição brasileira, que impedia a população negra escravizada de ter acesso à educação, garantindo esse direito apenas aos negros/as libertos. Posteriormente, em 1827, foi aprovada uma Lei das

Escolas de Primeiras Letras¹⁴, que autorizava a criação das escolas em algumas regiões do país. Contudo sua implementação ocorreu de forma efetiva apenas a partir de 1834, ampliando o acesso à educação popular e a instrução primária (Muniz; Arantes, 2024).

Durante o período imperial tínhamos uma educação elementar descentralizada e após a Proclamação da República esse mesmo modelo de educação foi reproduzido e colocado como central. Como é de conhecimento geral, a educação brasileira se construiu ao longo dos anos de forma excludente e seletiva, uma vez que parte da população era invisibilizada deste processo, cabe pontuar que essa parcela alijada de tal direito sempre foi o povo negro. Segundo Domingues (2008) a elite começa negando o ingresso dos negros na política de educação, a partir da recusa de matrículas, resultando no aumento dos índices de analfabetismo, porque o direito a educação exposto nas políticas educacionais foi negado (Muniz; Arantes, 2024, p. 3).

A exclusão, entretanto, não se restringia ao campo educacional. A população negra também enfrentava limitações no acesso à saúde, à moradia e a outras condições essenciais para uma vida digna. Mesmo diante das transformações econômicas e políticas que marcaram o período imperial, homens e mulheres negros/as permaneceram privados de direitos fundamentais e submetidos a uma condição de profunda desigualdade social (Muniz; Arantes, 2024).

Além disso, o poder continuava concentrado nas mãos das elites, que mantinham o trabalho escravizado como elemento central da ordem econômica e social. Neste cenário, começaram a emergir os movimentos abolicionistas, impulsionados tanto pelas lutas da própria população negra quanto pelas pressões internacionais, especialmente da Inglaterra. Contudo, embora representassem importantes avanços, essas iniciativas apresentaram limites no enfrentamento das bases estruturais da escravidão, uma vez que não questionavam, de forma efetiva, as desigualdades raciais produzidas por esse sistema (Mattos, 2004).

Dessa forma, as transformações ocorridas durante o período imperial não foram suficientes para romper com as estruturas de desigualdade construídas ao longo do regime escravista. Nesse contexto, a abolição passou a ocupar lugar de destaque nos debates políticos e sociais, tornando-se uma pauta central das lutas pela liberdade da população negra. Entretanto, como será discutido no próximo item, o fim legal da escravidão não significou o rompimento com as desigualdades raciais historicamente construídas, que continuaram presentes na sociedade brasileira.

¹⁴A de 15 de outubro de 1827, sancionada por Dom Pedro I, foi a primeira grande legislação educacional do Brasil. Ela determinou a criação de "escolas de primeiras letras" em todas as cidades, vilas e lugarejos populosos do Império. A norma estabeleceu o ensino de leitura, escrita, as quatro operações matemáticas, noções de gramática e a moral cristã. Disponível em: [LIM-15-10-1827](#).

1.2 A Abolição da Escravidão e Seus Limites Históricos

É necessário desmistificar a ideia de que a abolição da escravidão no Brasil ocorreu de forma rápida e pacífica, restrita à assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888¹⁵. Trata-se de um processo histórico complexo, marcado por intensas pressões internas e externas, bem como pela resistência ativa da população negra escravizada. Desde o período colonial, muitos escravos/as resistiram ao regime escravista de diversas formas, por meio de fugas, rebeliões, sabotagens, suicídios, organizações dos quilombos e campanhas pela liberdade, entre outras estratégias. Conforme destaca Gonzalez (1988), “a libertação não foi concedida, ela foi arrancada pela ação e resistência dos negros, que nunca aceitaram passivamente a condição de escravizados” (Gonzalez, 1988, p. 59).

Entre as diversas estratégias de resistência construídas pela população negra, os quilombos ocuparam lugar de destaque, constituindo-se como espaços de luta, organização coletiva e afirmação da liberdade.

Em consonância, com essa perspectiva, Reis (2003) afirma que “a escravidão ruía por dentro, corroía pelos fundos, pelos quilombos e pelas múltiplas formas de insubordinação dos escravizados” (Reis, 2003, p. 112). Assim, é possível compreender que o fim da escravidão não poder ser interpretado como um gesto benevolente do Estado, mas como resultado de lutas e resistências organizadas pela população negra ao longo dos séculos.

Nesse contexto, o Quilombo dos Palmares constituiu-se como uma das mais expressivas formas de resistência ao regime escravista durante o Brasil colonial. Palmares não foi apenas um espaço de refúgio, mas também um território de autonomia, organização política, defesa coletiva e de sobrevivência. Localizado na Serra da Barriga, região que atualmente corresponde ao estado de Alagoas, o quilombo foi formado por pessoas negras escravizadas que fugiram do cativeiro, além de indígenas e outros grupos marginalizados, que desenvolveram formas próprias de organização social, econômica e militar. Frequentemente, Palmares foi alvo de repressões violentas promovidas pelo Estado colonial, que classificava sua existência como uma ameaça à ordem vigente. De acordo com Munanga (2019), “os quilombos, e especialmente Palmares, demonstram a capacidade de resistência, autonomia e construção de novos modelos de vida por parte dos africanos escravizados e seus descendentes” (Munanga, 2019, p. 47).

¹⁵ Para possibilitar a consulta na íntegra, o documento foi incluído como anexo A ao final deste trabalho.

Dessa forma, evidencia-se que a população negra jamais aceitou passivamente a violência escravocrata. A experiência palmarina foi marcada por uma luta coletiva que, durante mais de um século, sustentou a existência de uma comunidade autônoma, capaz de enfrentar sucessivos ataques promovidos pelos colonizadores portugueses e holandeses. Nesse sentido, o Quilombo dos Palmares permanece, até os dias atuais, como um marco histórico fundamental, tanto por sua organização coletiva quanto pelo legado político deixando às gerações posteriores, consolidando-se como símbolo de resistência negra e da luta pela liberdade e por uma sociedade mais justa (Munanga, 2019).

Moura (2023) também destaca que, durante o período escravista, ocorreram, em diferentes regiões do país, formas de organizações da população negra para além dos quilombos. Em São Paulo, por exemplo, as irmandades religiosas negras desempenharam papel central como mecanismos de resistência à ordem escravista. Embora inseridas no catolicismo, essas organizações ultrapassavam o caráter exclusivamente religioso, assumindo funções sociais, políticas e culturais que contribuíam para a preservação de práticas africanas, para a organização comunitária e para a proteção simbólica e material de seus integrantes. Ao contrário, construiu, de forma consciente e coletiva, estratégias de enfrentamento, solidariedade e afirmação de sua humanidade, mesmo diante da violência institucional e dos processos de expropriação promovidos pela sociedade escravista (Moura, 2023).

Vale ressaltar que Bersani (2018), ao dialogar com Moura, afirma que o escravismo tardio não representou uma ruptura imediata com as estruturas de exploração existentes. A transição para o capitalismo ocorreu de forma gradual, marcada pela coexistência de relações escravistas e capitalistas, contribuindo para a formação do contexto que culminou na abolição da escravidão (Bersani, 2018).

A partir da segunda metade do século XIX (1850 - 1888), iniciou-se no Brasil a transição para o trabalho assalariado, em um contexto no qual o país passou a sofrer crescentes pressões internacionais por ainda manter a escravidão. Nesse cenário, intensificaram-se as pressões da Inglaterra, motivadas não apenas por princípios humanitários, mas, sobretudo, por interesses econômicos e comerciais relacionados à expansão do capitalismo industrial (Moura, 2023).

Jacinto (2012) aponta que a transição do trabalho escravizado para o trabalho livre não ocorreu de forma imediata após a abolição. Antes mesmo de 1888, o Brasil já passava por transformações significativas em sua estrutura econômica, buscando adequar-se às exigências do capitalismo industrial. A modernização do setor agrícola e a redução dos custos de produção tornaram o trabalho assalariado mais vantajoso do que a manutenção da mão de obra escravizada. Além disso, os grandes proprietários passaram a perceber que o escravismo

limitava a expansão do mercado interno, uma vez que a população negra não era reconhecida nem como trabalhadora livre nem como consumidora. Somava-se a isso o aumento do custo de aquisição de escravizadas e o risco crescente de perdas decorrentes das fugas e das revoltas (Jacinto, 2012).

Ao mesmo tempo, o Brasil buscava acompanhar a expansão do comércio internacional e o crescimento da expansão da economia cafeeira. Esse período marcou o início de uma nova organização do trabalho e da sociedade que, entretanto, atendeu prioritariamente aos interesses da burguesia e à consolidação do capitalismo industrial no país (Jacinto, 2012).

A compreensão de que a compra da força de trabalho era menos onerosa do que a compra do indivíduo, a assimilação da ideia que escravismo significava atraso e a importação de estrangeiros resolveria o problema da escassez de mão de obra, criaram uma “cultura” antiescravista, que seduziu não apenas os setores médios intelectualizados, influenciados pelas ideias liberais. Até mesmo os grandes proprietários, temerosos de amargar prejuízos e ver suas empresas inviabilizadas, procuram livrar-se de um modelo que o “mundo” considerava superado (Jacinto, 2012 p. 20).

Dessa forma, a escravidão não pode ser compreendida apenas como um sistema de exploração social, mas como parte dos interesses econômicos das potências capitalistas.

À medida que os interesses das nações capitalistas hegemônicas exigiam o trabalho livre nas colônias ou semicolônias, foi se estendendo, concomitantemente, à pessoa do escravo o direito de ser homem. Baseado naquilo que se chamou, na época, de Direitos das Gentes, a Inglaterra arvorou-se, então, em paladina da luta contra a escravidão, depois de haver-se beneficiado enormemente durante longo tempo com a sua existência, fazendo pressão - econômica, política e militar - sobre os países escravistas, especialmente o Brasil (Moura, 2023, p. 264).

Nesse sentido, Costa (2010) destaca que, na década de 1870, com o fortalecimento dos movimentos abolicionistas, alguns negros/as conseguiram ascender socialmente e foram incorporados às elites, sendo, em muitos casos, socialmente reconhecidos como “brancos”. Exemplos desse processo podem ser observados em figuras como Machado de Assis ¹⁶e André Rebouças¹⁷. No entanto, para a maioria da população negra, a realidade do trabalho escravidão

¹⁶ Nasceu no Rio de Janeiro em 1839 e morreu em 1908. Um homem negro e de origem humilde e autodidata. Foi um dos maiores escritores da literatura brasileira, se destacou como romancista, contista, jornalista, cronista e um dos principais representantes do Realismo no Brasil. Suas obras são caracterizadas por fazer críticas à sociedade, à moral e às relações de poder do século XIX e com profundas análises psicológicas dos personagens. Além disso, é um dos fundadores da Academia de Letras (ABL), deixando um legado literário fundamental para a compreensão da sociedade brasileira. Disponível em: [Biografia de Machado de Assis - eBiografia](#).

¹⁷ Nasceu na Bahia em 1838 e morreu em 1898. André Rebouças um homem negro, foi um engenheiro, professor, intelectual e abolicionista e monarquista brasileiro do século XIX. Além disso, teve o seu destaque na luta contra a escravidão, na qual, defendeu a abolição e a inclusão social da população negra após o fim do cativeiro. Como também, contribuiu para o desenvolvimento do país com projetos de engenharia e atuou de forma crítica contra as desigualdades sociais do Brasil. Disponível em: https://www.ebiografia.com/andre_reboucas/.

permaneceu até 1888, quando foi oficialmente promulgada a Lei Áurea, inaugurando o período pós-abolição (Costa, 2010).

Com o fortalecimento dos movimentos abolicionistas, organizados por intelectuais, jornalistas, estudantes, advogados, pessoas negras libertas e setores progressistas da sociedade, intensificaram-se os debates em torno da liberdade, da cidadania e dos direitos humanos. Ainda assim, esses discursos não romperam, de fato, com os interesses e a visão de mundo da grande elite escravista (Costa, 2010).

A campanha abolicionista intensificou-se quando clubes, jornais, conferências públicas e redes de ativistas passaram a atuar de forma articulada, mobilizando diferentes setores da sociedade. A pressão social tornou cada vez mais insustentável a manutenção da escravidão, que já não encontrava respaldo moral nem político (Carvalho, 2012, p. 145).

De acordo com Moura (2023), o movimento abolicionista brasileiro emergiu sob forte influência dos ideais liberais europeus e, em seus primeiros movimentos, foi compreendido pelas elites como uma ameaça à ordem e à segurança social vigente.

Nesse contexto, o processo de transição do Escravismo Pleno para o Escravismo Tardio foi conduzido pelo próprio bloco de poder escravista. Como afirma Bersani (2018):

Assim, o processo de transição do Escravismo Pleno para o Escravismo Tardio foi propiciado pelo bloco de poder escravista. O trabalho escravo seria substituído pelo livre e, por isso, fez-se necessária a busca por alternativas que viabilizassem a permanência da elite em sua posição social privilegiada (Bersani, 2018, p.9).

Sob pressão internacional, especialmente da Inglaterra, e diante das lutas internas protagonizadas por abolicionistas, escravizadas e diferentes setores da sociedade civil, foram promulgadas leis graduais, entre elas: a Lei Eusébio de Queirós (1850), que proibiu o tráfico transatlântico de africanos escravizados; a Lei de Terras (1850), que regulamentou a propriedade privada da terra e estabeleceu sua aquisição por meio da compra; a Lei do Ventre Livre (1871), que declarou livres filhos/as de mulheres escravizadas, embora permanecessem sob a tutela dos senhores; e a Lei dos Sexagenários (1885), que concedeu liberdade às pessoas escravizadas com mais de 60 anos, quando sua capacidade de trabalho já se encontrava amplamente comprometida (Moura, 2023).

Em outras palavras, o Estado brasileiro buscou promover uma redução gradual da escravidão. Entretanto, essas leis foram implementadas de forma limitada, seletiva e sem comprometer diretamente os interesses da grande elite. Ainda assim, contribuíram para o enfraquecimento progressivo do regime escravista (Gomes, 2017).

Como consequência, entre as décadas de (1880 - 1888), o sistema escravista entrou em profunda crise, marcada por fugas em massa de pessoas escravizadas das fazendas em praticamente todas as províncias brasileiras, deixando inúmeras propriedades sem força de

trabalho. Nos centros urbanos, também se intensificaram os abandonos coletivo do trabalho escravizado. Conforme destacam Schwarcz e Starling (2015), "a crise do sistema escravista intensificou-se nos anos demais do século XIX, quando milhares de escravos passaram a abandonar as fazendas, fugindo em massas, e diversas províncias, como o Ceará, desceram o fim da escravidão antes mesmo de 1888" (Schwarcz; Starling, 2015, p. 349).

Diante desse cenário, no dia 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel sancionou a Lei Áurea (Lei nº 3.353), que declarou oficialmente extinta a escravidão no Brasil. A Lei composta pelos seguintes artigos: Art. 1º: "É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil". Art. 2º: "Revogam-se as disposições em contrário" (Brasil, 1888). Embora tenha representado um marco histórico na luta pelo fim da escravidão, a Lei Áurea não foi acompanhada por políticas de reparação, inclusão social, acesso à terra, educação ou qualquer outra medida destinada à população recém-liberta (Moura, 2023). Sem acesso à terra, ao trabalho em condições dignas, à educação e a outras políticas de inclusão social, grande parte da população negra foi lançada à própria sorte, permanecendo em condições de extrema vulnerabilidade social. Desse modo, apesar de formalizar juridicamente o fim da escravidão, a abolição não rompeu com as estruturas raciais construídas ao longo de mais de três séculos de regime escravista, permitindo que as desigualdades e o racismo permanecessem presentes na sociedade brasileira durante o período pós-abolição.

É justamente nesse contexto que se inicia o período pós-abolição, marcado pela ausência de políticas reparatórias e pela permanência de desigualdades raciais que continuaram a limitar o acesso da população negra aos direitos fundamentais.

1.3 O Contexto Social da População Negra no Pós-Abolição

Diante desse processo, logo após conquistarem a liberdade, as pessoas anteriormente escravizadas passaram a enfrentar profundas dificuldades para garantir sua sobrevivência, em um contexto marcado pela desagregação do regime escravocrata e senhorial que havia estruturado a sociedade brasileira. O fim da escravidão não foi acompanhado de qualquer política de assistência ou de garantias que possibilitassem a transição do trabalho escravizado para o trabalho livre. Desse modo, a população recém-liberta tornou-se responsável por sua própria subsistência e pela de seus familiares, em uma sociedade que a havia explorado por séculos e que, no período pós-abolição, continuou a negar-lhe direitos básicos (Florestan, 2008).

Em consonância com essa perspectiva, Jacinto (2012) enfatiza que o processo abolicionista não ocorreu por razões humanitárias ou por uma mudança na percepção da população negra, historicamente vista como inferior e marginalizada. Ao contrário, a abolição foi impulsionada, sobretudo, pelos interesses econômicos das elites dominantes. Nesse contexto, os grandes cafeicultores exerceram papel central, uma vez que detinham força política suficiente para influenciar a Proclamação da República em, 1889, quanto a implementação de um novo modelo econômico no país. Esse modelo foi marcado pelo crescimento da indústria e pelo fortalecimento da burguesia vinculada ao comércio e à produção agrícola, especialmente a cafeicultura. Além disso, esse processo marcou o início da consolidação do capitalismo no Brasil, ainda que profundamente associado às heranças do passado escravista (Jacinto, 2012).

Ao analisar o período do pós-abolição, Lacerda (2021), destaca que, apesar da mobilização dos movimentos abolicionistas, o fim da escravidão não foi resultado de uma tomada de consciência acerca dos direitos humanos ou da solidariedade racial. Sua efetivação esteve diretamente relacionada às exigências da nova ordem econômica e às constantes formas de resistências protagonizadas pela população negra escravizada. Foram esses fatores que contribuíram para o colapso de um sistema desumano que perdurou por mais de três séculos no Brasil (Lacerda, 2021).

Cabe destacar que, mesmo após a abolição passaram a coexistir diferentes formas de inserção da população negra na sociedade. De um lado, havia os chamados “negros da casa”, mantidos por famílias tradicionais sob o discurso de “proteção” e tratados como “crias da casa”. Essa relação sustentava uma falsa ideia de liberdade, pois, embora a exploração formal da mão de obra escravizada tivesse sido abolida, permaneciam relações de dependência e subordinação profundamente marcadas pelas heranças do período escravista. Assim, o trabalho da população negra não desapareceu, mas passou a ser reorganizado sob novas formas de exploração, sobretudo nas atividades agrícolas (Lacerda, 2021).

[...] há alguns casos em que trabalhadores negros conseguiram negociar com seus ex-senhores uma relação de trabalho remunerado para continuarem a exercer as tarefas que já faziam antes da abolição. O problema destes casos é que, “alguns patrões viram essa situação como uma oportunidade para manter a mão de obra barata, pois pagavam salários muito pequenos para lavradores negros, salários esses que dificilmente sustentava uma família” (Santos *apud* Lacerda, 2021, p.195).

Por outro lado, muitos libertos migraram para os centros urbanos em busca de autonomia, trabalho remunerado e da possibilidade de reconstituir os vínculos familiares rompidos durante o processo histórico da escravidão no Brasil (Florestan, 2008).

Entretanto, a presença da população negra nas cidades foi amplamente estigmatizada. Para parcela da sociedade, essa migração era associada à “vadiagem”, e não à busca por melhores condições de vida. Grande parte da população negra passou a exercer atividades artesanais e trabalhos informais nos centros urbanos. Cidades como São Paulo consolidaram-se como importantes símbolos de liberdade no contexto do fim da escravidão, ao concentrarem redes de apoio e articuladores do movimento abolicionista. Todavia, essa expectativa de liberdade não se concretizou plenamente, pois o espaço urbano passou a reproduzir novas formas de exclusão, aprofundando as desigualdades raciais e dificultando a integração social da população negra (Florestan, 2008).

Moura (2023) destaca que os antigos senhores de escravizados demonstraram grande preocupação com o destino da população negra, ao futuro da lavoura e com a continuidade do sistema capitalista no Brasil. Dessa maneira, a atenção das elites permaneceu voltada para a preservação de seus interesses econômicos e para a manutenção da ordem social vigente, mesmo após o fim da escravidão (Moura, 2023).

Vale ressaltar, que a transição do Estado Imperial para a República, não foi suficiente para promover transformações estruturais na sociedade brasileira. O racismo e a profunda desigualdade entre ricos e pobres, bem como entre negros/as e brancos/as, permaneceram como elementos centrais da organização social. Além disso, a elite intelectual produziu discursos que naturalizavam essas desigualdades, atribuindo à população negra a condição de “problema social” e reforçando sua posição de desvantagem nos campos de trabalho, da política, da cultura e da vida social. Nesse cenário, a população negra foi abandonada pelo Estado e estigmatizada como perigosa, inferior e marginal. Como afirma Guimarães, “a formação nacional acabou por reduzir os ideais de liberdade ao fim do cativeiro, limitou a igualdade aos limites das classes sociais, e fez da fraternidade entre as raças o solo único da solidariedade social” (Guimarães *apud* Lacerda, 2021, p. 7).

Dessa forma, mesmo com as mudanças institucionais, o novo modelo de Estado seguiu favorecendo os grupos dominantes, enquanto a população negra permaneceu sistematicamente excluída dos espaços de maior prestígio e valorização social. A legislação urbana elaborada nesse período estabeleceu normas relacionadas à construção das cidades, à higiene, à disciplina e à organização do espaço urbano que desconsideravam as condições socioeconômicas da população mais pobre. Essas medidas contribuíram para reforçar práticas de exclusão social e racial, evidenciando como o projeto de modernização urbana esteve diretamente associado à reprodução do racismo (Jacinto, 2012).

Apesar dos ideais abolicionistas que condenavam o escravismo, figuras importantes do cenário nacional e os próprios dirigentes da Primeira República (1889-1930) implementaram diversas políticas públicas que estavam pautadas nas teorias raciais, defendendo assim a diferença e a desigualdade entre brancos e negros, mestiços e indígenas do Brasil. (Santos *apud* Lacerda, 2021, p. 7).

Lacerda (2021), destaca que no pós-abolição, consolidou-se a ideia da superioridade do "homem branco"¹⁸, herança do período colonial reforçada pelas teorias raciais e pelo discurso da mestiçagem. As práticas racistas foram naturalizadas e reproduzidas em diferentes espaços da sociedade, como a política, a religião, a imprensa e a educação, excluindo sistematicamente a população negra desses espaços (Lacerda, 2021).

A República emergente neste período expressou o quadro político e social da estratificação racial existente no país e contou com a atuação de “intelectuais para a instalação de uma formação discursiva, determinada como uma estratégia de biopoder, que produziu as raças no Brasil e o Problema Negro como tipicamente nacional” (Pinho *apud* Lacerda, 2021, p. 185).

Foi nesse contexto que ganharam força as políticas de imigração europeia e o ideário do branqueamento da população brasileira, fundamentados nas teorias raciais que buscavam redefinir o projeto de nação no período republicano.

Nesse contexto, difundiu-se a ideologia do embranquecimento, amplamente defendida por intelectuais racistas que concebiam esse projeto como solução para o chamado “problema do negro” no Brasil. Na época, negros/as e indígenas eram considerados obstáculos ao desenvolvimento nacional, enquanto a população branca era associada ao progresso e à civilização. A miscigenação passou a ser defendida como estratégia para “clarear” a população e promover uma suposta melhoria racial (Lacerda, 2021).

Como destaca Guimarães, citado por Lacerda (2021):

Os republicanos mais influenciados pelos intelectuais naturalistas tenderão a desenvolver justificativas racistas e a negar a existência de um povo brasileiro afirmando, ao contrário, a necessidade de sua formação a partir do incentivo à imigração europeia, defendendo o embranquecimento da nação pela substituição paulatina de sua mão de obra. Já os intelectuais e cientistas oriundos de camadas tradicionais, buscando nas ciências sociais alternativas teóricas mais condizentes com a história demográfica do país, buscam apaziguar as mesmas inquietações em teorias de hibridismo cultural e racial. Para eles, o embranquecimento da nação se daria pela via da miscigenação biológica e cultural continuada (Guimarães *apud* Lacerda, 2021, p.186).

¹⁸ A chamada “superioridade do homem branco”, também compreendida como “supremacia branca”, não se limita a uma crença individual, mas constitui uma ideologia articulada a um sistema histórico de dominação. Essa lógica sustenta a falsa noção de que pessoas brancas seriam superiores às demais em termos biológicos, sociais e culturais, naturalizando desigualdades e legitimando relações de poder. Ao se materializar nas estruturas sociais, políticas e institucionais, a supremacia branca opera como um mecanismo de manutenção de privilégios raciais, contribuindo para a marginalização e a exclusão sistemática de populações radicalizadas. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/a-relacao-entre-branquitude-e-privilegio/>.

Essas concepções também sustentaram a ideia de que as diferentes raças estariam em estágios distintos de evolução, atribuindo às pessoas mestiças uma posição intermediária do rumo ao ideal branco. Esse pensamento reforçou a associação entre a branquitude¹⁹ e o progresso, enquanto a população negra era vinculada ao atraso em razão de seu passado escravista (Lacerda, 2021). Moura (2023) ressalta que essas interpretações contribuíram para o apagamento das resistências negras e para a naturalização das desigualdades sociais, consolidando o branqueamento como estratégia ideológica do Estado e das elites (Moura, 2023).

A divisão racial do trabalho, herdada do período escravista, foi incorporada como elemento funcional da sociedade pós-abolição, restringindo a mobilidade social da população negra e direcionando-a para ocupações socialmente desvalorizadas. Esse processo evidencia a permanência do racismo na organização da sociedade brasileira. Além disso, o mito da democracia racial atuou, como instrumento ideológico, ao ocultar as desigualdades raciais e legitimar práticas discriminatórias e excludentes (Moura, 2023).

Nesse mesmo período, intensificou-se a imigração europeia, concebida como uma estratégia governamental de embranquecimento da população e de ocupação dos postos de trabalho anteriormente exercidos pela população negra, alinhando-se ao modelo europeu de nação idealizado pelas elites (Lacerda, 2021). Como afirma Jacinto (2022):

A inevitável penetração do capitalismo subvertia as regras estamentais de uma sociedade em que, numa visão ideal, do ponto de vista dos escravistas, funções de brancos e negros eram explícitas e sem possibilidade de intercâmbios. Brancos passavam a ocupar postos de trabalho historicamente reservados aos escravizados e não podiam ser impedidos, pois eram livres. Escravizados e forros, em contrapartida, tinham ocupações que não haviam sido pensadas para eles, ainda que sua mobilidade estivesse condicionada à “gradação cromática” estabelecida por aquela sociedade (Jacinto, 2022, p. 22).

No período pós-abolição, milhares de pessoas negras foram forçadas a buscar alternativas de sobrevivência diante da ausência de acesso à terra, ao trabalho digno e ao amparo estatal. Ao migrarem para os centros urbanos, enfrentaram dificuldades relacionadas ao emprego formal, à moradia, à educação e à proteção social. Esse processo consolidou desigualdades históricas e reforçou estigmas que associavam os ex-escravizados à incapacidade para o trabalho qualificado, direcionando-a para ocupações precárias e informais, como carregadores, empregadas domésticas, vendedores ambulantes, sendo frequentemente identificados como "negros da lavoura" (Florestan, 2008).

¹⁹ A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, desta forma, significa ser menos que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais (Schucman; Cardoso, 2014, p.5).

Nos centros urbanos, a exclusão também se manifestou por meio das políticas de reforma e modernização das cidades. No Rio de Janeiro, entre (1902- 1906), a reforma conduzida por Pereira Passos, inspirada no modelo parisiense, teve como objetivo embelezar e modernizar a cidade:

É no sentido então de que a cidade do Rio de Janeiro tomou a cidade de Paris e algumas outras capitais europeias como referência que atentamos para o ideal urbanístico destacado por Benjamim onde segundo seu pensamento a reforma parisiense se resumiria em “visões em perspectiva através de longas séries de ruas” correspondendo “à tendência que sempre de novo se pode observar no século XIX, no sentido de enobrecer necessidades técnicas fazendo delas objetivos estético (Domingues, 2006, p.36).

Naquele período, os centros urbanos concentravam um efetivo número de pessoas, sendo que a grande parte da população negra residia em habitações coletivas, conhecidas como cortiços. Contudo, em nome do projeto modernizador e higienista, o Estado promoveu a demolição dessas moradias, desalojando centenas de famílias pobres, majoritariamente negras. Como consequência, essa população foi obrigada a ocupar regiões periféricas, morros e áreas desprovidas de infraestrutura, contribuindo para o surgimento das primeiras favelas brasileiras e para a consolidação de um padrão de segregação socioespacial que permanece presente até os dias atuais (Lacerda, 2021).

Nesse mesmo contexto, intensificaram-se as epidemias nos centros urbanos. A elite atribuía à população negra a responsabilidade pela disseminação das doenças, especialmente entre aqueles que viviam em moradias coletivas. Os médicos sanitaristas defendiam que, para combater surtos como os de febre amarela, tifo, varíola e tuberculose, seria necessário implementar políticas fundamentadas no chamado higienismo social:

[...] febre amarela, de tifo, varíola e de tuberculose, que aumentava, em termos estatísticos, a morte entre as populações urbanas. Tais acontecimentos chamaram a atenção sobre as razões de sua ocorrência, originando-se uma linha de pensamento denominada de 'higienismo social' por meio da qual foram implantadas uma série de políticas sanitárias (Lacerda, 2021, p.187).

Ou seja, as políticas higienistas, justificadas pelo combate às epidemias, reforçaram a marginalização da população negra, frequentemente associada à sujeira, às doenças e ao perigo social. O acesso à saúde permaneceu precário, levando a população pobre a recorrer a práticas terapêuticas populares, muita das vezes criminalizadas pelos discursos médico-higienistas. Esse cenário evidencia como o racismo também atravessou a formulação das políticas de saúde (Chalhoub, 1996).

No campo da educação, as desigualdades também permaneceram profundamente presentes. Conforme dados do IPEA, citados por Cruz (2025):

Na educação é notório a diferença ao acesso a escola entre brancos e negros. Eles estão menos presentes nas escolas, apresentam médias de anos de estudo inferiores e

taxas de analfabetismo bastante superiores. Quanto maior o nível de ensino, maior a desigualdade. O acesso ao ensino médio, por exemplo, é ainda mais limitado para a população negra. Muitos abandonam a escola por precisar trabalhar, pois precisam ajudar financeiramente sua família (IPEA *apud*, Cruz, 2025, p. 18).

Durante décadas, o acesso da população negra à educação foi legalmente restringido e precarizado. Em 1837, foi promulgado um decreto que proibia pessoas negras de frequentarem as escolas públicas. Diante desse cenário de exclusão e das recusas de matrícula praticadas por diversas instituições, surgiram iniciativas alternativas, como a Escola do Pretextato, considerada a primeira instituição voltada à educação da população negra no Brasil, que funcionou entre 1853 e 1873 (Cruz, 2025).

Mesmo nos pós a abolição, o Estado manteve uma postura negligente em relação ao direito à educação da população negra, restringindo seu acesso ao ensino público e destinando-lhe em grande medida, formas precarizadas de educação profissional voltadas à inserção em ocupações de baixa remuneração. Entre as décadas de (1920 - 1950), as reformas educacionais republicanas, embora pautadas no discurso da universalização do ensino, contribuíram para aprofundar as desigualdades raciais e sociais historicamente construídas.

[...] Apesar do número reduzido, houve registro da presença de pessoas escravizadas em escolas de ensino primário na segunda metade do século XIX e no início do século XX (p. 29). Contudo, esse acesso limitado não foi suficiente para suprir o anseio por instrução que permeava a população afrodescendente, sobretudo no pós-emancipação, o que marcou a trajetória educacional desse grupo ao longo do período. (Cruz *apud* Ferreira, 2024, p. 20).

Diante desse cenário, a população negra desenvolveu importantes estratégias de resistência e auto-organização, criando iniciativas comunitárias e movimentos organizados, como a Frente Negra Brasileira, a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro. Essas organizações compreenderam a educação, a cultura e a mobilização política como instrumentos fundamentais de resistência, afirmação da identidade negra e luta pela conquista de direitos (Ferreira, 2024).

Desse modo, as desigualdades educacionais consolidaram-se como um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades raciais no Brasil, perpetuando diferenças intergeracionais de escolaridade, renda e acesso a oportunidades. Essa realidade evidencia que a efetivação da cidadania plena da população negra depende da superação das barreiras estruturais impostas pelo racismo institucional e pelas desigualdades historicamente produzidas (Ferreira, 2024).

As práticas educativas não buscavam uma transformação no status dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a

população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo (Fonseca *apud* Ferreira, 2024, p.41).

Ao mesmo tempo, alguns intelectuais passaram a reconhecer a educação como um instrumento fundamental para o desenvolvimento moral, cultural e intelectual da sociedade. Nessa esfera, a educação para a população negra passou a ser compreendida como uma importante estratégia de enfrentamento das desigualdades, do preconceito estrutural e de fortalecimento das lutas por direitos, constituindo-se também como espaço de resistência e mobilização social (Ferreira, 2024).

Entretanto, mesmo quando a população negra passou a acessar, ainda que de forma limitada, o ambiente escolar, as condições socioeconômicas continuaram representando um importante obstáculo para a permanência nos estudos. Crianças negras e pobres eram submetidas precocemente ao trabalho, cumprindo extensas jornadas para contribuir com a renda familiar, o que dificultava a continuidade da escolarização e comprometia suas possibilidades de mobilidade social e de melhoria das condições de vida (Lúcido *apud* Ferreira, 2024).

Desse modo, a negação histórica do direito à educação à população negra, tanto no período escravista e no pós-abolição não pode ser compreendida como um fenômeno isolado. Trata-se de uma expressão do racismo, que se reproduz ao longo do tempo e continua influenciando o acesso, a permanência e as oportunidades educacionais da população negra.

Ao longo deste capítulo, procurei apresentar o percurso histórico que vai do período colonial ao pós-abolição, por compreender que esse processo é fundamental para explicar a constituição do racismo na sociedade brasileira. Os acontecimentos aqui discutidos contribuíram para a formação de uma estrutura social marcada por profundas desigualdades raciais, cujos efeitos permanecem presentes na contemporaneidade.

Reconheço, contudo, que diversos acontecimentos posteriores ao pós-abolição também foram fundamentais para a compreensão da questão racial no Brasil. Entre eles, destacam-se a difusão da ideologia da democracia racial; a criação da Frente Negra Brasileira, em 1931; a Segunda Guerra Mundial (1939–1945) e o contexto do pós-guerra; a ampliação dos debates sobre as desigualdades raciais entre as décadas de 1950 e 1960; a Ditadura Militar (1964–1985); a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978; o processo de redemocratização; e a promulgação da Constituição Federal de 1988, entre outros. Todos esses acontecimentos contribuíram significativamente para a trajetória das lutas da população negra e para a construção dos direitos no Brasil.

Entretanto, embora reconheça a relevância desses processos históricos, eles não constituem o foco central desta pesquisa. Por essa razão, optei por realizar, no próximo item,

um recorte histórico voltado ao período de consolidação do neoliberalismo, por compreender que esse momento representa uma importante inflexão na organização da sociedade brasileira e na formulação das políticas sociais. Além disso, seus impactos incidiram de maneira desigual sobre a população negra e permanecem influenciando, até os dias atuais, as condições de acesso a direitos, a permanência estudantil e as diversas expressões da questão social.

1.4 Os Impactos do Neoliberalismo nas Condições de Vida da População Negra

Ao realizar uma análise histórica para a década de 1990, observa-se que o neoliberalismo passou a ser implementado no Brasil durante o governo de Fernando Collor de Mello, consolidando-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e mantendo elementos de sua lógica nos governos posteriores (Boito Jr., 2006). Segundo Lima (2025), a agenda neoliberal foi amplamente difundida como um caminho para a modernização da sociedade, associando-se ao desenvolvimento econômico e tecnológico, razão pela qual passou a ser denominada por muitos como “novo liberalismo” (Lima, 2025).

[...] surge como uma resposta às crises econômicas próprias do capitalismo, mas a sua ideologia traz elementos mais complexos, que vão configurar a versão mais cruel do capital. Desde o seu surgimento, era perceptível que a condução neoliberal não representava um simples direcionamento político em favor do capital privado, mas que também abarcava uma dimensão ideológica jamais vista anteriormente. A sua roupagem de um sistema “inovador” é persuasiva até as camadas mais vulneráveis, nesse sentido, nota-se o poder do seu discurso e da sua capacidade idílica que mascara precarizações, o crescimento da pobreza em escala global, e a reprodução de disparidades históricas (Lima, 2025, p.2).

Em consonância com essa análise, Hermida e Lira (2018) apontam que, especialmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o Brasil implementou políticas neoliberais caracterizadas pela abertura econômica, pela redução da intervenção estatal e pela realização de reformas administrativas. Embora tais medidas tenham contribuído para o controle da inflação, também favoreceram a expansão do capital financeiro, enfraqueceram parte da indústria nacional e redefiniram o papel do Estado na condução do desenvolvimento econômico e social do país (Hermida; Lira, 2018).

O período neoliberal foi marcado por profundas mudanças econômicas e sociais. A redução da participação do Estado na garantia dos direitos sociais, o avanço das privatizações, os ajustes fiscais e a flexibilização das relações de trabalho passaram a compor uma agenda voltada prioritariamente aos interesses do capital privado. Como destaca Boito Jr. (2006): “Um elemento geral e permanente da política neoliberal que atende ao interesse do conjunto da burguesia e do imperialismo é a política de desregulamentação do mercado de trabalho, de

redução de salários e de redução ou supressão de gastos e direitos sociais” (Boito Jr., 2006, p.272-273).

Contudo, é importante compreender que o neoliberalismo brasileiro não se constituiu como um projeto previamente acabado e simplesmente implementado. Conforme argumenta Filgueiras (2006):

[...] o projeto neoliberal no Brasil foi constituindo e consolidando o seu programa político – como não poderia deixar de ser – no próprio processo de sua implementação, como resultado das disputas políticas entre as diversas classes e frações de classes. Portanto, a concepção aqui adotada é de que não havia um projeto neoliberal prévio, acabado, e que foi implantado. Na verdade, a ideia é de que o projeto neoliberal só se definiu claramente de forma ex-post, isto é, como resultado da luta de classes. É isto que explica, em grande medida – ao lado das características próprias da formação econômico-social anterior –, a existência de especificidades e diferenças nos projetos neoliberais implementados nos distintos países da América Latina, em que pese terem eles a mesma concepção doutrinária e o mesmo programa político mais geral (Filgueiras, 2006, p.180).

Essa compreensão é reforçada por Silva e Silva (2020), que, ao discutirem Borlini (2010), demonstram que o avanço do neoliberalismo representou o desmonte dos princípios keynesianos, baseados na intervenção estatal, na garantia do pleno emprego e no investimento social. Segundo os autores/as:

A aproximação da política neoliberal na Europa e América Latina, nos anos 1970, e no Brasil (tardamente) após 1980, traz o desmonte dos princípios do keynesianismo (intervenção estatal no econômico, garantia de pleno emprego e maior investimento no social). A nova abordagem (neoliberal) aprega o discurso que se concretiza por meio de práticas que buscam demonstrar que o Estado é uma instituição ineficaz, deficitária e perniciosa para o desenvolvimento econômico e, por isso, deve restringir-se à manutenção da ordem, da liberdade e da propriedade privada, bem como assegurar condições para o livre mercado (Borlini, 2010, p.322 *apud* Silva; Silva, 2020, p.8).

Nessa perspectiva, Boito Jr. (2006) afirma que essas medidas foram apresentadas como estratégias de modernização econômica. Entretanto, seus efeitos foram sentidos de maneira desigual pela população brasileira, incidindo de forma mais intensa sobre os grupos historicamente excluídos, entre eles a população negra. Essas políticas favoreceram principalmente as classes dominantes, uma vez que empresas capitalistas, fossem elas pequenas ou grandes, industriais ou comerciais, beneficiaram-se, em maior ou menor medida, da redução dos custos salariais e da diminuição dos direitos sociais. Além disso, essa nova política econômica buscava atender prioritariamente aos interesses dos investidores nacionais, dos bancos e dos fundos de investimento, articulando-se aos interesses da burguesia e do capital financeiro (Boito Jr., 2006).

Como consequência desse processo, diversos grupos econômicos passaram a se beneficiar diretamente das reformas neoliberais. Conforme destaca Boito Jr. (2018):

Grupos financeiros nacionais beneficiaram-se com a política de juros elevados e de liberdade de entrada e saída de capitais, empresas nacionais que se associaram a grupos estrangeiros para participar dos leilões das empresas estatais, empresas comerciais ligadas à importação, os grupos empresariais das áreas de saúde e educação, uma parte dos setores internacionalizados da indústria local e outros que viram, e de fato tiveram, na política de privatização e de abertura novas oportunidades de negócios e de associação com o capital estrangeiro (Boito Jr, 2018, p.65 *apud* Hermida; Lira, 2018, p.47).

Desse modo, observa-se que as reformas neoliberais não produziram benefícios para toda a sociedade, mas favoreceram principalmente os grupos econômicos vinculados ao capital financeiro e ao mercado internacional. Enquanto esses setores ampliavam suas possibilidades de acumulação, a classe trabalhadora enfrentava a redução de direitos sociais e trabalhistas, realidade que atingiu de forma ainda mais intensa a população negra, historicamente inserida nas posições mais precarizadas do mercado de trabalho (Hermida; Lira, 2018).

Dessa forma, embora o neoliberalismo tenha produzido impactos sobre toda a classe trabalhadora, seus efeitos incidiram de maneira ainda mais intensa sobre a população negra, aprofundando desigualdades historicamente constituídas. A partir desse ponto, torna-se necessário compreender de que forma esse modelo econômico intensificou as expressões da questão racial na sociedade brasileira.

Vale destacar que a implementação das políticas neoliberais durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) gerou diferentes contradições entre os próprios setores da burguesia brasileira e produziu impactos significativos. Segundo Hermida e Lira (2018), setores da grande burguesia interna, como o agronegócio, a construção civil e os bancos nacionais, não viam com bons olhos o processo de abertura econômica instaurado e passaram a posicionar-se contra o capital financeiro internacional (Hermida; Lira, 2018).

No dizer de Boito Jr. (2018, p.66), “a grande burguesia interna teme ser engolida ou destruída pelos grandes grupos econômicos estrangeiros” e, colocando-se na contramão dos interesses reformistas, começou a reivindicar medidas como o protecionismo para seus produtos industriais no mercado nacional, controle do ingresso de capital estrangeiro no setor bancário etc. (Boito Jr., 2018 *apud* Hermida; Lira 2018, p.48).

Embora esse modelo tenha promovido a estabilidade monetária e a abertura econômica, também contribuiu para o enfraquecimento da indústria nacional, o aumento da dependência em relação ao capital internacional e a limitação das políticas públicas, agravando problemas como desemprego, a desigualdade social e a restrição dos investimentos estatais (Hermida; Lira, 2018).

Vale acentuar que, nesse período, a população negra era a que mais dependia dos serviços públicos, justamente porque já ocupava historicamente, as posições mais precarizadas da estrutura social brasileira, especialmente no mercado de trabalho e no acesso aos direitos

sociais em decorrência do racismo. Assim, o neoliberalismo não produziu as desigualdades raciais, uma vez que elas já estavam presentes na formação social brasileira, mas contribuiu para aprofundá-las. A retração das políticas públicas e a redução dos investimentos em áreas como saúde e educação atingiram de forma mais severa a população negra, ampliando os índices de pobreza, a informalidade e a exclusão social (Hermida; Lira, 2018).

Ao discutir a sociedade contemporânea, torna-se indispensável compreender a relação entre capital e trabalho, que sofreu profundas transformações com a consolidação do neoliberalismo. Segundo Lima (2025), o mundo do trabalho passou por intensas mudanças, pois a busca pelo fortalecimento do capital privado impulsionou ainda mais a exploração da força de trabalho, especialmente em países subdesenvolvidos e periféricos, como o Brasil (Lima, 2025).

No Brasil, as políticas neoliberais se fortaleceram sobretudo após a década de 1990. Desde então, é perceptível a ação governamental orientada aos interesses do capital privado, bem como o desmonte de direitos sociais e políticas públicas. Nessa realidade, o universo laboral também é drasticamente afetado, pois as políticas neoliberais intensificam a desregulamentação do trabalho, o aumento da exploração da mão de obra trabalhadora em benefício do capital privado, as terceirizações, a informalidade e o trabalho por conta própria como alternativa ao desemprego. A esse processo, Druck (2011) considera como a precarização social do trabalho, aspecto proeminente do neoliberalismo (Druck *apud* Lima, 2025, p.2).

Ao analisar os impactos do neoliberalismo, a população negra ocupa um lugar central nesse debate em razão do legado do período escravocrata e da permanência do racismo na sociedade brasileira. Esses fatores repercutem em diferentes dimensões da vida social, como o trabalho, a educação, a saúde e o acesso a direitos. Nesse sentido, Lima (2025), ao dialogar com Dardot e Laval (2016), afirma que o neoliberalismo ultrapassa o campo econômico e passa a influenciar as diferentes dimensões da vida social. Sua lógica orienta as relações humanas a partir dos interesses do mercado e da acumulação de capital, valorizando a competição e a produtividade. As desigualdades sociais deixam, portanto, de ser compreendidas como fenômenos acidentais e passam a constituir elementos que contribuem para a manutenção desse sistema, reproduzindo condições de exclusão e aprofundando as disparidades existentes na sociedade (Dardot; Laval, 2016 *apud* Lima, 2025).

Corroborando essa análise, Filgueiras (2006) descreve que a relação capital e trabalho sofreu profundas transformações no contexto da reestruturação produtiva, processo que redefiniu radicalmente a correlação de forças existente, enfraquecendo a capacidade política e de negociação da classe trabalhadora e de suas representações. Nesse período, tanto as empresas privadas quanto as públicas passaram por uma reorganização de seus processos produtivos, marcada pela introdução de novos métodos de gestão do trabalho e de novas tecnologias, o que

gerou consequências significativas para o mercado de trabalho. Esse processo foi reforçado pela abertura comercial e financeira da economia e pelo ciclo de estagnação iniciado na década de 1980, caracterizado pelas baixas taxas de crescimento do PIB e por reiteradas flutuações de curto prazo (Filgueiras, 2006)²⁰.

A face mais visível desse processo foi o grande salto verificado nas taxas de desemprego, sintomaticamente, a partir do início dos anos 1990 com o Governo Collor, quando a abertura comercial-financeira e uma profunda recessão provocada pela política de estabilização adotada acirraram a concorrência intercapitalista e empurraram as empresas para um processo acelerado de reestruturação, que até então, com raras exceções, caminhava lentamente. Posteriormente, a partir do Plano Real, com a ampliação da abertura comercial e a valorização da moeda nacional, as taxas de desemprego se elevaram mais ainda –apesar de, inicialmente, entre 1993 e 1995, essas taxas terem se reduzido um pouco. Na principal região metropolitana do país, a cidade de São Paulo, a taxa de desemprego total (aberto e oculto) chegou a atingir, em 2003, 19% da população economicamente ativa –de acordo com a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED). A partir de então, assistiu-se a uma pequena redução, decorrente da retomada do crescimento a partir de 2004 (Filgueiras, 2006, p.9-10).

Além do aumento do desemprego, verificou-se a expansão do trabalho informal, tornando os vínculos empregatícios mais precários e instáveis. Houve também a implementação da jornada de trabalho, a redução de salários e benefícios e a flexibilização dos direitos trabalhistas. Essas mudanças enfraqueceram os sindicatos, que passaram a atuar, sobretudo, na defesa dos direitos já conquistados. Ao mesmo tempo, a parcela da renda destinada aos trabalhadores diminuiu significativamente, enquanto a apropriada pelo capital aumentou. Soma-se a isso o crescimento da dívida pública, que resultou na ampliação da carga tributária para assegurar seu pagamento, sendo grande parte dos impostos arrecadados proveniente dos salários dos trabalhadores e do consumo realizado pela própria população (Filgueiras, 2006).

Outro aspecto que merece destaque refere-se à política fiscal adotada pelos governos, que mantiveram elevados superávits²¹ primários para assegurar o pagamento da dívida pública. Com isso, uma parcela significativa dos recursos arrecadados pelo Estado passou a ser destinada ao pagamento de juros aos detentores de títulos da dívida pública, geralmente pertencentes aos grupos mais ricos da sociedade. Esse processo contribuiu para o aumento da concentração de riqueza, impulsionada principalmente pelos ganhos financeiros, e não pela produção de bens e

²⁰ A política adotada, a partir do início dos anos 1990, permitiu uma forte exposição externa da base produtiva local, implementou um novo receituário de política econômica e buscou enfraquecer o poder de barganha dos segmentos organizados da sociedade, na esperança de reduzir a resistência aos projetos de flexibilização do sistema de proteção social inscrito na Constituição de 1988 (Dedecca, 2005, p.105 *apud* Filgueira, 2006, p.9).

²¹ Superávit é o saldo positivo que ocorre quando as receitas superam as despesas, indicando que houve sobra de recursos financeiros. O termo é amplamente utilizado na contabilidade pública e na economia para descrever o cenário onde o governo ou uma instituição arrecada mais do que gasta. Disponível em: <https://www.fazenda.niteroi.rj.gov.br/site/wp-content/uploads>.

serviços. Nesse cenário, os principais prejudicados foram a classe trabalhadora e, de forma ainda mais intensa, a população negra (Filgueiras, 2006).

Nessa perspectiva, Boschetti (2019), citada por Vasconcelos (2023), destaca:

[...] o fundo público que é majoritariamente pago por impostos pela classe trabalhadora não estava voltando ao serviço dela, e sim para o grande capital, na perspectiva do ajuste fiscal, expropriando financeiramente o trabalhador com a apropriação do fundo público. Vale ressaltar a fala de Ivanete Boschetti em seu texto “Limitações do estado social capitalista contemporâneo: expropriação, acumulação, exploração e violência” (Boschetti, 2019 *apud* Vasconcelos, 2023, p.6).

Paralelamente, Vasconcelos (2023) aponta que a financeirização do Estado neoliberal na economia brasileira articulou-se às políticas sociais por meio de um "tripé de efetivação: privatização, focalização/seletividade e descentralização das políticas públicas" (Vasconcelos, 2023, p.7).

Nesse sentido, o grande capital financeiro se apropria das políticas públicas por meio da financeirização monetária, a fim de obter lucros. Um exemplo desse processo é o Programa de Transferência de Renda, super focalizado na extrema pobreza, o qual insere o usuário no meio bancário, por meio da abertura de contas e, com isso, o influencia a adquirir empréstimos. Diante disso, os bancos utilizam uma parte do dinheiro do programa para fazê-lo girar e ganhar lucro em cima disso enquanto o beneficiário não retira do banco. Outro exemplo é o que acontece com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em que o governo, ao invés de financiar a educação superior pública, direciona essa verba às instituições privadas, “garantindo” o acesso do estudante a esse espaço por meio de empréstimos que possuem longa duração, ou seja, juros acumulados, endividando a classe mais empobrecida (Vasconcelos, 2023, p.7).

A lógica da financeirização, entretanto, não se restringiu às políticas de assistência e educação, alcançando também outras políticas sociais fundamentais, como a saúde.

Durante esse período, o financiamento da saúde pública foi comprometido pelas restrições orçamentárias, limitando a capacidade do Estado de atender às demandas da população (Vasconcelos, 2023). Vale mencionar que, antes da Constituição Federal de 1988 e da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), a saúde não era garantida como um direito universal. O acesso aos serviços públicos estava condicionado à contribuição para a Previdência Social, de modo que apenas trabalhadores com vínculo formal de emprego e seus dependentes eram atendidos pelo sistema previdenciário de saúde, administrado pelo Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS).

Como discutido anteriormente, a população negra permanecia, em grande medida, à margem desse sistema, uma vez que muitos trabalhadores negros/as estavam inseridos no mercado informal e, portanto, não possuíam carteira assinada nem contribuía para a Previdência Social. Em consequência, uma parcela significativa dessa população dependia da caridade, de hospitais filantrópicos e de outros serviços para conseguir atendimento à saúde.

Em meio a esse processo de transformação política e econômica, o Estado isenta-se da responsabilidade diretamente relacionada à promoção dos aspectos efetivos da Seguridade Social e começa a transferir essa responsabilidade para os próprios trabalhadores, mediante a constituição de um sistema social completamente amoldado à lógica do mercado. A fragmentação da realidade e o individualismo fazem parte dos preceitos que baseiam o projeto privatista, contrariando as bases do caráter universal e coletivo asseguradas na Constituição (Santos, 2017, p. 06 *apud* Silva; Silva, 2020, p.9).

Nesse contexto, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a saúde passou a ser reconhecida como um direito de todos e dever do Estado, sendo instituído, posteriormente, o Sistema Único de Saúde (SUS), regulamentado em 1990 e fundamentado nos princípios da universalidade, da integralidade e da equidade. Esse processo representou um importante conquista, ao promover a transição de um sistema de saúde excludente, restrito aos contribuintes da Previdência Social, para um sistema de caráter universal. No entanto, a consolidação desse direito ocorreu em um contexto marcado pelo avanço das políticas neoliberais, que defendiam a redução da atuação do Estado, a contenção dos gastos públicos e a ampliação da participação do setor privado na oferta dos serviços. Dessa forma, embora a Constituição de 1988 tenha representado um marco na garantia do direito à saúde, a implementação do SUS passou a conviver com limites impostos pelo neoliberalismo, expressos no subfinanciamento da saúde pública, no incentivo à expansão dos planos privados e em outras medidas que dificultaram a efetivação desse direito. Esses impactos atingiram toda a população, mas recaíram de forma ainda mais intensa sobre a população negra, que, em razão das desigualdades históricas produzidas pelo racismo, já enfrentava maiores dificuldades de acesso aos direitos sociais (Souza, 2002).

Os efeitos do neoliberalismo também alcançaram a educação brasileira, historicamente marcada por profundas desigualdades sociais. Durante esse período, esse cenário permaneceu, sobretudo, na educação básica, cujas desigualdades persistem até os dias atuais. A maior parte da população negra frequentava escolas públicas com infraestrutura precária, escassez de recursos e diversas limitações que comprometiam sua trajetória escolar e reduziram as oportunidades de acesso ao ensino superior.

De acordo Moraes et al. (2024) a década de 1990 foi marcada por uma grande expansão do ensino superior brasileiro, com o aumento do número de vagas e de instituições. Entretanto, esse crescimento não foi acompanhado pela efetivação da educação como um direito universal. Ao contrário, consolidaram-se as políticas que transformaram a educação em uma mercadoria, favorecendo sua comercialização e a expansão do setor privado, medidas fortemente influenciadas pelas políticas econômicas e pelas disputas presentes na sociedade brasileira (Moraes et al., 2024). Nesse contexto, Muniz e Arantes (2024), afirmam que:

A educação sempre foi um produto social, da qual a cor da pele é um fator determinante e limitante no tocante ao acesso social/educacional. Através das lutas se chegaram às bases legais que modificaram a participação da população negra dentro da educação, dando a este maior espaço dos quais nunca estiveram antes (Muniz; Arantes 2024, p.3).

Diante desse cenário de permanência das desigualdades educacionais, os movimentos negros intensificaram sua atuação na luta pela democratização do acesso ao ensino superior, reivindicando políticas públicas capazes de enfrentar as desigualdades raciais historicamente produzidas.

Conforme, Queiroz, Diniz e Silva (2025) afirmam que, no início da década de 1990, os movimentos negros, juntamente com outros movimentos sociais, passaram a se articular para pressionar o Estado pela implementação de políticas inclusivas voltada à população negra no ensino superior. Entre suas principais reivindicações destacava-se a implementação de políticas de ações afirmativas, com o objetivo de ampliar o acesso de estudantes negros/as e egressos de escolas públicas ao ensino superior (Queiroz; Diniz; Silva, 2025).

Dessa maneira, pode-se afirmar que o neoliberalismo não produziu as desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira, uma vez que elas são resultado de um processo histórico marcado pelo racismo e pela exploração da classe trabalhadora. Contudo, esse modelo econômico contribuiu para aprofundá-las ao reduzir a atuação do Estado na garantia dos direitos sociais, ampliar a precarização do trabalho e fortalecer a lógica da acumulação do capital. Nesse contexto, a classe trabalhadora, historicamente composta em sua maioria pela população negra, foi a mais afetada pelos efeitos dessas transformações (Queiroz; Diniz; Silva, 2025).

Assim, os direitos sociais²², entre eles a assistência estudantil, não surgem espontaneamente nem são garantidos de forma permanente. Eles são resultados de disputas políticas e sociais em torno do papel do Estado e da destinação dos recursos públicos. Por esse motivo, a população negra permanece sendo a mais atingida pelos impactos das políticas neoliberais, cujos efeitos ultrapassam a década de 1990 e ainda podem ser observados na contemporaneidade. Embora tenham ocorrido mudanças nos governos posteriores, muitos elementos dessa racionalidade permanecem presentes, produzindo reflexos nas políticas sociais e nas condições da população. Nesse cenário, compreender o racismo na contemporaneidade torna-se fundamental para analisar como essas desigualdades continuam sendo reproduzidas e

²² [...] redução dos direitos sociais é acompanhada do fortalecimento do grande capital, apoiado pelo Estado, que prioriza a área econômica em detrimento das garantias sociais, que mesmo asseguradas constitucionalmente, não recebem a atenção devida por parte dos governos. As políticas sociais, em especial a saúde, passam por amplo processo de seletividade, focalização e privatização, com isso, fica cada vez mais difícil garantir o acesso aos serviços de saúde no Brasil de forma universal e integral (Júnior, 2019, p.51 *apud* Silva; Silva, 2020, p.9).

quais estratégias foram construídas para seu enfrentamento. É nesse contexto que se inserem as ações afirmativas, fruto das lutas históricas do movimento negro e de outros movimentos sociais, que serão discutidas no próximo capítulo.

2 QUESTÃO RACIAL E AS AÇÕES AFIRMATIVAS: Estratégias de Enfrentamento ao Racismo no Ensino Superior

É importante destacar que as desigualdades raciais presentes na contemporaneidade são resultado de um longo processo histórico de exclusão, fundamentado em um sistema escravocrata que atendeu essencialmente às demandas da grande elite e à consolidação do próprio sistema capitalista brasileiro. Essa exclusão histórica contribuiu diretamente para a constituição do que se denomina o racismo, o qual, mais de trezentos anos após o início da escravidão, continua a se manifestar de diferentes formas na sociedade brasileira. Ainda que assuma expressões distintas, o racismo permanece presente nas instituições, nas relações sociais e no acesso a direitos fundamentais, como educação, trabalho, renda e proteção social.

Na atualidade, o racismo segue operando a partir da cor e raça como elementos centrais, o que, muitas vezes, dificulta a problematização objetiva das situações de preconceito e discriminação. Moura (2023) critica o fato de que ainda existem interpretações históricas que romantizam o período escravocrata e difundem a ideia de um suposto “homem cordial”²³, contribuindo para minimizar a violência estrutural do sistema escravista e naturalizar a subalternização da população negra. Assim, o racismo no Brasil, não pode ser compreendido como um desvio ou uma coincidência, mas como elemento constitutivo da formação social brasileira, sustentado por mecanismos ideológicos que mantêm as desigualdades raciais e sociais (Moura, 2023).

Apesar de alguns avanços, o enfrentamento ao racismo no Brasil também ocorreu de forma tardia. Apenas com a Constituição Federal de 1988 o racismo passou a ser reconhecido como crime inafiançável e imprescritível. Posteriormente, a Lei nº 7.716/1989, conhecida como Lei Caó, regulamentou essa disposição constitucional ao definir os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, criminalizando práticas discriminatórias, como a restrição de acesso a cargos e empregos em razão da raça.

No campo educacional, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade ao incluir a história e a cultura dos povos indígenas no currículo escolar. Essas legislações buscaram combater o racismo e valorizar a

²³ Os autores/as trazem a compreensão de Sérgio Buarque de Holanda (1995), segundo a qual o homem cordial caracteriza-se pela predominância das relações pessoais e afetivas sobre as normas impessoais que deveriam orientar a vida pública. Em vez de agir com base em regras objetivas, tende a privilegiar vínculos de amizade, parentesco e lealdade pessoal. Para o autor, essa característica constitui um traço da formação histórica da sociedade brasileira (Holanda, 1995 *apud* Correia et al., 2025).

diversidade na formação histórica e cultural do país. Mais recentemente, a Lei nº 14.532/2023, promoveu alterações significativas ao equiparar a injúria racial ao crime de racismo, ampliando sua gravidade jurídica ao torná-la igualmente inafiançável e imprescritível, além de prever penas mais severas (Constituição Federal, 2023).

Apesar desses avanços no âmbito legislativo, o racismo continua se manifestando de diferentes formas na sociedade brasileira. Nesse sentido, Cruz (2025), ao citar Rodrigues, destaca que:

A existência do racismo adquiriu uma nova forma com o passar do tempo, sendo esta sutil, radicado nos alicerces da sociedade e na cultura brasileira, essa maneira sutil de racismo continua a construir o negro com uma posição inferiorizada, sem voz (Rodrigues *apud* Cruz, 2025, p. 14).

Atualmente, embora o racismo nem sempre se manifeste de maneira explícita, ele se expressa cotidianamente por meio de diversas práticas discriminatórias, como dificuldade na contratação profissional, processos seletivos em espaços comerciais, “piadas” ofensivas em ambientes sociais, objetificação do corpo negro, o preconceito institucional nas universidades e em outras instituições. Ou seja, essas práticas, enfrentadas diariamente pela população negra, muitas vezes são naturalizadas tanto por quem as práticas quanto por quem as sofre.

De acordo com Myers (2014) pode-se dizer que existem duas formas de preconceito, sutil (implícito) e flagrante (explícito), as atitudes de preconceito explícitas, podem ser alteradas rapidamente e as formas de preconceito sutil podem ser ainda mais generalizada, possibilitando consequências de vida ou morte (Myers *apud* Cruz, 2025, p. 14).

Nesse sentido, Theodoro (2022), citado por Matos et al. (2024), aponta que a estrutura social brasileira é historicamente pautada por uma ideologia racista. Apesar do discurso de diversidade étnica, o país não foi capaz de impedir a consolidação de profundas desigualdades raciais. No cenário atual, a população negra ocupa majoritariamente os postos de trabalho mais precarizados, com baixa remuneração, sendo frequentemente direcionada ao subemprego. Além disso, grande parte dessa população reside em áreas periféricas, marcadas pela ausência de serviços públicos essenciais, como saúde, educação e infraestrutura urbana, bem como pela maior incidência de violência (Theodoro *apud* Mattos et al., 2024).

Essas desigualdades expressam o caráter estrutural do racismo, sustentado por práticas institucionais que se reproduzem de forma intergeracional. O reconhecimento da identidade racial negra ocorre de maneira complexa, e a presença de pessoas negras em espaços de poder, por si só, não garante a superação de práticas racistas profundamente enraizadas nas estruturas sociais, econômicas e políticas do país (Cruz, 2025).

Ninguém nasce preconceituoso, na verdade, as pessoas aprendem. As crianças são um grande exemplo, quando elas crescem cercadas com crenças limitantes, influenciados pelos seus ambientes, incluindo família, escola, mídia e sociedade em geral, podem

torná-los preconceituosos. Outro ponto é a falta de representação na TV, nos livros, desenhos, profissões, entre outros lugares que acabam impactando as crianças que crescem sem uma referência preta, diversidade do mundo em que vivem, o que pode levá-las a sentir que não tem espaço nesses lugares (UNICEF *apud* Cruz, p. 18, 2025).

Mesmo após 138 anos da abolição da escravidão, a população negra ainda não se encontra plenamente inserida no sistema econômico, político e social brasileiro, o que limita significativamente suas oportunidades de mobilidade social. Cruz (2025) apresenta dados que evidenciam essa realidade:

Vários dados sobre a desigualdade racial mostram que a discriminação contra os negros ainda existe na sociedade. O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), em 2018, registrou 615 denúncias de racismo, sendo 96,09% de discriminação racial/étnica. Embora essa estatística tenha diminuído 33,22% em relação a 2017, percebe-se que os negros ainda enfrentam muitas situações discriminatórias nas diversas interações sociais (Brasil, 2019 *apud* Cruz, 2025).

Esses dados reforçam que a ideia da democracia racial no Brasil não se configura na realidade social, configurando-se como um mito historicamente construído para mascarar as desigualdades raciais existentes. Esse discurso foi consolidado ao longo do tempo ao naturalizar a posição social da população negra e silenciar o legado de discriminação herdado do período colonial e escravocrata (Cruz, 2025).

Nesse sentido, a noção de igualdade racial não encontra sustentação na formação da sociedade brasileira, marcada por relações profundamente desiguais entre senhores, escravizados e libertos. A partir dessa estrutura hierarquizada, o Brasil constituiu um sistema racial que ainda hoje produz e reproduz desigualdades entre negros/as e brancos/as, refletindo-se em diversos problemas sociais contemporâneos (Silva, 2020).

Essa desigualdade racial é fruto de uma história sistêmica de discriminação enraizada na sociedade até hoje. Essa discriminação sistemática criou um ciclo de desvantagem para estas pessoas até hoje limitando, por exemplo, as oportunidades, recursos, poder e trabalho. Pois as 16 oportunidades não são iguais para brancos, pretos e pardos. Além disso, o tratamento é diferenciado entre homens e mulheres e entre outras identidades de gênero, o que leva à desigualdade social no país (Cruz, 2025, p.16).

As desigualdades raciais no Brasil também se expressam na atuação seletiva do Estado, evidenciada pelo investimento insuficiente em saneamento básico, educação e serviços de saúde. No campo da saúde, essas desigualdades recaem de maneira desproporcional sobre a população negra, intensificando condições de vida precarizadas e revelando as marcas do processo histórico de marginalização iniciado no pós-abolição, quando essa população foi empurrada para as periferias urbanas, espaços sistematicamente negligenciados pelas políticas públicas (Cruz, 2025).

Toda essa realidade demonstra que o passar dos séculos o racismo não foi rompido, mas reeditado e hoje se manifesta por vários meios de mecanismo, o que acentua as desigualdades já existentes, pois se naturaliza em um meio social onde possui grande parte da população negra inserida em espaços precários de trabalho, na informalidade e na linha da pobreza e extrema pobreza (Silva *apud* Cruz, 2025, p.19).

Apesar disso, a população negra desenvolveu historicamente diversas estratégias de resistência e enfrentamento ao racismo. Moura (2023) destaca que:

O negro brasileiro foi sempre um grande organizador, durante o período no qual perdurou o regime escravista, e, posteriormente, quando se iniciou - após abolição - o seu processo de marginalização, ele se manteve organizado, com organizações intermitentes, frágeis e um tanto desarticuladas, mas sempre constantes. A organização de quilombos, de confrarias religiosas, irmandades, dos cantos, na Bahia, de grupos religiosos afro-brasileiros (Moura, 2023, p.90).

Compreender o racismo como um elemento estruturante da sociedade brasileira implica reconhecer também a importância dos movimentos negros, dos movimentos abolicionistas e dos movimentos sociais na denúncia das desigualdades raciais e na conquista de direitos. As lutas protagonizadas por esses movimentos foram fundamentais para a formulação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. Entre essas iniciativas, destacam-se as políticas de ações afirmativas e as políticas de assistência estudantil, que serão discutidas na próxima seção deste trabalho.

2.1 O Papel do Estado na Consolidação do Acesso de Estudantes Negros/as à Universidade Pública Brasileira

Para compreender a importância da política de assistência estudantil e das ações afirmativas, é necessário destacar que, historicamente, o acesso da população negra ao ensino superior brasileiro foi profundamente restrito. As universidades públicas no Brasil, constituíram-se como um espaço meramente elitizado e racialmente excludentes, refletindo as heranças do período pós-abolição, que não apenas impôs diversas barreiras ao ingresso, mas também dificultou, de forma significativa, a permanência de estudantes negros/as. Sendo assim, ao tratarmos do acesso ao ensino superior, é fundamental reconhecer que esses espaços ainda se configuram como alguns dos mais marcados pela exclusão racial (Brito et al., 2022).

Segundo Brito, Costa e Souza (2022), ao retomarem a análise de Nogueira (2002), reforçam que o ingresso de determinados grupos sociais no ensino superior está diretamente relacionado à sua trajetória social e educacional. Conforme destaca o autor:

[...] De acordo com Nogueira (2000), o fato de a burguesia entrar na universidade já faz parte de seu destino escolar, uma vez que, os hábitos desses jovens estão condicionados ao ingresso no ensino superior. Ao lado disso, Bourdieu (2012), ao tratar de temas sobre as elites econômicas e culturais, mostra como são oferecidas a esses indivíduos maiores condições de usufruir de ambientes escolares, em especial, isto se deve ao fato de que o sucesso escolar, para essas famílias é tido como algo natural, que não depende de um grande esforço de mobilização familiar. Além disso, deve-se considerar que as condições objetivas estabelecidas fazem parte de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornando o fracasso escolar bastante improvável (Nogueira *apud* Brito, et al, 2022, p. 8).

Como já foi destacado anteriormente, desde o Brasil Colônia o ensino superior foi pensado para atender aos interesses das elites. De acordo com, Queiroz, Diniz e Silva (2025), ao dialogarem com Carneiro e Bridi (2020), as primeiras instituições de ensino superior no Brasil foram conduzidas pelos jesuítas e voltadas, sobretudo, para os cursos de Filosofia e Teologia, atendendo aos interesses da metrópole portuguesa. Esse modelo contribuiu para consolidar a educação superior como um espaço historicamente excludente, estruturado por relações socioeconômicas que dificultaram, por um longo período, o acesso da população negra, especialmente as mulheres (Queiroz; Diniz; Silva, 2025).

Esse sistema deixava à margem brancos livres e pobres por não terem recursos para pagar os professores quando o Estado não o fazia, negros livres, escravizados e mestiços, sustentado no discurso de que negro é uma raça inferior, propensa ao vício, ao crime e inimigos do progresso (Roubião, 2013). Logo, o investimento em educação seria um desperdício. Alijados do ambiente educacional, uma massa expressiva de negros foi submetida a trabalhos braçais e precarizados, ficando distantes da educação básica e, consequentemente, do Ensino Superior (Christillino, 2015) (Queiroz, Diniz Silva, 2025, p. 3).

Ademais, é destacar que, a partir da década de 1990, ocorreu uma significativa expansão do acesso ao ensino superior no Brasil. Entretanto, esse processo não aconteceu de forma justa e igualitária para toda a população. Segundo, Paixão (2009-2010), com base nos dados do PNAD/IBGE, é possível observar, por meio da Tabela 1, a participação de brancos/as e negros/as no ensino superior nos anos de 1988, 1998 e de 2008.

Tabela 1 – Escolaridade no ensino superior por raça/cor e sexo (1988-2008)

Tabela 6.18. Taxa bruta de escolaridade no ensino superior (18 a 24 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população que frequentava o ensino superior dividido pela população de 18 a 24 anos)				
		1988	1998	2008
Homens	Branco	12,3	15,0	31,7
	Pretos & Pardos	3,1	3,2	13,0
	Total	8,2	9,4	21,6
Mulheres	Branco	12,4	18,4	39,9
	Pretas & Pardas	4,1	5,0	20,0
	Total	8,9	12,3	29,6
Total	Branco	12,4	16,8	35,8
	Pretos & Pardos	3,6	4,0	16,4
	Total	8,6	10,9	25,5

Fonte: IBGE, microdados PNAD apud Marcelo Paixão (2009-2010).

Ou seja, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, os dados da Tabela 1 evidenciam que a desigualdade racial no acesso ao ensino superior permaneceu, revelando que as garantias de direitos não foram suficientes para romper a exclusão historicamente imposta à população negra. Embora a Constituição Federal de 1988²⁴ tenha ampliado o reconhecimento dos direitos sociais e da igualdade, sua efetivação não ocorreu de maneira justa para a população negra. Sendo assim, a permanência dessas desigualdades demonstra que a igualdade prevista no contexto institucional não foi suficiente para romper as barreiras historicamente produzidas pelo racismo.

Segundo Moraes et al. (2024), o crescimento do ensino superior foi fortemente influenciado pelas mudanças econômicas e políticas vivenciadas pelo país, especialmente pelo avanço do capitalismo financeiro e pela implementação de políticas neoliberais. Apesar de esse processo ter ampliado o número de vagas e permitindo o ingresso de mais estudantes nas universidades, a educação passou, cada vez mais, a ser tratada como uma mercadoria, e não como um direito social. Além disso, é importante observar uma contradição presente nesse período: ao mesmo tempo em que algumas políticas ampliaram o acesso ao ensino superior, também favoreceram a mercantilização da educação, fortalecendo a participação do setor privado e subordinando a educação à lógica do mercado (Moraes et al., 2024).

Desse modo, é válido compreender que as barreiras enfrentadas pelos estudantes negros/as ao ingressarem no ensino superior, são resultado de eixos estruturantes que, historicamente, constituíram essas instituições para atender prioritariamente às grandes elites. Entre as principais dificuldades enfrentadas por essa parcela da população estão as desigualdades na formação escolar, evidenciadas na trajetória educacional da maioria da população negra, marcada pela precarização da educação básica em escolas públicas com poucos recursos, infraestrutura limitada e reduzidas atividades complementares capazes de preparar os estudantes para vestibulares altamente competitivos. Soma-se, as condições socioeconômicas desfavoráveis, uma vez que a vulnerabilidade econômica, que atinge de forma desproporcional a população negra, limita o acesso a cursinhos preparatórios, materiais de estudo, transporte e tempo disponível para dedicação acadêmica, especialmente diante da

²⁴ Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Disponível em: [Constituição-Compilado](#).

ausência histórica de políticas públicas inclusivas no sistema educacional brasileiro (Carvalho; Segato, 2002).

O Estado se afirmava-se como “neutro”, mas reproduzia desigualdades históricas, pois não havia mecanismos institucionais capazes de compensar os efeitos do racismo na trajetória educacional da população negra, mantendo o ensino superior como um espaço amplamente restrito. Mesmo os casos de estudantes negros/as que passaram a frequentar as universidades públicas deparavam-se com um ambiente hostil, marcado por práticas discriminatórias, baixa representatividade no corpo docente, discente e currículos que invisibilizavam as contribuições intelectuais da população negra. A baixa presença de estudantes negros/as nesses espaços reforçava a ideia de não pertencimento, alimentando barreiras psicológicas e afetivas que dificultavam o ingresso e a permanência e que, em muitos aspectos, ainda persistem (Carvalho; Segato, 2002).

Diante desse cenário marcado por desigualdades históricas, que ainda se refletem na atualidade, fica evidente que a entrada da população negra nas universidades públicas não ocorreu de forma espontânea. Ao contrário, foi impulsionada pelas reivindicações do movimento negro, de pesquisadores, de organizações da sociedade civil e de outros atores sociais. Nessa conjuntura, ampliaram-se os debates sobre a necessidade de mudanças no setor público e sobre a implementação de medidas voltadas à promoção da justiça social. É nesse cenário que emergem, nos anos 2000, as políticas de ações afirmativas, inicialmente implementadas como projetos-piloto. Essas políticas representam um marco fundamental na transformação do perfil racial das instituições públicas, possibilitando que pessoas negras passassem, efetivamente, a acessar espaços que historicamente lhes foram negados.

Embora as lutas históricas do movimento negro tenham contribuído para a ampliação do ingresso da população negra no ensino superior, sobretudo, por meio das políticas de ações afirmativas, a inserção de estudantes negros/as no âmbito universitário sempre esteve atravessada por profundas desigualdades estruturais, socioeconômicas, raciais e institucionais. Essa realidade é resultado direto dos efeitos do racismo e do caráter tardio das políticas públicas voltadas à inclusão educacional. Diante desse cenário, as políticas de assistência estudantil passam a assumir centralidade ao se estruturarem como elementos fundamentais para garantir condições materiais, simbólicas e subjetivas que possibilitem a permanência e a conclusão da formação universitária de estudantes negros/as.

Antes de abordar especificamente o ingresso de estudantes negros/as nas universidades públicas brasileiras, é relevante realizar uma breve contextualização histórica do primeiro e do segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010). Ex-militante sindical

e filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT)²⁵, Lula assumiu a Presidência da República com a proposta de construir um governo voltado às classes menos favorecidas, especialmente à classe trabalhadora, comprometendo-se com a adoção de políticas públicas direcionadas à redução das desigualdades sociais. Com a chegada desse governo, inicia-se um período marcado pelo fortalecimento das universidades públicas e pela ampliação de medidas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior, buscando torná-lo mais inclusivo (Ésther; Torgal, 2014).

De acordo com Ésther e Torgal (2014), durante os dois governos Lula diversas propostas foram voltadas ao ensino superior, com o objetivo de ampliar o acesso, garantir a excelência acadêmica e buscar um equilíbrio entre a participação social e o critério do mérito. Tais iniciativas procuravam responder a desafios históricos presentes desde governos anteriores, os quais se intensificaram no contexto da globalização e da crise estrutural vivenciada pelo país (Ésther; Torgal, 2014).

Mesmo diante desse cenário, foram criados programas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), em 2004, que ampliou o acesso de estudantes de baixa renda às instituições privadas por meio da concessão de bolsas de estudos, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, voltado à expansão das universidades federais e ao fortalecimento das condições da permanência estudantil. À época, ambas as iniciativas foram alvo de críticas, sobretudo quanto aos possíveis impactos na qualidade do ensino superior. Entretanto, também responderam a antigas reivindicações dos reitores e reforçaram a defesa da educação como um bem público e do acesso universal ao ensino superior (Ésther; Torgal, 2014).

[...] Para nós, a educação é um bem público e o conhecimento é um patrimônio social. Com base nesses dois princípios, defendemos o acesso universal à educação superior. [...] A relação entre produção do conhecimento, educação supervisor e incremento da riqueza material das nações parece absolutamente evidente. Contudo, em nosso país, infelizmente, a importância desse investimento nem sempre tem sido reconhecida pelos governantes. A educação superior significa muito mais para um país do que a formação de bons profissionais. Um sistema de educação superior, solidamente enraizada nos problemas que desafiam o desenvolvimento social e econômico do nosso país, produz conhecimento e gera inovações tecnológicas. A educação superior é referência ainda para a qualificação de conjunto dos nossos sistemas educacionais, pois ela forma também os professores que vai ensinar as crianças e os adolescentes do ensino pré-escolar, do ensino médio e fundamental, das escolas técnicas (ANDIFES *apud* Ésther; Torgal, 2014, p. 212).

Cabe destacar, que essas políticas encontram oposição de entidades como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), que manteve uma

²⁵ O PT define-se ideologicamente como um partido de esquerda que defende o socialismo como forma de organização social, buscando uma sociedade mais justa e equitativa. Disponível em: [CARTAZ A2 AF.pdf](#).

posição crítica às políticas de cunho neoliberais adotadas pelo Governo Collor e presentes, em diferentes intensidades, nas gestões posteriores. O sindicato defendia uma universidade pública, gratuita, democrática e comprometida com a formação humana e social, ressaltando a necessidade de ampliar o debate acerca da função social da universidade pública. De forma semelhante, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico- Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA) defendia uma universidade pública autônoma, pautada na integração entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo a autonomia institucional, acesso, permanência, pluralidade de ideias e a formação cidadã. O principal objetivo dessas entidades era compreender a educação como instrumento fundamental para a superação das desigualdades, o combate ao racismo e a promoção da justiça social, defendendo ainda a gestão democrática, a valorização dos trabalhadores e a gratuidade plena das atividades acadêmicas (Ésther; Torgal, 2014).

Outro marco importante nesse período foi a União Nacional dos Estudantes (UNE), que historicamente ocupou o papel de destaque nas mobilizações em defesa da democratização da educação. Entretanto, Ésther e Torgal (2014) apontam que, nos governos Lula, a UNE passou a assumir posições mais alinhadas ao Governo Federal, apoiando programas como o PROUNI e o REUNI²⁶, o que gerou críticas de setores estudantis. Nesse contexto, foi criada em 2009, a Assembleia Nacional dos Estudantes Livres (ANEL), que se apresentou como uma alternativa mais crítica ao governo e às políticas de expansão, as quais, em sua perspectiva, aprofundavam as contradições no ensino superior público (Ésther; Torgal, 2014).

Após o fim do mandato de Lula, Dilma Rousseff assumiu a Presidência da República (2011- 2016), buscando dar continuidade à pauta de expansão universitária. Durante seu governo, houve a ampliação de vagas em universidades e nos institutos federais, bem como o fortalecimento do vínculo entre a educação superior e o desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse período, também é importante ressaltar, o papel da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), criada em 1989 que, a partir de 2011, intensificou os debates sobre as políticas para o ensino superior, defendendo

²⁶ A criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI- Decreto nº 6.096/2007) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES- Decreto nº 7.234/2010) nos governos Lula e Dilma foram marcos importantes na política educacional brasileira. O REUNI tinha como objetivo aumentar a oferta de vagas no ensino superior, melhorar a infraestrutura das instituições e promover a inclusão social e regional no acesso à universidade. O Programa também incentivou a criação de cursos noturnos, o que possibilitou que alunos trabalhadores conciliassem o trabalho e o estudo, democratizando então o acesso às instituições de ensino superior públicas. Falando sobre o PNAES, o programa visa proporcionar suporte financeiro e social a estudantes de baixa renda matriculados em universidades públicas, garantindo êxito na conclusão do curso. O público-alvo do programa são estudantes com renda per capita de até 1,5 salário-mínimo, causando, então, um problema (Souza et al., 2024, p.6).

financiamento adequado, autonomia universitária, formação de capital humano qualificado e uma expansão planejada da graduação e da pós-graduação. Entre suas propostas, estavam o aumento de vagas, a redução da evasão, a ampliação da mobilidade acadêmica, a valorização da inclusão e o fortalecimento das políticas de assistência estudantil (Ésther; Torgal, 2014).

Diante desse debate sobre o papel social da universidade pública e das disputas políticas que marcaram os governos do Partido dos Trabalhadores (2003–2016), torna-se indispensável refletir sobre quem, de fato, historicamente teve acesso a esse espaço. É importante destacar que, ao longo da história do Brasil, não se trata da ausência total da população negra nas universidades. Entretanto, aqueles que conseguiam ingressar eram, em grande medida, vistos como objetos de pesquisa e de produção do próprio racismo, sustentado pelo pensamento higienista e conservador. O reconhecimento da população negra como sujeito de direitos, produtora de conhecimento e pesquisadora é um fenômeno mais recente, impulsionado sobretudo pela implementação das políticas de ações afirmativas, em especial da Lei de Cotas, que ampliaram o acesso da população negra ao ensino superior. A partir desse processo, as políticas de assistência estudantil, por meio do PNAES, passaram a desempenhar papel fundamental na garantia da permanência desses estudantes nas universidades públicas. Esses instrumentos serão abordados nos próximos itens.

2.2 A Construção das Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior Público

As políticas de ações afirmativas surgem como estratégias voltadas à redução das desigualdades sociais acumuladas ao longo dos séculos. Essas desigualdades atingem de forma mais intensa população negra, indígena, pessoas de baixa renda e outros grupos historicamente marginalizados durante a formação sócio-histórica do país. As ações afirmativas têm como principal objetivo criar condições mais justas de acesso a direitos e oportunidades, especialmente nos campos da educação, do mercado de trabalho e na participação social. De acordo com Borges (2018), ao dialogar com a obra: *“Movimento Negro Educador”* de Gomes (2017), destaca que:

[...] No que diz respeito às ações afirmativas, o livro ratifica que a luta pelas ações afirmativas foi o momento histórico em que mais se aprendeu, produziu e debateu sobre desigualdades raciais no Brasil. Nilma Gomes reflete sobre como a universidade teve de repensar o seu lugar na medida em que “se descobriu” que havia uma população brasileira fora dos espaços acadêmicos e que essa população era negra e sobre o fato de que, ao chegarem às universidades, essas pessoas levam consigo novos saberes e novas formas de construir conhecimento acadêmico (Gomes *apud* Borges, 2018, p.7).

Ou seja, as políticas de ações afirmativas contribuem para a transformação da composição social brasileira e para a reorganização do cenário universitário, que, historicamente, foi estruturado para atender aos interesses das elites. A presença de estudantes negros/as e de outros grupos excluídos historicamente fortalece o debate sobre as desigualdades sociais, amplia perspectivas e estimula a produção de um conhecimento comprometido com a realidade brasileira (Borges, 2018). Assim, as ações afirmativas consolidam-se como instrumentos essenciais para a democratização da educação, atuando não apenas na ampliação do acesso, mas também na promoção da equidade e no enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira.

Cabe destacar que, em novembro de 2023, foi apresentado o relatório final do Grupo de Trabalho Interministerial responsável pela elaboração do Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA). O referido programa fundamenta-se em princípios como:

I - A transversalidade, a interseccionalidade e a intersetorialidade nas políticas públicas na perspectiva de gênero, de raça, de etnia e de pessoas com deficiência; II - o respeito à autodeterminação, à integridade e à plena efetividade dos direitos das populações negra, quilombola e indígena, das pessoas com deficiência e das mulheres; e III - a participação e o controle social nas políticas públicas (PFAA, 2023, p. 23-24).

O Programa Federal de Ações Afirmativas foi construído pelos participantes do Grupo de Trabalho Interministerial (GT), conduzido pelo Ministério da Igualdade Racial, com o objetivo de fortalecer as políticas de ações afirmativas e ampliar a articulação entre os diferentes órgãos da administração pública federal. O PFAA estabelece doze objetivos centrais que orientam as ações dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, abrangendo instituições que demandam a adoção de políticas afirmativas:

I - promover a inclusão de pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres por meio de políticas públicas de ações afirmativas para fins de reparação, valorização e acessibilidade; II - valorizar a contribuição histórica de pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres na formação da sociedade brasileira; III - incluir em planos e ações de desenvolvimento de pessoas conteúdos relativos à formação e à sensibilização sobre a diversidade; IV - promover campanhas periódicas sobre as ações afirmativas sobre o respeito à diversidade e a inclusão; V - promover a acessibilidade nos órgãos da administração pública federal direta; VI - fomentar a participação de pessoas negras, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e mulheres na composição de colegiados; VII - promover ambiente favorável à inovação, com vistas ao desenvolvimento e à disseminação de soluções para a promoção da diversidade, da equidade e da inclusão na gestão organizacional e na formulação e implementação de políticas públicas; VIII - promover a diversidade racial, étnica, de gênero e de pessoas com deficiência nas publicações governamentais e em materiais promocionais de Governo; IX - fomentar práticas de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, como a auto audiodescrição, a descrição de imagens estáticas, a interpretação de libras e o uso de linguagem simples; X - fomentar práticas de inclusão das pessoas indígenas, como a interpretação de línguas indígenas, inclusive a língua indígena de sinais; XI - reconhecer e promover estratégias de disseminação e divulgação de datas importantes para o público destinatário do programa; e XII - incentivar o resgate da memória de

peças negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres em diferentes áreas de conhecimento e de atuação (PFAA, 2023, p. 24-25).

Contudo, embora atualmente as ações afirmativas sejam reconhecidas como instrumentos essenciais para ampliar o acesso, reparar as desigualdades e democratizar o ambiente universitário, esse entendimento não surgiu de forma imediata no Brasil. Inicialmente o debate foi marcado por muitas distorções e por uma compreensão limitada acerca do significado dessas políticas.

Araújo (2009), ao retomar Barbosa (2001), destaca que a desinformação fez com que o debate sobre as ações afirmativas fosse iniciado no Brasil de maneira equivocada, reduzindo-as, muitas vezes, ao sistema de cotas. Conforme aponta o autor:

A desinformação fez com que o debate sobre as ações afirmativas tenha se iniciado no Brasil de maneira equivocada. Confunde-se ação afirmativa com sistema de cotas. Em realidade, as cotas constituem apenas um dos modos de implementação de políticas de ação afirmativa. Como veremos ao longo deste estudo, a jurisprudência americana tem sérias restrições às chamadas “cotas cegas”, isto é, aquelas instituídas aleatoriamente, sem o propósito de corrigir uma injustiça precisa, que é a própria razão de existência das políticas de ação afirmativa. No Brasil, infelizmente, os poucos projetos de lei de ação afirmativa já apresentados no Congresso incorrem nesse erro (Barbosa *apud* Araújo, 2009, p. 37).

Nesse sentido, inicialmente, houve uma forte tendência de restringir as ações afirmativas ao sistema de cotas, desconsiderando a necessidade de ampliar essas políticas para outras desigualdades historicamente produzidas, como aquelas relacionadas ao gênero, à classe social, à deficiência, entre outras. O sistema de cotas configura-se, portanto, como uma das modalidades das ações afirmativas, ao estabelecer percentuais de vagas para estudantes autodeclarados negros/as, pardos/as e indígenas no ensino superior e em concursos públicos, reconhecendo que, diante do racismo, esse mecanismo se faz necessário para ampliar, de forma mais justa, o acesso a espaços historicamente negados a esses grupos. Já as ações afirmativas, de maneira mais ampla, correspondem a um conjunto de políticas públicas e institucionais voltadas à redução das desigualdades estruturais, buscando promover oportunidades reais de acesso e participação para grupos socialmente discriminados (Araújo, 2009).

Em concordância, Agostinho e Filho (2011) afirmam que o Estado passa a criar regras e incentivos para que instituições públicas e privadas reservem vagas a parcelas da população historicamente mais afetadas pela discriminação, garantindo que esses espaços sejam ocupados de forma mais justa e igualitária, especialmente em áreas de alta concorrência, como o ensino superior e o mercado de trabalho.

[...] Não bastavam as letras formalizadoras das garantias prometidas; era imprescindível instrumentalizarem-se as promessas garantidas por uma atuação exigível do Estado e da sociedade. Na esteira desse pensamento, pois, é que a ação afirmativa emergiu como a face construtiva e construtora do novo conteúdo a ser buscado no princípio da igualdade jurídica. O Direito Constitucional, posto em aberto,

mutante e mutável para se fazer permanentemente adequado às demandas sociais, não podia persistir no conceito estático de um direito de igualdade pronto. [...]. Daí a necessidade de se pensar a igualdade jurídica como a igualação jurídica que se faz, constitucionalmente, no compasso da história, do instante presente e da perspectiva vislumbrada em dada sociedade: a igualdade posta em movimento, em processo de realização permanente; a igualdade provocada pelo Direito segundo um sentido próprio a ela atribuído pela sociedade (Rocha *apud* Agostinho; Filho, 2012, p. 11).

Dentro desse conjunto de medidas, um dos instrumentos mais importantes são as leis de cotas, que se destacam justamente por enfrentar, de forma direta, as desigualdades no acesso ao ensino superior (Agostinho; Filho, 2011).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)²⁷ foi instituído pelo Decreto nº 7.234/2010²⁸, com o principal objetivo de ampliar as condições de permanência dos estudantes no ensino superior. Inicialmente, essa política tinha como público-alvo estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos presenciais das instituições federais de ensino superior. Vale ressaltar que, em junho de 2024, com a promulgação da Lei nº 14.914, essa política foi ampliada para as instituições federais de ensino médio e técnico, além de estender a possibilidade de atendimento aos estudantes de pós-graduação (Simões, 2025).

Conforme Sampaio (2025), essa política conta com onze programas, sendo alguns de caráter universal e outros destinados aos estudantes que atendem ao critério de renda para a concessão de auxílios (Sampaio, 2025).

O valor do auxílio ao/à estudante é definido pela IFES, e no tocante ao primeiro programa da PNAES, isto é, o Programa de Assistência Estudantil (PAE), é previsto em seu Art. 6º que: o estudante beneficiário deverá atender ao menos um dos seguintes requisitos, sem prejuízo de outros suplementares estabelecidos pela instituição em que estiver matriculado: I — ser egresso da rede pública de educação básica; II — ser egresso da rede privada na condição de bolsista integral na educação básica; III — estar matriculado nas vagas reservadas de que trata a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012; IV — ser integrante de grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica, observado o limite de renda bruta familiar mensal per capita de até 1 (um) salário mínimo, podendo ser criadas, nos termos do regulamento, faixas de ordem de prioridade para atendimento, da seguinte forma: a) integrante de grupo familiar com renda bruta familiar mensal per capita de até 1/2 (meio) salário-mínimo; b) integrante de grupo familiar com renda bruta familiar mensal per capita entre 1/2 (meio) e 1 (um) salário-mínimo; V — ser estudante com deficiência a qual requeira acompanhamento pedagógico necessário à sua permanência na educação superior, independentemente de sua origem escolar ou renda; VI — ser estudante oriundo de entidade ou de abrigo de acolhimento institucional não adotado em idade VII VIII de — saída; (VETADO); — ser estudante quilombola, indígena ou de comunidades tradicionais; IX — ser estudante estrangeiro em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou refugiado. (grifo nosso). Sobre o rol de requisitos listados acima,

²⁷ Tal política prevê assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico e define que as ações serão executadas pela própria instituição de ensino (Simões, 2025, p.229).

²⁸ Para possibilitar a consulta na íntegra, o documento foi incluído como anexo B ao final deste trabalho.

pode-se observar a diminuição de 1,5 para 1 salário-mínimo de renda bruta familiar mensal per capita na definição do beneficiário/a (Sampaio, 2025, p.4).

Já em 2012 é aprovada a Lei nº 12.711/2012, que instituiu as cotas raciais nas universidades públicas, representando um divisor de águas ao reservar vagas para estudantes negros/as, pardos/as, indígenas, oriundos de escolas públicas e de baixa renda. A aprovação da Lei de Cotas representou o reconhecimento, por parte do Estado e das universidades públicas, de que apenas o discurso da igualdade formal não era suficiente para garantir oportunidades de acesso. Vale mencionar, que a legislação acima passou por atualização em 2023, passando a vigorar sob a Lei nº 14.723/23 ²⁹.

A Lei de Cotas³⁰ passa a funcionar como uma política reparatória e inclusiva, que busca promover a diversidade e ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos em decorrência da escravidão, permitindo que milhares de estudantes negros/as pudessem ingressar em uma universidade pública (Gomes, 2011).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE), em 2019 confirma-se o que já apontava Gomes (2011). A pesquisa demonstra uma melhora no acesso ao ensino superior, embora as desigualdades ainda permaneçam. A população autodeclarada preta ou parda passou a representar mais da metade dos estudantes do ensino superior, alcançando a margem de 50%. Em um dos relatos, a pesquisadora Luanda Botelho, afirma que os dados revelam um avanço significativo na educação, mas evidenciam que ainda persiste uma profunda desigualdade social grande (IBGE, 2019).

Em conformidade com os dados apresentados pelo IBGE, Ribeiro (2019) ressalta que a população negra, mesmo com o passar dos anos, continua sendo aquela que enfrenta maiores dificuldades no acesso a uma educação de qualidade. Os cursos mais concorridos das universidades públicas seguem sendo majoritariamente ocupados por estudantes oriundos de escolas particulares, que, desde cedo, dispõem de condições materiais e simbólicas mais favoráveis à preparação acadêmica. Esse cenário evidencia as limitações do discurso meritocrático, que desconsidera os diferentes pontos de partida dos sujeitos (Ribeiro, 2019).

Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto. Não são muitos os que podem se dar ao luxo de cursar uma graduação sem trabalhar ou ganhando apenas uma bolsa de estagiário (Ribeiro, 2019, p. 22).

²⁹ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: [L14723](#).

³⁰ Para possibilitar a consulta na íntegra, o documento foi incluído como anexo C ao final deste trabalho.

Ou seja, muitos estudantes precisam trabalhar para complementar a renda familiar, conciliando uma extensa jornada entre universidade, estágio e trabalho. Além disso, é válido refletir sobre as condições de saúde desses estudantes, bem como sobre o tempo de que dispõem para estudar, descansar e participar das atividades acadêmicas. Dessa forma, embora o sistema de cotas represente um avanço fundamental no ingresso ao ensino superior, ele constitui apenas uma etapa desse processo. Após o ingresso, muitos estudantes negros/as enfrentam desafios cotidianos relacionados à insuficiência de recursos financeiros, moradia, alimentação, transporte, saúde e ao acesso limitado às políticas de apoio estudantil, evidenciando a centralidade das políticas de permanência para a efetivação do direito à educação superior (Ribeiro, 2019).

2.3 A Universidade Pública de Juiz de Fora: Um exemplo da Implementação das Políticas de Acesso e Permanência

Nesta parte do capítulo, como forma de exemplificar a implementação das políticas de assistência estudantil em uma universidade pública, toma-se como referência a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A escolha da UFJF busca ilustrar, de forma prática, como essas políticas são implementadas e como podem contribuir para a permanência dos estudantes no ensino superior, especialmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, entre eles, muitos estudantes negros/as.

Com as transformações ocorridas a partir dos anos 2000, instituições como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) passaram a estruturar políticas internas voltadas não apenas ao acesso, mas também à permanência estudantil. Para além da reserva de vagas a estudantes, pretos/as, pardos/as e indígenas, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) aprovou, em 2004, sua Política de Ações Afirmativas por meio da resolução nº 16 do Conselho Superior. No entanto, sua implementação ocorreu somente em 2006, quando a universidade passou a desenvolver instrumentos próprios voltados à inclusão de estudantes negros/as em seu espaço institucional.

Com a aprovação da Lei de Cotas em 2012, foi necessário que a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) passasse por significativas mudanças em razão das novas existências legais. Além dos estudantes oriundos de escolas públicas autodeclarados pretos/as e pardos/as, passaram a ser incluídos, por meio de resoluções internas, os estudantes indígenas e,

posteriormente, em 2016, as pessoas com deficiência também foram incorporadas ao sistema de reserva de vagas (UFJF, 2025).

Dessa forma, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) não se restringe apenas ao sistema de cotas, mas desenvolve também programas voltados à promoção da diversidade e da equidade. Entre eles destaca-se a Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF), instituída por meio da Resolução nº14/2014 do Conselho Superior (CONSU-UFJF) e posteriormente atualizada pela Resolução nº104/2024. A DIAAF orienta sua atuação de forma transversal, em articulação com as demais estruturas universitárias, tendo como princípio a equidade e o reconhecimento das diferentes realidades étnico-raciais, culturais, históricas, econômicas, de gênero e de acessibilidade que colocam determinados grupos em posições desiguais na sociedade. Nesse sentido, a diretoria desenvolve ações voltadas às demandas de pessoas negras, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, população LGBTQIAPN+ e indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica (UFJF, 2025).

Outro importante setor é o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), órgão vinculado à Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF). O Núcleo atua na elaboração e implementação de políticas de inclusão voltadas às pessoas com deficiência, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação, estudantes da graduação e da pós-graduação da UFJF, além de desenvolver ações articuladas aos eixos de ensino, pesquisa e extensão. O NAI também é responsável pela formulação de políticas e práticas de acessibilidade destinadas aos servidores técnico-administrativos e docentes com deficiência (UFJF, 2025).

Outro avanço importante ocorreu em 2021, com a aprovação da Resolução nº 67, que ampliou o sistema de cotas para os processos seletivos dos programas de pós-graduação da universidade. A partir dessa resolução, passaram a reservar vagas para pessoas negras, povos e comunidades tradicionais, extrativistas, pescadoras e pescadores artesanais, povos e comunidades de terreiro, povos indígenas, povos ciganos, caiçaras, comunidades do Cerrado, quilombolas, pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis), pessoas com deficiência (PcD), refugiados e migrantes por razões humanitárias. A ampliação das ações afirmativas para a pós-graduação representa um importante conquista dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro. Para assegurar a efetividade desse sistema e evitar fraudes, a universidade instituiu bancas de heteroidentificação, responsáveis pela verificação e validação das autodeclarações raciais dos candidatos (UFJF, 2025).

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é operacionalizada por meio de ações e programas voltados à permanência estudantil. Implementada por órgãos vinculados ao Ministério da Educação, a política busca

enfrentar a evasão, reduzir as desigualdades sociais e garantir condições adequadas para a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Sua efetivação depende da disponibilidade de recursos orçamentários, podendo ser estendida à pós-graduação presencial e às instituições públicas estaduais, municipais e distritais por meio de convênios (Ministério da Educação, 2024).

Segundo, Brito et al. (2022), a expansão da assistência estudantil é acompanhada por um “discurso de inclusão” que busca garantir a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade até a conclusão de seus cursos. Nesse sentido, Cruvinel e Neto (2020) ressaltam que a universidade brasileira historicamente se manteve distante das camadas populares, entretanto, com a implementação das políticas de inclusão social, em especial da assistência estudantil, o ensino superior tornou-se mais acessível às populações marginalizadas, promovendo uma transformação gradual no espaço universitário (Brito et al., 2022).

Essa realidade passou a legitimar os hábitos de distinção ao longo da história no qual era natural o acesso da elite branca ao ambiente acadêmico. Esse capital simbólico oriundo da chancela do diploma em nível superior consiste em uma das dimensões da exclusão social, no qual a universidade representava um espaço de segregação. (Brito, et al 2022, p. 11).

Na UFJF, essa política é operacionalizada por meio da concessão de bolsas e auxílios voltados à redução das desigualdades e à garantia da permanência estudantil. Os benefícios vinculados ao PNAES são destinados a estudantes com a renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. Entre eles, estão a Bolsa PNAES, no valor de R\$ 560,00, destinada a contribuir com o custeio das despesas básicas dos estudantes; a Moradia Estudantil, que oferece residência temporária aos estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação do campus Juiz de Fora; o Auxílio-Alimentação, que garante gratuidade no acesso ao Restaurante Universitário (RU), com a oferta de café da manhã, almoço e jantar³¹; Auxílio-Transporte, destinado aos estudantes que utilizam transporte coletivo municipal no deslocamento entre a residência e o campus, cujo valor varia conforme a quantidade de passagens necessárias acompanhamento pedagógico e psicológico; empréstimos de equipamentos tecnológicos (notebooks e tablets); e o Auxílio-Creche, destinado ao custeio parcial das despesas com dependentes legais de até cinco anos, onze meses e vinte e nove dias de idade, atualmente no valor de R\$ 360,00 mensais. Cabe destacar que cada benefício atende a demandas específicas dos estudantes, considerando suas diferentes necessidades socioeconômicas (UFJF, 2025).

³¹ Para os estudantes que não são contemplados com esse auxílio, é cobrado o valor de R\$ 0,50 pelo café da manhã e R\$ 1,40 pelo almoço e jantar (UFJF, 2025).

A solicitação dos benefícios ocorre mediante o preenchimento do formulário socioeconômico e o envio da documentação comprobatória prevista nas Portarias PROAE nº 12/2024 e nº 13/2024. A análise realizada busca verificar a condição socioeconômica do estudante e sua adequação aos critérios estabelecidos pela política. Além dos auxílios financeiros, o programa contempla ações complementares, como acompanhamento pedagógico e atendimento psicológico, ampliando o suporte oferecido aos estudantes. Dessa forma, o PNAES constituiu uma política pública fundamental para a democratização do ensino superior, atuando diretamente na redução das barreiras sociais e econômicas que podem comprometer a permanência e a trajetória acadêmica dos estudantes (UFJF, 2025).

Lopes et al. (2016) analisam que a maioria dos estudantes atendidos pelas políticas de assistência estudantil demonstra interesse em permanecer nos programas, por reconhecer sua importância para a melhoria do desempenho acadêmico e para o fortalecimento da qualidade da formação universitária. Diante disso, torna-se fundamental ampliar as ações voltadas à assistência estudantil, de modo a alcançar um número maior de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fortalecendo a democratização do acesso e, sobretudo, da permanência no ensino superior (Lopes, et al, 2016).

Contudo, conforme discutido ao longo deste capítulo, a assistência estudantil não pode ser compreendida apenas como instrumento de acesso ao ensino superior. Sua principal finalidade consiste em assegurar que os estudantes, especialmente aqueles oriundos das periferias e historicamente marcados pela desigualdade sociais e raciais, tenham condições de permanecer, progredir e concluir sua formação acadêmica. Nesse sentido, o enfrentamento ao racismo no ensino superior não se limita ao ingresso na universidade, mas exige a análise das condições materiais, simbólicas e institucionais que garantem, ou não, a permanência da população negra na universidade pública.

A partir dessas reflexões, o próximo capítulo analisa o que a categoria profissional tem produzido, nos últimos cinco anos, acerca da assistência estudantil na perspectiva da permanência e do pertencimento de estudantes negros/as nas universidades públicas.

3 AS CONTRIBUIÇÕES SOBRE UMA REALIDADE VELADA: A Assistência Estudantil, a Permanência e o Pertencimento de Estudantes Negros/as na Universidade Pública

A partir dos debates realizados nos capítulos anteriores, torna-se necessário trazer para a discussão o que a categoria vem produzindo sobre essa temática. A pesquisa foi elaborada a partir de uma análise bibliográfica de caráter qualitativo e quantitativo, com recorte temporal dos últimos cinco anos (2022-2025). Para isso, foram selecionados os anais dos eventos *SEMINTSS*, *ENPESS* e *CBAS*, realizados nesse período, considerando a periodicidade de cada evento, uma vez que suas edições ocorrem em intervalos distintos. Apesar de o *SEMINTSS* ter ampliado sua relevância no debate acadêmico, sua trajetória é mais recente em relação ao *ENPESS* e ao *CBAS*, eventos historicamente mais consolidados, o que contribui para uma participação menos expressiva de profissionais da área de Serviço Social. A escolha dessa delimitação teve como principal objetivo compreender os debates mais recentes produzidos pela categoria profissional, buscando uma aproximação com a realidade concreta e atual do Serviço Social por meio dos trabalhos publicados nesses espaços.

Este capítulo foi organizado a partir de dois eixos condutores. No primeiro momento, realizou-se a seleção dos materiais, a partir de palavras-chave: assistência estudantil, apoio estudantil, política estudantil, permanência, pertencimento, questão racial e questão étnico-racial. Além disso, foi realizada a leitura prévia dos títulos e dos resumos dos trabalhos, com o intuito de identificar aqueles que se aproximavam da temática proposta.

Após essa etapa, partiu-se para o segundo eixo, que consistiu na elaboração de um roteiro de análise³² o qual auxiliou na identificação entre os trabalhos que discutem a assistência estudantil e aqueles que abordam a questão étnico-racial, o pertencimento e a permanência de estudantes negros/as na universidade pública. Os resultados obtidos foram organizados em uma planilha contendo informações como título dos trabalhos, eixo temático, subeixo, natureza, nomes de autoras/es, evento, ano de publicação e a presença ou não dos debates sobre a questão racial, o pertencimento e a permanência estudantil.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo identificar e compreender o que a categoria profissional vem debatendo sobre a assistência estudantil e a questão étnico-racial nos principais eventos da categoria profissional. Além disso, busca refletir se os trabalhos selecionados, têm sido suficientes para fortalecer esse debate, evidenciando seus principais

³² Para possibilitar a consulta na íntegra, o documento foi incluído como Apêndice A ao final deste trabalho.

avanços e limites, bem como apontando se há necessidades de aprofundamento e aprimoramento das discussões sobre a permanência de estudantes negros/as na universidade pública.

3.1 Um Panorama dos Trabalhos Produzidos Sobre Assistência Estudantil e as Relações Étnico-raciais

Segundo Assunção et al. (2022), a pesquisa constitui um instrumento fundamental para a produção de conhecimento no Serviço Social. Nesse sentido, as autoras citam Guerra (2009), que afirma:

A pesquisa assume, assim, um papel decisivo na conquista de um estatuto acadêmico que possibilita aliar formação com capacitação, condições indispensáveis tanto a uma intervenção profissional qualificada, quanto à ampliação do patrimônio intelectual e bibliográfico da profissão, que vem sendo produzido especialmente, mas não exclusivamente, no âmbito da pós-graduação. Apesar da nossa recente tradição em pesquisa e do viés empirista e epistemologista que a caracteriza, nota-se uma significativa expansão dela nos últimos anos e um significativo avanço na sua qualidade, a partir da adoção do referencial teórico metodológico extraído da tradição marxista (Guerra, 2009, p.702 *apud* Assunção et al. 2022, p.2).

Desse modo, Guerra (2009) afirma que a pesquisa é essencial para o amadurecimento intelectual do Serviço Social, uma vez que fortalece a formação e a capacitação profissional, qualifica a intervenção do assistente social e contribui para a ampliação da produção de conhecimentos e para a compreensão da realidade social (Assunção et al., 2022).

Sendo assim, considerando a importância da pesquisa para o fortalecimento intelectual e profissional do Serviço Social, parto dessa compreensão para analisar o que a categoria profissional vem debatendo e produzindo sobre a assistência estudantil e a questão étnico-racial. Para isso, foi necessário realizar um panorama de número de trabalhos encontrados nos anais do *SEMINTSS*, *ENPESS* e *CBAS*, entre os anos de 2022 e 2025, identificando, dentre as produções publicadas, aquelas que discutem a assistência estudantil e a questão étnico-racial.

Tabela 2 – Levantamento do número de trabalhos publicados nos respectivos eventos (2022-2025)

Evento	Ano	Nº de Trabalhos Produzidos	Nº de Trabalhos Encontrados sobre assistência estudantil	Porcentagem %
SEMINTSS	2022	79	1	1,79%
SEMINTSS	2025	189	1	0,59%
ENPESS	2022	693	8	1,15%
ENPESS	2024	1250	34	2,72%
CBAS	2022	1293	27	2,09%
CBAS	2025	2081	61	2,93%

Fonte: elaboração da autora, 2026.

Os dados apresentados na Tabela 2 permitem observar que o número de trabalhos produzidos nos eventos da categoria profissional vem crescendo progressivamente nos últimos cinco anos. Entretanto, quando analisamos especificamente as produções que abordam sobre assistência estudantil, percebe-se que ainda aparecem de forma bastante reduzida em comparação ao número total de publicações em cada evento. Embora seja possível identificar um crescimento gradual, especialmente no *ENPESS* de 2024, com 2,72% e no *CBAS* de 2025, com 2,93%, os percentuais permanecem baixos diante da dimensão que a assistência estudantil adquiriu no contexto da expansão do ensino superior brasileiro e das demandas relacionadas à permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

No caso do *SEMINTSS*, os dados revelam uma situação ainda mais preocupante, alcançando apenas 0,59% em 2025. Tal realidade suscita alguns questionamentos: esse número reduzido decorre das especificidades do evento, por se tratar de um evento internacional, organizado pela Faculdade de Serviço Social da UFJF e com menor tempo de existência, o que pode contribuir para uma participação menos expressiva de profissionais e estudantes em comparação aos demais eventos analisados, ou revela que a temática ainda ocupa um espaço reduzido nas produções da categoria profissional? Independentemente da resposta, os dados

revelam que a assistência estudantil ainda ocupa um lugar secundário na produção de conhecimento da categoria profissional.

De acordo, com Santos et al. (2021) os programas de assistência estudantil são fundamentais para o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das instituições públicas de ensino superior, sendo operacionalizados, em muitas universidades federais, por meio de bolsas e auxílios destinados aos estudantes em situação de vulnerabilidade social (Santos et al., 2021).

Os estudos sobre a assistência estudantil são, portanto, fundamentais, pois permitem compreender seus impactos na democratização do ensino superior, na permanência estudantil e no enfrentamento das desigualdades educacionais. Contudo, os dados da Tabela 2 expõem uma contradição: embora a assistência estudantil tenha se consolidado como uma política essencial para milhares de estudantes, principalmente após a expansão das universidades federais e das ações afirmativas, a produção acadêmica sobre essa temática ainda é extremamente limitada.

Como já foi destacado anteriormente, a ampliação do acesso ao ensino superior trouxe novos desafios relacionados às condições concretas de permanência dos estudantes das classes mais pobres, principalmente da população negra. Diante disso, a baixa produção de conhecimento sobre a assistência estudantil evidencia a existência de lacunas no debate acadêmico e profissional, revelando que as condições objetivas de permanência estudantil ainda não têm recebido a centralidade necessária nos debates da categoria profissional.

Vale destacar que, quando aprofundamos o objeto de análise para a permanência estudantil e a questão étnico-racial, a escassez de produções torna-se ainda mais expressiva e preocupante, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Trabalhos sobre a assistência estudantil que abordam a questão étnico-racial

Total de trabalhos sobre assistência estudantil	Total de trabalhos que abordam sobre a questão étnico-racial	Porcentagem %
132	13	9,85%

Fonte: elaboração da autora, 2026.

Com base na tabela, dos 132 trabalhos encontrados nos anais do *SEMINTSS*, *ENPESS* e *CBAS* que debatem a assistência estudantil, apenas 13 abordam sobre a questão étnico-racial, o que corresponde a 9,85% do total. Esse dado causa inquietação, sobretudo porque, como vimos

anteriormente, o racismo estrutura as relações sociais brasileiras e produz desigualdades concretas no acesso e na permanência da população negra no ensino superior. Portanto, não se trata de uma temática secundária, mas de uma dimensão constitutiva das condições de permanência estudantil.

Nesse sentido, Lago e Thamani (2022), ao apresentarem uma entrevista com Nilma Lino Gomes, destacam que a relação entre comunicação e educação, enquanto um espaço de produção teórica e de análise, ainda precisa avançar na incorporação das discussões sobre a questão racial e as relações étnico-raciais.

Eu diria que trazer estes saberes para dentro da produção acadêmica, para dentro da produção científica, já é um passo importante, um passo de ruptura com uma tradição que não considera estes saberes enquanto tais. Mas não é automaticamente mudança, ainda não. Primeiro porque eu acho que para fazer esta mudança, este conhecer com os sujeitos têm que estar em lugares de horizontalidade, em lugares democráticos. Não basta, portanto, uma recolha destes saberes, seja por meio de nossos projetos de pesquisa ou de extensão. Não basta interpretá-los e trabalhar com eles em nossas aulas, nossas pesquisas (Gomes *apud* Lago; Thamini, 2022, p.4).

A reflexão de Nilma Lino Gomes permite compreender que produções acadêmicas que articulam relações raciais e determinadas áreas do conhecimento ainda se apresentam de maneira limitada, expressando a persistente invisibilização da questão racial na universidade (Lago; Thamani, 2022). Os dados desta pesquisa corroboram com essa perspectiva, uma vez que, apesar do expressivo número de trabalhos sobre assistência estudantil, apenas uma pequena parcela estabelece relações entre a permanência estudantil e a questão étnico-racial. Tal realidade evidencia a necessidade de incorporar a dimensão racial de forma mais crítica e central nas análises sobre a permanência estudantil.

Sendo assim, mais do que um dado quantitativo, o percentual de apenas 9,85% de trabalhos que articulam assistência estudantil e questão étnico-racial revela um silenciamento preocupante acerca das desigualdades raciais que atravessam a experiência universitária da população negra. Esse cenário nos leva a olhar para a totalidade dos dados e apresentar a Tabela 4.

Tabela 4 – Trabalhos que abordam a questão étnico-racial por ano e evento

Evento	Ano	Nº de trabalhos que debatem a questão étnico-racial
SEMINTSS	2022	0
SEMINTSS	2025	1
ENPESS	2022	0
ENPESS	2024	4
CBAS	2022	1
CBAS	2025	7
		TOTAL: 13

Fonte: elaboração da autora, 2026.

É importante destacar que, ao observar a Tabela 4, fica evidente que, em alguns eventos, não houve publicações que articulassem a assistência estudantil e a questão étnico-racial. Esse dado chama atenção, pois revela uma temática atravessada pelo racismo e pelas desigualdades educacionais e que ainda permanece ausente em determinados espaços de produção do conhecimento da categoria profissional.

Por outro lado, observa-se um número mais expressivo de trabalhos no ENPESS de 2024, com quatro produções, e no CBAS de 2025, com sete trabalhos que debatem a questão étnico-racial. Embora esses dados demonstrem um avanço e indiquem que a temática vem ganhando maior visibilidade em alguns eventos, os números ainda são insuficientes diante da centralidade que as relações étnico-raciais assumem na compreensão das condições de acesso e, sobretudo, de permanência de estudantes negros/as no ensino superior.

Desse modo, a existência de eventos que não produziram trabalhos sobre a assistência estudantil e a questão étnico-racial reforça a necessidade de ampliar esse debate, uma vez que não é possível compreender as desigualdades que atravessam a permanência estudantil sem considerar o racismo como um elemento constitutivo da realidade social brasileira.

Diante disso, parto desta análise de caráter quantitativo para uma análise qualitativa, a fim de compreender, entre os trabalhos que debatem a assistência estudantil e a questão étnico-racial, quais são suas principais contribuições para o debate acadêmico e profissional, bem como os limites que apresentam ao abordar essa temática e se contemplam discussões sobre a permanência e o pertencimento estudantil.

3.2 A Realidade que Emerge da Produção Acadêmica da Categoria Profissional

A análise dos 13 trabalhos selecionados nesta pesquisa permitiu identificar como a produção da categoria profissional tem abordado a assistência estudantil e a questão étnico-racial no ensino superior brasileiro. Vale retomar que a ampliação do acesso às universidades públicas ocorreu a partir das políticas de ações afirmativas e da implementação da Lei de Cotas nº 12.711/2012, a qual ampliou o acesso ao ensino superior e intensificou os debates acerca das condições da permanência estudantil. Como demonstrado anteriormente, a produção científica que articula a assistência estudantil e as relações étnico-raciais ainda aparece de forma reduzida, evidenciando lacunas no conhecimento produzido pela categoria profissional.

Nesse sentido, torna-se necessário, apresentar uma análise bibliográfica de caráter qualitativo acerca das contribuições dos/as autores/as que debatem a assistência estudantil e a questão étnico-racial, buscando compreender suas principais contribuições sobre essa temática. Foram encontrados trabalhos que discutem sobre o perfil sócio-étnico; análise orçamentária a partir do debate étnico-racial; projetos e contribuições voltados para estudantes indígenas, quilombolas e imigrantes africanos; políticas públicas de educação; ações afirmativas relacionadas ao Serviço Social; racismo, pertencimento e a permanência estudantil; questões relacionadas à raça e ao gênero; e mulheres negras docentes. Com isso, torna-se indispensável apresentar as considerações dos/as autores/as, destacando, inicialmente os processos históricos que impulsionaram esse debate e que também são retomados pelos próprios pesquisadores/as.

Para Luiz, Pereira e Oliveira. (2025), a ausência prolongada de medidas reparatórias no período pós-abolição, aliada à manutenção de estruturas raciais excludentes, contribuiu para a consolidação das desigualdades estruturais, restringindo o acesso da população negra a direitos e oportunidades. As autoras argumentam que, no campo educacional, as políticas implementadas inicialmente não se configuraram como mecanismos de inclusão, mas reforçam a segregação, influenciando diretamente o acesso e a permanência do ensino superior (Luiz; Pereira; Oliveira, 2025).

Como já discutido nos capítulos anteriores, é importante reforçar que a universidade é um elemento estruturante do capitalismo dependente, visto que foi organizada para responder às demandas da grande elite. Ao invés de funcionar como um espaço de emancipação, o sistema educacional brasileiro atuou para manter os status de classe. Trata-se de um espaço que originalmente foi destinado a atender estudantes brancos/as e filhos/as da burguesia (Lima, 2024 *apud* Souza et al., 2025).

Em outras palavras, o sistema educacional brasileiro, ao longo da história, não se configurou como um agente de alteração do quadro social, mas consolidou-se como uma organização que reforça a exclusão das classes populares, sobretudo da população negra uma vez que a ausência de medidas reparatórias, aliada à manutenção de barreiras socioeconômicas, impediram que grupos historicamente marginalizados tivessem acesso equitativo ao ensino superior (Luiz; Pereira; Oliveira, 2025, p.4-5).

Ou seja, a exclusão da população negra é histórica e sua inserção nas universidades públicas somente foi possível por meio de intensas lutas do próprio movimento negro e de outros sujeitos coletivos. Contudo, a análise central desta pesquisa parte do entendimento de que a ampliação do acesso às universidades públicas exigiu a construção de políticas capazes de garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência desses estudantes.

Segundo Moraes et al. (2024), com a entrada das ações afirmativas, muitas universidades ampliaram o acesso de grupos historicamente marginalizados na educação, ocasionando, o aumento de estudantes negros/as e pobres nas universidades públicas. Entretanto, os/as autores/as apontam que ainda existe insuficiência de apoio governamental para garantir a permanência desses estudantes no ensino superior. Em suas obras, demonstram que não existe possibilidade de discutir a permanência, sem mencionar a Lei n.º 12.711/2012, pois, embora tenha ampliado o acesso ao ensino superior, a permanência exige considerar as particularidades e singularidades que atravessam a vida desses sujeitos, seja pela questão da renda, ou pelas lacunas advindas da educação básica (Moraes et al., 2024).

Em concordância, Luiz et al. (2025) apresentam dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que evidenciam a permanência das desigualdades de raça e gênero em todos os níveis de escolaridade.

As desigualdades de gênero e raça se mantêm em todos os graus de escolaridade ao considerarmos a população de 25 anos ou mais. Em 2022, 37% das mulheres negras não tinha nível fundamental completo, enquanto entre as mulheres brancas, a proporção era de 27%. No mesmo ano, 41% dos homens negros não possuíam fundamental completo, comparado a 28% dos homens brancos. A desigualdade racial neste indicador se mantém expressiva na escolaridade superior, uma vez que apenas 15% das mulheres negras atingem esse nível, diante de 29% das mulheres brancas, quase o dobro. A desigualdade também é substancial entre os homens; 25% dos brancos possuem nível superior e apenas 11% dos negros estão nesta condição, equivalente a menos da metade dos homens brancos. Entre os jovens e adultos com ensino superior completo, as mulheres brancas representam 35%, as mulheres negras

(Fonte: 21% e os homens negros apenas 15% (IPEA, 2025 *apud* Luiz; Pereira; Oliveira, 2025, p.6).

Desse modo, além da dimensão racial, os dados também revelam a centralidade da questão de gênero. A população negra continua ocupando os postos de níveis mais baixos de escolaridade. Antes mesmo de discutir os dados referentes ao acesso do ensino superior, é necessário reconhecer que uma parcela significativa da população negra sequer consegue concluir a educação básica. E, para aqueles que conseguem ingressar na universidade, é preciso questionar como se constitui essa realidade, considerando que muitos são oriundos de um ensino precarizado e marcado por profundas desigualdades.

Dessa forma, falar sobre a permanência torna-se indispensável, mas isso exige compreender as condições educacionais que atravessam a trajetória desses estudantes. Vale ressaltar que muitos chegam à universidade sem terem tido acesso às mesmas oportunidades de formação que outros grupos sociais, encontrando dificuldades em acompanhar linguagens e códigos acadêmicos, o que pode produzir sentimentos de não pertencimento e a percepção de que aquele espaço não lhes foi historicamente destinado.

Nesse caminho, Oliveira (2011) discorre que Moura (1995-2003) problematiza a chamada “linguagem acadêmica”, ou “sociologia acadêmica”, caracterizada, muitas vezes, por uma linguagem distante da realidade concreta de muitos negros/as e de difícil interpretação (Moura *apud* Oliveira, 2011). Nesse sentido, é importante refletir sobre quantos intelectuais negros/as, para serem reconhecidos no espaço universitário, acabam tendo de adequar sua linguagem e suas formas de expressão aos padrões acadêmicos tradicionalmente eurocentrados, muitas vezes deixando em segundo plano formas de comunicação construídas a partir de suas experiências históricas e sociais. Trata-se de uma linguagem fortemente eurocentrada³³ que, em muitos momentos, distancia-se da própria história da população negra e dos processos históricos de luta da classe trabalhadora.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando observamos que a ampliação do acesso de estudante negros/as às universidades públicas também significou o aumento do número de estudantes pobres nesses espaços. Em contrapartida, Sampaio (2025) aponta que, quando o critério de menor renda se torna central no atendimento aos estudantes que buscam os auxílios estudantis, acaba-se naturalizando a pobreza e encobrindo as expressões do racismo

³³ O eurocentrismo se configurou como sendo uma perspectiva de conhecimento que tem a Europa, os valores e modos de formação de conhecimento europeus como centro da elaboração sistemática epistemológica. Sua constituição é anterior à América, porém foi por meio do continente americano que esse elemento se transformou em um padrão de poder mundial (Maia; Faria, 2020, p.10).

vivenciadas por esses sujeitos, “[...] paradoxalmente como se a própria pobreza não tivesse cor nesse país. E servindo, às avessas, para omitir a necessária reflexão sobre a construção de políticas de combate ao racismo, pois, afinal, ele/ela já estaria sendo atendido” (Sampaio, 2025, p.8-9).

Além disso, Sampaio (2025) destaca que a insuficiência de recursos destinados à assistência estudantil faz com que nem todos os estudantes que atendem aos critérios legais sejam contemplados. Dessa forma, os/as assistentes sociais acabam tendo que priorizar os casos de maior vulnerabilidade, realizando uma seleção dentro do próprio grupo de estudantes de baixa renda, o que evidencia os limites orçamentários da política e seu caráter focalizado (Sampaio, 2025).

Sendo assim, o critério da renda começa sendo a medição de reconhecimento não do direito, mas sim do público que poderia ser contemplado, em que o contorno das políticas sociais não universais já imprime a sua marca indelével. Desse modo, o/a assistente social já trabalha com determinações institucionais incontornáveis para a realização dessa competência, que se vê agravada cada vez mais com o decréscimo do orçamento. Esse conjunto termina por conformar a renda como critério, senão finalístico da análise socioeconômica, pelo menos aquele que servirá para “desempatar” a definição de quem será contemplado por determinado benefício ou programa. Não fosse suficiente esse constrangimento, para dizer o mínimo, para a realização de seu trabalho, o/a profissional termina por utilizar a renda como vetor da desigualdade social quase como um antídoto para tamanha iniquidade. E, desse jeito, exclui outras determinações dessa desigualdade, como a centralidade do racismo (Sampaio, 2025, p.10-11).

Em outras palavras, o problema não está na existência de estudantes pobres e negros/as, mas na insuficiência de investimentos públicos na política de assistência estudantil, que cada vez mais se torna focalizada e direcionada aos casos de extrema pobreza. Como aponta Sampaio (2025), ocorre uma “seleção dos já selecionados”. Esse processo acaba estabelecendo uma hierarquia das vulnerabilidades sociais: alguns estudantes são contemplados, enquanto outros, que também necessitam de apoio, permanecem excluídos. Além disso, os profissionais que atuam na política, inclusive os/as assistentes sociais, acabam sendo colocados na posição de definir quais estudante serão contemplados pelos benefícios, quando, na realidade, o problema é de natureza estrutural e orçamentária.

Essa limitação orçamentária contribui para a reprodução das desigualdades étnico-raciais no ensino superior, dificultando a permanência de estudantes negros/as que, embora tenham direito à política, muitas vezes não conseguem acessar seus benefícios.

Nessa mesma linha de raciocínio, Souza et al. (2024) afirmam que a ampliação da assistência estudantil passa pela luta por mais orçamento e pelo reconhecimento dessa política como instrumento fundamental na reparação histórica das desigualdades sociais e, sobretudo, raciais produzidas pela universidade brasileira ao longo de sua história. Os/as autores/as

evidenciam que a luta antirracista está diretamente relacionada à disputa pelos recursos públicos e à defesa das políticas sociais, uma vez que o subfinanciamento dessas políticas aprofunda as desigualdades raciais. Assim, torna-se necessário manter uma postura crítica em relação à atuação do Estado, reconhecendo que diferentes formas de gestão governamental também podem contribuir para o enfraquecimento das políticas de garantia de direitos (Souza et al., 2024).

Compreendemos que a defesa da assistência estudantil não deve se centrar na política de bolsas, que parece ser a centralidade da PNAES aprovada este ano (2024). Sabemos que a lógica da bolsificação se articula à financeirização do fundo público, alimentando cada vez mais o capital financeiro de base especulativa (Souza, 2012). Porém, ainda que o formato de bolsas tenha limites, é preciso defender que os recursos do chamado “auxílio financeiro a estudantes” sejam ampliados. Para a classe trabalhadora negra a política de permanência das universidades é a única forma de garantir seu diploma (Souza et al., 2024, p.14).

Isso significa que a democratização do ensino vai além do acesso, exigindo condições dignas e equitativas para que todos os estudantes consigam concluir sua formação acadêmica, pois garantir o ingresso não significa garantir a permanência.

A análise dos trabalhos evidencia que seus autores/as compreendem a PNAES como uma política fundamental para a democratização do ensino superior e para a garantia da permanência de estudantes de baixa renda nas universidades federais. Entretanto, nos últimos anos, a política tem enfrentado inúmeros desafios decorrentes da insuficiência de recursos financeiros. Nesse sentido, Souza et al. (2024) afirmam que, para muitos estudantes, a “principal barreira da permanência é a falta de recurso financeiro, freando um sonho de conquistar o diploma de nível superior que, em muitos casos, será o primeiro da família” (Souza et al., 2024, p.6).

Para que essas instituições possam assistir a todos os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica de modo a garantir suas permanências e êxitos no nível superior, seria necessário um orçamento muito mais elevado do que o atual. Isso demonstra não só as fragilidades das políticas educacionais de inclusão, mas a gravidade de se repetir a exclusão das classes mais empobrecidas que estão adentrando os espaços acadêmicos- agora não por falta de vagas, mas por falta de assistência. Assim sendo, problematizamos o fato de a assistência estudantil não ser para todos, tornando a falta de recursos para transporte, alimentação, moradia, dentre outros, motivos de evasão para muitos estudantes (Silva; Prudêncio, 2024, p. 174 *apud* Souza et al., 2024, p.6).

Nessa mesma direção, Moraes et al. (2024), a partir de Da Silva e Pessanha (2022), afirmam que a permanência estudantil não depende exclusivamente da oferta de benefícios financeiros. Embora sejam fundamentais, a permanência exige investimentos e planejamento capazes de enfrentar as diversas desigualdades e violências que atravessam a vida dos estudantes (Da Silva; Pessanha, 2022 *apud* Moraes et al., 2024).

Vale enfatizar, que os/as autores/as também relatam que os recursos não conseguem atender a todos os estudantes que necessitam da política. Desde o processo eleitoral de 2015 (que teve como desdobramento o *impeachment* da então presidenta em 2016), o orçamento da educação vem sofrendo sucessivos cortes, com pequenas oscilações e um discreto aumento em 2023 (Souza et al., 2024). Sampaio (2025), com base no relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), destaca que “os recursos destinados à execução das ações de assistência estudantil sofreram redução significativa, dificultando o atingimento do objetivo de democratização do acesso ao ensino superior” (Sampaio, 2025, p.2).

Desse modo, a própria ampliação dos critérios para obtenção das bolsas estudantis reúne alguns questionamentos. O aumento de exigências e de questionários cada vez mais extensos pode ser compreendido como uma tentativa da melhoria do serviço e de conhecer melhor a realidade dos estudantes, mas também pode funcionar como mecanismo de exclusão, desestimulando a procura pelos auxílios ou contribuindo para que muitos deixem de ser contemplados.

Assim, entendemos que a política de assistência estudantil é insuficiente para atender a todos os estudantes que dela necessitam. Além disso, a permanência de estudantes negros/as não depende apenas de auxílios materiais, mas também de políticas que enfrentem o racismo e outras desigualdades que impactam suas trajetórias acadêmicas.

Vale ressaltar, que, embora seja indispensável discutir as relações orçamentárias da política, torna-se igualmente necessário pensar sobre a permanência desses estudantes. Ou seja, a permanência estudantil também deve ser direcionada ao enfrentamento das demandas “biopsicossociais”³⁴ materializadas na universidade (Moraes et al., 2024).

Isso significa compreender que a expulsão de jovens da universidade não decorre exclusivamente da falta de recursos financeiros, mas também de problemas estruturais que afetam sua saúde mental e seu bem-estar emocional. Sendo assim, a política de assistência estudantil não pode estar associada somente à oferta de bolsas, mas às condições concretas que permitam ao estudante concluir sua formação. Relacionar as políticas estudantis à saúde mental é também evitar que a universidade se torne um ambiente adoecedor.

A pesquisa demonstra, ainda, que muitas das demandas da assistência estudantil, permanecem sem respostas em razão da lógica neoliberal e do subfinanciamento da educação, elementos que se mantêm ao longo dos anos.

³⁴ O modelo biopsicossocial é uma abordagem multidisciplinar que compreende as dimensões biológica, psicológica e social de um indivíduo. Disponível em: [Modelo biopsicossocial: o fim da separação entre saúde física e mental.](#)

As reflexões e análises teóricas tecidas até o presente momento revelam que as universidades públicas brasileiras têm sofrido nas últimas décadas as piores consequências provocadas pela gestão neoliberal ultraradical e negacionista, e que foi responsável por acentuar um movimento contraditório que, ao invés de contribuir para o aumento das condições de acesso e permanência às universidades públicas socialmente referenciadas, fez com que estudantes das periferias urbanas fossem expulsos desses espaços, fator esse que representa uma forte violação de seus direitos sociais e humanos (Moraes, 2024, p.8).

Desse modo, os/as autores/as evidenciam que a privação do direito de acesso à educação e o agravamento das desigualdades sociais transformam-se em mecanismos que favorecem o avanço da extrema direita e da ideologia pós-moderna “tornando a perspectiva empresarial, organizacional e a segurança como valores indispensáveis para o movimento do seu metabolismo antissocial que se alimenta de vidas humanas” (Moraes, 2024, p.8). Nesse mesmo sentido, Souza et al. (2024) reiteram que a intenção nunca foi romper com o modelo neoliberal nem reduzir as desigualdades dentro do ambiente acadêmico, mas garantir que a universidade se mantenha como um espaço de produção de conhecimento a serviço do capital e pouco acessível às camadas mais pauperizadas da classe trabalhadora (Souza et al, 2024).

Em conformidade, Nascimento (2022) assegura que a formação no ensino superior ainda permanece distante da população negra, porque “[...] é uma estratégia do capital, que precisa da massa que ocupe postos de trabalhos precários e mal remunerados, já que se não houvesse lucro sobre o racismo, este não se manteria. Racismo esse cuja herança repercute nas relações sociais, no acesso aos direitos ditos essenciais, como a educação” (Nascimento, 2022, p.8).

Desse modo, podemos observar que o argumento da autora evidencia que o distanciamento da população negra no ensino superior não decorre de uma incapacidade individual, mas de um processo histórico e estrutural em que racismo e capitalismo se articulam para produzir e reproduzir desigualdades. Assim, as dificuldades de acesso e permanência da população negra na universidade pública constituem expressões de uma sociedade marcada pela exploração econômica e pela hierarquização racial, que limita o acesso a direitos fundamentais, entre eles a educação superior.

Todavia, a pesquisa evidencia que a desqualificação das universidades públicas também afeta os avanços conquistados por grupos historicamente excluídos, como a população negra. Ao questionar a legitimidade dessas instituições e de suas políticas de democratização do ensino, esses discursos podem reforçar resistências às ações afirmativas e às políticas de permanência estudantil, dificultando a consolidação do direito à educação superior para estudantes negros/as e das classes trabalhadoras. Moraes et al. (2024), ao citarem Carvalho, destacam que:

[...] as universidades públicas fossem apreendidas enquanto espaços impróprios, desqualificados e de formação comunista: “universidades, no Brasil, são, em primeiro lugar, pontos de distribuição de drogas. Em segundo, locais de suruba. A propaganda comuno-petista fica só em terceiro lugar (Carvalho *apud* Moraes et al., 2024, p.9).

É importante destacar e questionar se esse pensamento conservador não está relacionado à mudança do perfil estudantil das universidades públicas, que antes eram compostas majoritariamente por jovens da grande elite e que, após as ações afirmativas, passaram a ser ocupadas também por jovens da classe trabalhadora, especialmente os/as negros/as das periferias.

Silva e Chaves (2021), ressaltam que “a população negra já era considerada criminosa de antemão e qualquer conduta criminosa era associada ao uso da erva; esse pensamento preconceituoso permitiu que a liberdade dessa parcela da sociedade fosse reprimida e controlada, bem como criminalizada” (Barros; Peres, 2011 *apud* Silva; Chaves, 2021, p.69). Ou seja, até os dias atuais, ainda persiste um estereótipo de delinquência construído historicamente sobre a população negra, principalmente no que se refere ao uso de drogas ilícitas.

Ao retomar a análise, Moraes et al. (2024) reiteram que esses pensamentos conservadores, fortalecem ideologias de direita e contribuem para a defesa de projetos relacionados ao Ensino à Distância (EaD), ao programa Reuni Digital (RD) e o projeto Future-se durante a gestão do (des)governo Bolsonaro (2019 -2022). Esses processos de desfinanciamento e precarização também impactam a permanência estudantil, especialmente de estudantes negros/as e das classes trabalhadoras, que dependem de políticas de assistência estudantil, de uma infraestrutura adequada e de uma universidade pública fortalecida para garantir o direito à educação superior. Assim, os ataques às universidades públicas não afetam apenas a gestão institucional, mas aprofundam as desigualdades raciais e sociais no acesso e na permanência no ensino superior (Moraes et al., 2024).

Segundo dados do IBGE (2020), o número de estudantes pretos/as e pardos/as matriculados no ensino presencial de instituições privadas é superior ao das universidades federais. Nas instituições privadas presenciais, os estudantes pretos/as representam 234.696 matrículas e os pardos/as 1.064,649, números superiores aos registros nas instituições públicas presenciais, nas quais os estudantes pretos/as representam 190.844 matrículas e os pardos/as 583,478. No ensino privado à distância, os estudantes pretos/as representam 179.207 matrículas e os pardos/as 950.802, enquanto no ensino público à distância, esses números correspondem a 12.555 estudantes pretos e 49.176 estudantes pardos (IBGE, 2020).

Tais dados revelam o fortalecimento do ensino privado e do ensino à distância, demonstrando diferenças significativas entre o ensino público e privado. Também nos levam a

refletir que muitos estudantes negros/as podem não se sentir reconhecidos ou representados diante do reduzido número de pessoas negras inseridas nas universidades públicas. Outro aspecto observado na análise é que, embora muitas universidades tenham ampliado o acesso desses estudantes, a oferta insuficiente de programas governamentais de permanência compromete suas trajetórias acadêmicas, dificultando:

[...] ao ingressar no ensino superior, a realização de orientações acadêmicas, a participação de estudantes trabalhadores/as nas atividades que constituem o tripé da universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão), além de fomentar a participação popular no enfrentamento dos elevados índices de exclusão, evasão e abandono escolar que, na verdade, pode ser apreendido como um movimento de expulsão direta e indiretamente desses coletivos historicamente marginalizados dos processos de escolarização (Moraes et al., 2024, p.11).

Desse mesmo modo, Souza et al. (2024) destacam que, apesar das conquistas, a “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) dos IFES (ANDIFES, 2019) mostrou que entre os principais motivos para abandono de curso estão as dificuldades financeiras e a dificuldade para conciliar trabalho com estudo” (Souza et al., 2024).

Já Simões (2025) ressalta que muitos jovens ingressam no mercado informal porque essa se torna a única possibilidade de garantir sua permanência na universidade pública:

O trabalho assalariado perdeu espaço na sociedade e os direitos trabalhistas estão sendo combatidos, essa geração possui uma fluidez muito maior em sua relação com o trabalho. Alguns têm caracterizado esse momento histórico como pós emprego. É o mundo dos bicos, dos freelas, dos Jobs, da informalidade e da exigência de que a capacidade pessoal supere as impossibilidades estruturais (D’Andrea, 2022, p. 234 *apud* Simões, 2025, p.232).

Em vista disso, a permanência estudantil e o sentimento de pertencimento estão profundamente articulados. Quando estudantes negros/as precisam ingressar precocemente no mercado informal para garantir sua sobrevivência, passam a dispor de menos tempo e condições para participar da vida universitária, construir redes de sociabilidade e se reconhecerem como parte daquele espaço. Assim, as desigualdades raciais e de classe não apenas dificultam o acesso à universidade pública, mas também comprometem a construção do pertencimento universitário, fazendo com que a permanência se torne um desafio cotidiano e, muitas vezes, um processo marcado por sentimentos de não reconhecimento e exclusão.

[...] É válido ressaltar que durante o Brasil imperial quando o negro liberto estudava não tinha leis para que eles pudessem permanecer nas instituições, porque eles tinham que optar muitas vezes se eles iriam trabalhar ou estudar. Segundo Barros (2005) eles não tinham comida, transporte, material didático, dentre outros, não tinham recursos para a aquisição dessas necessidades. A ausência de uma legislação e de um suporte governamental que lhes acolhessem impossibilitou a sua condição de permanência (Muniz; Arantes, 2024, p.4).

Isto é, podemos observar que um cenário vivenciado há décadas ainda permanece presente atualmente, pois muitos estudantes ainda evadem das instituições por não possuírem

condições de se manter ou de contribuir com a renda familiar. Tal realidade evidencia que as dificuldades relacionadas à permanência estudantil permanecem atravessadas por desigualdades estruturais de classe e de raça, fazendo com que muitos estudantes negros/as precisem conciliar trabalho e estudos para garantir sua continuidade na universidade, mesmo quando são contemplados pela assistência estudantil.

Os trabalhos analisados também destacam a relevância da perspectiva da interseccionalidade³⁵ para compreender a permanência desses estudantes, uma vez que entendem que ela é atravessada por diversos fatores, e não apenas pelas condições econômicas.

Há que se ressaltar que este novo público, presente hoje nas IFES, além da privação material, enfrenta ainda uma exclusão simbólica, o sentimento de não pertencimento, pelo simples fato de não corresponderem aos padrões estéticos que são valorizados pela sociedade, onde o acesso a determinados serviços e bens de consumo constituem a senha para a inclusão (Simões, 2025, p.234).

A contribuição de Simões (2025) prova que a permanência estudantil não pode ser compreendida apenas sob a dimensão material. Embora o acesso aos auxílios estudantis seja indispensável, o sentimento de pertencimento também é atravessado por experiências de exclusão simbólica, pela ausência de representatividade e pela dificuldade de reconhecimento desses estudantes no espaço universitário. Dessa forma, compreender a permanência de estudantes negros/as exige considerar, de maneira articulada, as desigualdades de raça, classe, gênero e demais determinações que atravessam suas trajetórias acadêmicas.

Em outras palavras, a interseccionalidade³⁶ é fundamental para compreendermos o debate sobre a permanência estudantil, pois não existe apenas um fator que explique as dificuldades de permanência da população negra na universidade pública. Em razão do processo histórico de exclusão, torna-se necessário refletir sobre como esses estudantes irão se sentir pertencentes ao espaço universitário, e de que maneira a educação básica influencia essa permanência, visto que muitos chegam à universidade com reduzido acesso aos conhecimentos exigidos pela vida acadêmica, sem saber elaborar um trabalho científico, além de serem atravessados pelas questões de raça, gênero, classe social, entre outras determinações. Um

³⁵ A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito (Collins; Bilge, 2021, p.30 *apud* Simões, 2025, p.234).

³⁶ Segundo as autoras Collins e Bilge (2021) compreendem a interseccionalidade, serve para “saber, que, em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente níveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social (Collins; Bilge, 2021, p.17).

exemplo disso é que, embora existam auxílios estudantis destinados ao coletivo discente, existem especificidades vivenciadas pelos estudantes negros/as que exigem respostas para além da dimensão material (Simões, 2025).

Ademais, é importante refletir, que todos esses elementos repercutem diretamente na faixa etária em que esses estudantes concluem o ensino superior. Nesta pesquisa, evidencio dois dados distintos, mas que demonstram que estudantes negros/as, em geral, concluem o ensino superior mais tardiamente. O primeiro, dado apresentado por Queiroz et al. (2025), a partir do IBGE (2022), aponta que:

Apenas 11,7% da população preta com 25 anos ou mais concluíram o ensino superior, frente a 25,8% da população branca, o que permite inferir que a desigualdade persiste não apenas no acesso, mas, sobretudo, na conclusão da formação. Tais números reforçam a necessidade de políticas públicas que considerem simultaneamente os marcadores de gênero e raça, a fim de garantir condições equitativas de permanência e êxito acadêmico para os grupos historicamente marginalizados (IBGE, 2022 *apud* Queiroz et al., 2025, p.9).

Já o segundo dado, apresentado por Luiz, Pereira e Oliveira, (2025), a partir do IBGE (2024), demonstram que:

O atraso histórico na expansão do sistema de ensino brasileiro também se reflete no baixo percentual de pessoas de 25 a 64 anos de idade que concluíram o ensino superior. enquanto a média dos países da OCDE, em 2022, era de 40,4%, a média brasileira, em 2023, era cerca da metade da média da OCDE: 21,3%. Ainda que a faixa etária mais nova de 25 a 34 anos de idade tenha atingido um percentual maior de pessoas com ensino superior no Brasil em relação ao total da população de 25 anos ou mais de idade, com 23,7% em 2023, o resultado permaneceu a metade do divulgado para a média dos países da OCDE, em 2022, na mesma faixa etária: 47,2%. O percentual brasileiro (23,7%) estava abaixo de países latino-americanos, como: México (27,1%), Colômbia (34,1%) e Chile (40,5%) (IBGE, 2024, p.84 *apud* Luiz; Pereira; Oliveira, 2025, p.7).

Podemos observar que a primeira análise apresenta um panorama das desigualdades raciais na conclusão do ensino superior no Brasil, enquanto a segunda estabelece uma comparação internacional sobre o nível de escolarização da população brasileira. Em conjunto, ambas reafirmam que o processo tardio de inclusão da população negra no sistema educacional brasileiro repercute não apenas no acesso à universidade, mas também no tempo necessário para a conclusão da formação acadêmica.

Esse cenário é influenciado pelas estruturas do racismo, pelas desigualdades socioeconômicas e pelas exigências acadêmicas que atravessam a vida desses sujeitos. Como destacado anteriormente, muitos estudantes precisam conciliar trabalho e estudo para garantir sua permanência, encontrando dificuldades para participar de atividades obrigatórias que, em muitos cursos, constituem pré-requisitos para a formação. Somam-se a isso as dificuldades de aprendizagem, a baixa identificação com os corpos docente e discente e os sentimentos de não pertencimento.

Todos esses fatores contribuem para a conclusão tardia do ensino superior. Embora a maioria dos trabalhos analisados destaque a questão orçamentária, o debate financeiro, por si só, não é suficiente para compreender a permanência estudantil, uma vez que são essas múltiplas desigualdades que influenciam a permanência ou a evasão desses estudantes das instituições de ensino superior. Essas desigualdades também se expressam na distribuição racial e de gênero entre os cursos e nos índices de conclusão.

Ao aprofundar o debate sobre o pertencimento desses estudantes, é importante ressaltar que as desigualdades também se expressam na distribuição racial entre os cursos de graduação. Enquanto cursos historicamente associados a menor prestígio social concentram maior participação de estudantes pretos/as e pardos/as, carreiras de elevado prestígio, como Medicina, ainda apresentam menor presença dessa população. Dados do relatório *Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil* (IBGE, 2022) demonstram que:

Além do acesso ao ensino superior, obter diplomas de cursos mais ou menos prestigiados traz vantagens no mercado de trabalho. O acesso diferenciado a esses diplomas gera desigualdades entre distintos grupos socioeconômicos (Carvalhoes; Ribeiro 2019). O Censo da Educação Superior 2020, também do INEP, mostrou que entre as 10 áreas específicas de graduação presencial com o maior número de matrículas, as áreas de Pedagogia e de Enfermagem apresentavam as maiores proporções de pretos e pardos, 47,8 (11,6% de pretos e 36,2% de pardos) e 43,7 (8,5% de pretos e 35,2% de pardos), respectivamente. Por sua vez, Medicina, tradicionalmente uma área mais concorrida e cujos profissionais tendem a receber rendimentos muito superiores à área de Educação, por exemplo, tinha somente 25,0% de matriculados pretos ou pardos (3,2% de pretos e 21,8% de pardos) (INEP, 2020 *apud* IBGE, 2022).

Isso significa que as desigualdades raciais também se manifestam na distribuição de estudantes em diferentes cursos de graduação. Embora a presença de estudantes negros/as tenha aumentado nas universidades públicas, eles ainda permanecem sub-representados em cursos de maior prestígio social, como Medicina, e apresentam maior participação em cursos de Pedagogia e Enfermagem. Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre as condições de permanência daqueles que conseguem ingressar em cursos com cargas horárias mais elevadas, especialmente quando não conseguem acessar os auxílios estudantis. Como esses estudantes conseguem conciliar estudo, trabalho e demais responsabilidades? De que forma conseguem concluir a graduação diante das múltiplas desigualdades que atravessam suas trajetórias? Além disso, é preciso refletir sobre como essa realidade repercute na autoestima e no sentimento de pertencimento desses sujeitos, que muitas vezes se reconhecem como uma pequena parcela em espaços historicamente embranquecidos.

Além disso, a pesquisa permitiu observar que, para além da questão racial, a questão de gênero também está associada à permanência desses estudantes no ambiente acadêmico. Segundo Simões (2025), além da maioria dos ingressantes ser oriunda de escolas públicas e do

sistema de cotas, há uma predominância de mulheres, o que pode estar relacionado às modalidades de cursos ofertados, uma vez a divisão de gênero na escolha dos cursos de ensino superior constitui um fenômeno histórico e socialmente construído. Como afirma a autora, “muitos cursos de ensino superior foram destinados ou marcados pela predominância de um gênero, refletindo as expectativas de papéis sociais impostos a homens e mulheres” (Soihet, 2012, p.222 *apud* Simões, 2025, p.230).

Desse modo, embora não existam cursos formalmente vinculados a um gênero específico, é importante questionar em quais condições uma mulher, especialmente uma mulher negra, consegue permanecer em cursos historicamente ocupados por homens, como as engenharias. Da mesma forma, cursos das áreas de Humanas e das Licenciaturas foram historicamente associados às mulheres e ainda são socialmente desvalorizados.

Neste âmbito, destacam-se também os cursos de Serviço Social e Psicologia, compostos em sua maioria pelo sexo feminino desde a origem dessas profissões, tais dados vem reforçar a tese de que: “No caso do Brasil, as mulheres brancas e negras têm trajetórias duradouras nas ocupações de menor prestígio e de más condições de trabalho” (...) (Hirata, 2014, p. 64) e de que ainda se continua reproduzindo a concepção da inclinação de cada sexo para tarefas compatíveis com a sua natureza, o que compromete a total emancipação feminina (Soihet, 2012, p. 232 *apud* Simões, 2025, p.231).

Até aqui, seja pela dimensão racial ou pela dimensão de gênero, os dados revelam que essa segmentação permanece presente na atualidade. Esse cenário evidencia uma divisão racial e de gênero no ensino superior, marcada por um processo histórico de exclusão da população negra, sobretudo em áreas de maior prestígio social e retorno financeiro, reforçando o papel das estruturas de opressão na delimitação das oportunidades acadêmicas e profissionais (Queiroz; Diniz; Silva, 2025).

Carneiro (2011) aponta a inferioridade social estabelecida pelo racismo na população negra em geral e, particularmente, nas mulheres negras. A cor da pele e/ou fenótipo se tornam obstáculo central para esses sujeitos ingressarem e permanecerem nas instituições, inclusive naquelas pertencentes à realidade educacional pública e privada do Brasil. Isso se dá sobretudo no ensino superior, de forma a manter e condicionar a estrutura e a atuação do Estado, suas instituições e as políticas públicas, produzindo e reproduzindo hierarquias raciais nas quais negros e negras devem ser mantidos na base dessa pirâmide (Carneiro, 2011 *apud* Queiroz; Diniz; Silva, 2025, p.4).

Essa realidade também pode ser relacionada ao mercado de trabalho, considerando a predominância da população negra nos postos mais precarizados, resultado das desigualdades de oportunidades e da menor presença em profissões de maior prestígio social. Nesse sentido, a análise dos textos também evidencia que:

Essa estrutura desigual se expressa de forma contundente nos dados educacionais. Embora pretos e pardos representem aproximadamente 55,5% da população brasileira, segundo o Censo do IBGE de 2022, somente 11,7% dos pretos e 12,3% dos pardos com 25 anos ou mais concluíram o ensino superior. Em contraste, entre os brancos, essa taxa alcança 25,8%, mais que o dobro dos índices da população negra.

Essa discrepância escancara as barreiras históricas e estruturais que dificultam o acesso à educação superior, revelando os efeitos do racismo e da desigualdade socioeconômica no Brasil (Queiroz; Diniz; Silva, 2025, p.5).

Souza et al. (2024) corroboram com os dados apresentados por Queiroz, Diniz e Silva (2025), com base no IBGE (2022), e ressaltam que as desigualdades raciais estão presentes tanto na forma como esses sujeitos ingressam quanto na maneira como conseguem permanecer na universidade. Além da disparidade no acesso, o número de pessoas brancas que concluem o ensino superior permanece significativamente maior ao de pessoas negras (Souza et al., 2024). Desse modo, torna-se evidente a importância de discutir a permanência estudantil, pois não há como concluir o ensino superior quando o estudante não se reconhece como pertencente ao espaço acadêmico.

Nos textos analisados também foi abordada a permanência de mulheres negras na docência, por meio do trabalho: *“Mulheres negras docentes no Serviço Social: trajetórias de resistência do ingresso à permanência”*³⁷, publicado em 2022. De acordo com Nascimento (2022), a inserção de mulheres negras no contexto educacional e na docência foi resultado das lutas dos movimentos sociais e permanece, ainda hoje, como uma forma de resistência³⁸. Embora o foco principal desta pesquisa seja a graduação, é importante destacar que o debate sobre permanência ultrapassa esse espaço e alcança a pós-graduação, a residência, o mestrado, o doutorado, os concursos públicos e o ingresso no mercado de trabalho. Isso nos leva a pensar a permanência como um processo contínuo, atravessado pelas diferentes expressões do racismo, que também interferem nas oportunidades após a conclusão do ensino superior.

Os dados apresentados demonstram que as desigualdades de raça e gênero continuam produzindo impactos significativos no acesso e, sobretudo, na conclusão do ensino superior. Entretanto, essas desigualdades não se restringem à dimensão racial e de gênero. Os/as estudantes também enfrentam dificuldades materiais concretas para permanecer na universidade. Embora a ampliação do acesso da população negra ao ensino superior represente uma conquista histórica, ela não é suficiente para assegurar a permanência e a conclusão da formação acadêmica. Além disso, muitos estudantes negros/as são os primeiros de suas famílias a ingressarem em uma universidade.

³⁷ Trabalho publicado no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), em 2022 com a seguinte autora: Daiana Cristina do Nascimento.

³⁸ No Censo da Educação Superior de 2016, as mulheres pretas com doutorado representam 0,4% do corpo docente na pós-graduação em todo o país, sendo equivalente a 219 doutoras. Quando somadas, as mulheres pretas e pardas com doutorado, que formam o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes (Nascimento, 2022, p.7).

Entre os textos analisados, um aspecto recorrente é a associação entre permanência estudantil e bolsas estudantis. Trata-se, de fato, de um elemento fundamental, pois muitos estudantes não possuem condições de permanecer na universidade sem o apoio dessas políticas. Souza et al. (2025), em suas considerações, chamam atenção para o fato de que, embora as políticas de ações afirmativas, como a Lei de Cotas, tenham ampliado o acesso da população negra ao ensino superior, o ingresso, por si só, não garante a permanência, uma vez que muitos estudantes continuam enfrentando dificuldades socioeconômicas:

Desde a criação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o número de estudantes em situação de vulnerabilidades socioeconômica nas universidades pública teve um aumento de 7,5% entre os anos 2013 e 2020, de acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2022 (Instituto SEMESP, 2022). Com isso, essas universidades, que antes da lei lidavam com uma demanda reprimida na área da assistência estudantil, passaram a ter uma demanda mais expressiva nesse âmbito, sem, porém, um orçamento suficiente para atender as necessidades do novo corpo discente, composto por ex-alunos de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Silva; Prudêncio, 2024, p. 173 *apud* Souza et al., 2025, p.5).

Nesse contexto, os/as autores/as apontam o chamamento ao trabalho do assistente social, tanto para responder ao aumento da demanda por auxílios estudantis quanto para promover atividades socioeducativas, de acolhimento, entre outras ações (Simões, 2025). Como também, é relevante compreender que, para estar inserido em uma universidade pública, não basta apenas assistir às aulas. São necessárias condições materiais, como recursos para aquisição de livros, alimentação, xerox, transporte, materiais didáticos dos respectivos cursos e acesso à internet. Ainda hoje, muitos jovens não possuem computador ou internet em suas residências e, embora as universidades disponibilizem esses recursos, existem horários específicos para sua utilização, o que pode se tornar inviável para determinados estudantes, principalmente aqueles que conciliam o trabalho e estudo. Além das condições materiais, também se torna necessário o apoio pedagógico, bem como o fortalecimento da autoestima e da representatividade por meio das referências docentes.

Nesse sentido, Queiroz, Diniz e Silva (2025), dentre os treze trabalhos analisados nesta pesquisa, apresentam um elemento fundamental ao afirmarem que: “compreendemos que a permanência na universidade é de dois tipos: associada às condições materiais de existência, denominada permanência material e outra ligada às condições simbólicas³⁹ de existência na universidade, permanência simbólica” (Queiroz; Diniz; Silva, 2025).

³⁹ A permanência material é “referente aos provimentos de recursos materiais mínimos para a sobrevivência” e o simbólico “trata basicamente das relações que são travadas no âmbito acadêmico e como isso pode afetar a sua trajetória na universidade” (Costa, 2017, *apud* Santos et al., 2022, p. 232 *apud* Queiroz; Diniz; Silva, 2025, p.4).

Uma das críticas que considero importante realizar a partir da análise é que os textos encontrados não dialogam de forma mais aprofundada sobre a relação entre permanência e o pertencimento. Embora sejam conceitos distintos, ambos devem caminhar em conjunto, pois não basta estar na universidade; é preciso sentir-se parte dela. A permanência estudantil, portanto, é indissociável do pertencimento, pois permanecer também significa ser aceito, reconhecido, acolhido, respeitado por ser quem é, valorizado e legitimado no espaço acadêmico.

Algumas dessas dificuldades tornam-se ainda mais complexas quando analisamos grupos específicos de estudantes. Entre os trabalhos analisados, três abordam a permanência de estudantes quilombolas, indígenas e imigrantes africanos: *“A chegada de estudantes imigrantes africanos ao ensino superior brasileiro público- desafios e políticas de permanência”*⁴⁰; *“Experiência e avaliação do projeto piloto de apoio à permanência de estudantes indígenas e quilombolas na Universidade Federal de Tocantins”*⁴¹ e *“O Programa de atendimento especial a estudantes indígenas e Quilombolas (PAEIQ): Limites, desafios e possibilidades de permanência estudantil na Universidade Federal de Goiás (UFG)”*⁴².

Em um desses estudos, é apresentada a experiência de um projeto piloto de apoio à permanência de estudantes indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Segundo Catalão et al. (2024), os principais objetivos desse projeto piloto eram:

Para cada desafio exposto no PDI, propôs-se objetivos estratégicos, bem como seus indicadores. Norteia esse Projeto Piloto o Desafio 2: Inclusão social, mais especificamente em seus objetivos estratégicos: “2.3 Oportunizar o ingresso, a permanência e a conclusão de alunos com vulnerabilidade socioeconômica e de estudantes indígenas e quilombolas” e “2.4 Consolidar políticas de assistência estudantil” (PDI UFT 2021-2025 *apud* Catalão et al., 2024).

Assim como os demais estudantes em situação de vulnerabilidade, indígenas e quilombolas também enfrentam inúmeros desafios para permanecer na universidade. Além da necessidade de apresentar documentos pessoais e comprovação de renda para acessar a política de assistência estudantil, esses estudantes enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso às informações e aos recursos tecnológicos. Os/as autores/as destacam que esses estudantes:

⁴⁰ Trabalho publicado no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), em 2025 com as seguintes autoras: Yasmin Jamilli Godoy de Miranda e Pâmella Menezes de Melo.

⁴¹ Trabalho publicado no Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) em 2024, com os/as seguintes autores/as: Laranna Prestes Catalão, Etienne Fabbrin Peres de Oliveira; Cristina da Cunha Fonseca; Maria de Fátima da Conceição e Eder da Silva Cerqueira.

⁴² Trabalho publicado no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), em 2025 com os/as seguintes autores/as: Elizângela da Conceição Ribeiro; Bianca Stéfani Alexandre Irineu; Paula Oliveira da Silva e Higo Gabriel Santos Alves.

Trazem a dificuldade de acesso tanto pela forma como são disponibilizados pelo Estado como pela falta de recursos e conhecimentos tecnológicos, uma vez que todos estão indisponíveis na internet. Porta de entrada à política, o Piso é necessário à instituição, uma vez que permite conhecimento do público estudantil, mas por considerar o grau de dificuldade diferenciado entre os estudantes e, principalmente, entre indígenas e quilombolas, este projeto prevê ações que busquem minimizar tal desafio e garantir o pleno acesso aos direitos estudantis de permanência na UFT (Catalão et al., 2024, p.6).

Vale frisar que essa realidade não se restringe aos estudantes indígenas e quilombolas, mas também é vivenciada por muitos outros estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Muitos não possuem acesso ou conhecimento para realizar esses trâmites e, ao ingressarem na universidade, tomam conhecimento dos auxílios estudantis por meio dos próprios colegas. É necessário reconhecer que nem todos têm acesso às tecnologias necessárias para realizar esses procedimentos, o que se constitui como uma dificuldade concreta para acessar os auxílios estudantis.

Além disso, o acesso aos recursos tecnológicos também é indispensável para estudar para as provas, realizar pesquisas, elaborar trabalhos e desenvolver atividades acadêmicas. Como destacam os autores/as, "o Letramento Digital é ferramenta importante na permanência dos estudantes, dada a necessidade de uso de recursos tecnológicos para cumprir bom desempenho acadêmico, bem como para ter acesso à política de assistência estudantil" (Catalão et al., 2024, p. 9). Nesse sentido, uma das ações propostas por esse projeto piloto, em parceria com outras instituições, foi a oferta de atividades de formação tecnológica para esses estudantes:

Considerando as atividades de formação para geração de emprego e renda ofertadas pela Fundação Municipal de Juventude, a Diest firmou parceria com esta entidade para oferta de uma turma de informática básica aos estudantes indígenas e quilombolas com o objetivo de capacitar para o uso de recursos tecnológicos, principalmente nos aplicativos mais utilizados para realização de atividades acadêmicas. A Fundação garantiu um instrutor de informática para ministrar o curso de 120h, a ser realizado no semestre 2023/2, que recebeu inscrição de 20 estudantes (13 indígenas e 7 quilombolas), dos quais 4 indígenas apenas eram ingressantes do semestre 2023/2. No entanto, foram realizadas apenas 20 horas do total da carga horária em razão da desistência do instrutor indicado e da não contratação por falta de profissional disponível pela Fundação. A Diest também mobilizou parceria com o Curso de Sistema de Informação do Câmpus de Porto Nacional, do Instituto Federal do Tocantins, mas os horários eram incompatíveis entre instrutores e estudantes (Catalão et al., 2024, p.9).

O letramento digital não é importante apenas para estudantes quilombolas, indígenas e imigrantes africanos, mas constitui um elemento essencial para a permanência estudantil de maneira mais ampla. Especialmente entre as classes historicamente excluídas, muitos estudantes não têm acesso à internet ou sequer tiveram um computador em suas residências, realidade que merece atenção. Como discutido anteriormente, embora atualmente a maioria das universidades disponha de laboratórios de informática e bibliotecas, muitos estudantes não

conseguem acessá-los em razão dos horários de funcionamento, das exigências do trabalho ou de outras demandas pessoais. Muitos sequer dispõem de tempo para permanecer na universidade além das aulas. Dessa forma, pensar a permanência estudantil exige refletir sobre quais recursos materiais esses sujeitos efetivamente possuem para permanecer no ensino superior.

Outro aspecto de grande relevância apontado na pesquisa refere-se às dificuldades de diálogo e de acesso às informações entre as pró-reitoras, a Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e outros setores institucionais. Nesse sentido, Catalão et al. (2024) apontam limites que ainda precisam ser superados:

Melhoria no fluxo de solicitações para garantir controle de recursos e de atividades realizadas. Indica-se a Diest para centralidade das solicitações; Envolvimento do corpo docente e discente junto ao setor de assistência estudantil para ampliar o acompanhamento pedagógico; Lotação da Casa do Estudante no semestre 2024/1 traz alerta para dificuldade de acolhimento para o próximo semestre e garantia de moradia aos futuros estudantes (Catalão et al., 2024, p.11).

Além disso, quando se discute a imigração no Brasil, especialmente no campo da educação, observa-se que esse processo ainda é marcado por diversas barreiras que dificultam o acesso e a permanência de estudantes estrangeiros (Miranda; Melo, 2025).

A barreira linguística, os choques culturais e a ausência de uma política de acolhimento estruturada tornam o processo de adaptação difícil e solitário. Soma-se a isso o preconceito racial e a xenofobia, que se manifestam de forma direta ou veladas, tanto no ambiente universitário quanto na vida social, revelando que o ingresso no país não garante, por si só, uma experiência digna e segura (Miranda; Melo, 2025, p.7-8).

Nesse contexto, observa-se que, até a concessão dos auxílios estudantis, muitos desses estudantes permanecem em situação de grande vulnerabilidade⁴³, sem saber como irão garantir sua própria subsistência. O próprio processo de análise e concessão dos benefícios costuma ser demorado e, ao deixarem seus países de origem, esses sujeitos passam a conviver com diversas incertezas e agravantes que atravessam suas trajetórias acadêmicas. Como ressaltam os autores:

A assistência estudantil é um dos principais mecanismos de apoio, mas seu acesso é dificultado por burocracia, problemas de comunicação e condições socioeconômicas específicas, comprometendo auxílios como moradia, alimentação e transporte (Miranda; Melo, 2025, p.8-9).

⁴³ Outro problema é a demora na liberação dos auxílios, que frequentemente leva pelo menos um semestre. Nesse período, os estudantes precisam arcar sozinhos com moradia, alimentação e transporte, comprometendo tanto sua permanência quanto seu desempenho acadêmico. Essa limitação reforça o que Patrícia Hill Collins discute em sua epistemologia feminista negra, ao mostrar como sistemas formais de conhecimento e políticas públicas nem sempre reconhecem as subjetividades e realidades específicas de grupos marginalizados (Miranda; Melo, 2025, p.9).

No deslocamento de seus territórios, esses estudantes enfrentam ainda um choque cultural, uma vez que precisam aprender os códigos linguísticos, sociais e culturais distintos daqueles presentes em suas comunidades de origem, ao mesmo tempo em que cursam a graduação. Assim, os desafios que atravessam as vidas de indígenas, quilombolas e imigrantes africanos, apesar de suas especificidades culturais, possuem em comum a necessidade de preservar suas formas de sociabilidade, seus saberes e seus valores coletivos, que frequentemente entram em tensão com a lógica universitária e com a predominância de conhecimentos eurocêntricos.

Nesse último bloco de análise, os dados extraídos dos textos revelam um elemento central presente nos treze trabalhos: qual tem sido o papel do Estado diante da evasão de estudantes negros/as. Os dados demonstram, de forma recorrente, um número reduzido de estudantes negros/as no ingresso, na permanência e, sobretudo, na conclusão do ensino superior. Podemos afirmar que ainda existe insuficiência na atuação estatal para garantir direitos básicos a estudantes. Os/as autores/as ressaltam que esse cenário de restrição de recursos faz com que a universidade se torne cada vez mais excludente.

Sampaio (2025) destaca a relevância do trabalho profissional dos assistentes sociais e, principalmente, o papel do Serviço Social no enfrentamento do racismo na universidade pública (Sampaio, 2025).

Ao negar o racismo presente na realidade brasileira, a prática profissional recusa um determinante central na constituição das relações de poder e dominação que produzem níveis deliberados de segregação social, barreiras no usufruto das políticas sociais existentes, ausência de reconhecimento político dos sujeitos demandantes do Serviço Social (Sampaio; Souza, 2024, p. 7 *apud* Sampaio, 2025, p.11).

Esse debate evidencia que a permanência de estudantes negros/as na universidade não pode ser analisada apenas sob a perspectiva da renda, pois o racismo também produz desvantagens concretas no acesso aos direitos e às oportunidades. Nesse sentido, reconhecer a dimensão racial nas políticas de assistência estudantil e articulá-las às ações afirmativas constitui uma estratégia de enfrentamento ao racismo, uma vez que o ingresso sem condições efetivas de permanência pode acabar reproduzindo as desigualdades que as cotas buscam combater.

Outro problema encontrado por Dias (2025) é a inexistência, em diversos instrumentos de acesso à assistência estudantil, do quesito cor ou raça nos formulários de solicitação de auxílios financeiros (Dias, 2025). Dessa forma, podemos verificar que o ingresso desses estudantes se encontra parcialmente garantido pelas políticas de cotas, mas permanece o desafio de construir condições de permanências material e simbólica que possibilitem, de fato, a

permanência de estudantes negros/as na universidade pública. Além disso, é importante observar que os textos analisados afirmam a necessidade de criar condições de permanência, mas esse debate ainda é pouco aprofundado quanto às medidas concretas que devem ser implementadas.

Contudo, todos os textos analisados indicam que é indispensável discutir a permanência estudantil em articulação com o enfrentamento do racismo, sobretudo porque este permanece presente nas relações sociais e institucionais até os dias atuais. Torna-se necessário que as instituições de ensino superior desenvolvam atividades e estratégias voltadas às demandas específicas da população negra, especialmente de estudantes pretos/as e pardos/as (Dias, 2025).

Diante dessa realidade, torna-se fundamental a adoção de políticas de inclusão que não se limitem ao acesso, mas que considerem as necessidades de permanência e valorização das subjetividades negras no ambiente universitário. Essa inclusão passa por políticas públicas, por mudanças curriculares e por práticas pedagógicas que desafiem o racismo estrutural (Queiroz; Diniz; Silva, 2025, p.6).

No entanto, é possível compreender que a educação brasileira, ao longo da história, não se constituiu como um direito efetivamente democratizado para toda a população. Pelo contrário, seu acesso foi marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, privilegiando as elites e restringindo as oportunidades das classes populares, especialmente da população negra. Em vez de romper com as desigualdades existentes, o sistema educacional acabou reproduzindo e legitimando uma estrutura social excludente, na qual o conhecimento e a formação acadêmica permaneceram, por muito tempo, concentrados nas mãos de determinados grupos sociais.

Portanto, a educação foi utilizada como um mecanismo de manutenção de privilégios e de conservação da ordem social vigente, fazendo com que as desigualdades de classe e raça se reproduzissem também no interior das instituições de ensino. Assim, compreender a universidade pública e a permanência estudantil a partir dessas determinações históricas significa reconhecer que a democratização do ensino superior exige não apenas a ampliação do acesso, mas também o enfrentamento das estruturas que historicamente negaram à população negra o direito de ocupar, permanecer e sentir-se pertencente a esses espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste trabalho foi analisar o que a categoria profissional vem discutindo sobre a assistência estudantil e a questão étnico-racial, pois como vimos ao longo desta pesquisa, o racismo está diretamente relacionado às dificuldades de permanência. Ou seja, não é possível falar sobre a permanência estudantil sem abordar o pertencimento, tampouco compreender a inserção desses estudantes na universidade pública sem considerar o processo histórico que produziu e reproduziu desigualdades que permanecem presentes até os dias atuais.

A ausência de políticas de reparação possibilitou que a sociedade brasileira perpetuasse um arranjo de sociedade marcado pela discriminação, o que corroborou para a dificuldade de acesso e a permanência de uma parcela significativa da população no ensino superior. Isto é, a desigualdade estrutural observada na sociedade brasileira – especialmente no campo educacional - foi acentuada pela falta de políticas efetivas, reforçando a segregação (Luiz; Pereira; Oliveira, 2025, p. 4).

Ao longo da história, o sistema educacional brasileiro não conseguiu romper com as desigualdades sociais e raciais que estruturam a sociedade. Pelo contrário, durante muitos anos contribuiu para reproduzir e aprofundar processos de exclusão, especialmente em relação à população negra e às classes populares. A ausência de medidas reparatórias e a permanência de barreiras socioeconômicas fizeram com que o acesso ao ensino superior permanecesse como um privilégio de determinados grupos sociais. Dessa forma, em vez de se constituir plenamente como um espaço de emancipação e transformação social, a educação brasileira foi historicamente utilizada como um mecanismo de manutenção de privilégios e de reprodução das desigualdades de classe e raça, negando a muitos sujeitos o direito de acessar, permanecer e se reconhecer como pertencentes à universidade pública.

Embora a maioria dos estudantes atuais não tenham vivenciado diretamente o período escravista, as últimas gerações de suas famílias, como bisavós, trisavós e tetravós, experimentaram os efeitos desse processo histórico. Atualmente não vivemos em um regime escravocrata, mas os seus reflexos permanecem presentes na sociedade brasileira. Sendo assim, mais do que garantir o acesso, é necessário assegurar que esses estudantes permaneçam na universidade em condições de equidade e justiça para concluírem sua formação.

Como resultado, a pesquisa permitiu compreender que o ingresso de estudantes negros/as na universidade pública, embora represente uma conquista histórica, não é suficiente para garantir, de forma efetiva, a democratização do ensino superior. O acesso, quando não acompanhado de condições materiais e simbólicas de permanência, pode acabar reproduzindo as mesmas desigualdades que as ações afirmativas buscam combater. Por isso, pensar a assistência estudantil significa compreender que permanecer na universidade pública envolve

também reconhecimento, acolhimento, pertencimento e condições concretas para a conclusão da formação acadêmica.

As contribuições dos/as autores/as mostram-se de extrema importância, mas não devem estar voltadas apenas às questões financeiras ou às bolsas estudantis. É necessário refletir sobre como esses sujeitos irão permanecer e, principalmente, pertencer na instituição, pois, embora o racismo atravessa a dimensão socioeconômica, ele também influencia a forma como esses estudantes vivenciam o cotidiano universitário. A cor da pele não deve constituir um impedimento para a conclusão do ensino superior. Por isso, é fundamental que a categoria profissional debata a assistência estudantil articulada à questão étnico-racial, de modo a contribuir efetivamente para a permanência e o pertencimento desses sujeitos.

Ao longo desta pesquisa, também foi possível perceber que o debate sobre o pertencimento universitário ainda ocupa um espaço bastante reduzido nas produções da categoria profissional. Essa constatação revela que não é possível discutir a permanência estudantil sem problematizar o pertencimento. Permanecer na universidade não se resume ao acesso a uma bolsa estudantil, embora esta seja um dos principais pilares da assistência estudantil. O pertencimento envolve outras dimensões, como o reconhecimento do estudante enquanto sujeito daquele espaço, sua participação nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e estágios, bem como o acesso a condições que garantam sua permanência com dignidade.

Nesse sentido, reduzir a permanência à assistência financeira significa desconsiderar as múltiplas expressões das desigualdades que atravessam a trajetória acadêmica, especialmente da população negra. A universidade não pode limitar-se a garantir o acesso e oferecer benefícios; deve também criar condições para que esses estudantes sejam reconhecidos, ocupem esses espaços e sintam-se parte deles. Afinal, uma permanência sem pertencimento corre o risco de reproduzir, sob novas formas, os mesmos processos históricos de exclusão e silenciamento que marcaram o acesso da população negra ao ensino superior.

Nesse sentido, a principal contribuição desta pesquisa foi evidenciar que, entre os trabalhos analisados, o pertencimento universitário ainda aparece de forma incipiente como dimensão constitutiva da permanência de estudantes negros/as. Predominam estudos voltados às condições socioeconômicas e às políticas de assistência estudantil, enquanto permanecem pouco exploradas as formas pelas quais o racismo, o não reconhecimento institucional e o sentimento de não pertencimento atravessam a trajetória desses estudantes na universidade pública.

Além disso, torna-se necessário pensar no perfil dos estudantes trabalhadores/as, em quem são esses sujeitos e nas dificuldades que muitos enfrentam para participar das atividades

extensionistas e extracurriculares. Portanto, é preciso questionar se a ausência nessas atividades decorre da falta de interesse ou se resulta das exigências impostas pelo capitalismo e da necessidade de conciliar trabalho e estudo.

Como foi possível observar, a ampliação do perfil dos ingressantes no ensino superior trouxe novos desafios, principalmente no que se refere à garantia da permanência estudantil e à construção de condições mínimas para a conclusão do curso. Esses desafios demonstram que a democratização do ensino superior não pode ser compreendida apenas pelo aumento do número de ingressantes. É preciso considerar quais são as condições efetivas para que esses sujeitos consigam permanecer e concluir o ensino superior com dignidade. Caso contrário, corre-se o risco de ampliar o acesso formal sem enfrentar os mecanismos históricos de exclusão que continuam produzindo desigualdades no interior das universidades públicas.

Convém destacar, que o acesso à universidade permitiu que a população negra questionasse a posição de objeto de estudo que historicamente lhe foi atribuída. De sujeito passivo, sobre o qual se construíram grandes teorias sociológicas, antropológicas e históricas. Ou seja, homens e mulheres negros agora têm a oportunidade de ocupar um lugar ativo na produção de conhecimento acadêmico. A universidade deixa de ser apenas um espaço de análise sobre a experiência negra e se torna também um campo onde as narrativas, saberes e perspectivas dessa população são sistematizados e valorizados (Simões, 2025, p.232).

Diante disso, a população negra deixa de ocupar apenas o lugar de objeto de estudo e passa a ter a oportunidade de, assim como esta pesquisadora e tantos outros estudantes negros/as, assumir a condição de sujeito da produção acadêmica. Entretanto, compreendemos que, para muitos, esse percurso é profundamente particular. Entre estudantes negros/as existe um enorme desejo de permanecer. Mesmo que a conquista do diploma seja um caminho doloroso, existem o medo, a angústia, o desejo incessante de ser alguém melhor para ajudar seus familiares e a responsabilidade que muitos carregam por serem os primeiros de suas famílias a acessar a educação superior.

É imprescindível que haja uma ruptura com o pensamento conservador para que as políticas de assistência estudantil possam avançar. Mas, para isso, é necessário fortalecer políticas antirracistas e ampliar cada vez mais o debate sobre a assistência estudantil, o pertencimento e a permanência de estudantes negros/as na universidade pública, pois esse debate também se constitui como uma forma de reivindicar direitos historicamente negados.

Dessa forma, torna-se urgente fortalecer políticas antirracistas, uma vez que o racismo continua produzindo barreiras objetivas e subjetivas à permanência estudantil. Falar sobre assistência estudantil e questão étnico-racial significa, portanto, discutir o direito de estudantes negros/as ocuparem a universidade pública não apenas como beneficiários de uma política, mas como sujeitos de direitos, produtores de conhecimento e protagonistas de suas próprias

trajetórias acadêmicas. Significa também defender que a cor da pele seja motivo de orgulho, e não de exclusão.

Ao longo da pesquisa, observei, nos textos analisados, que ainda existem lacunas importantes acerca dessa temática. É fundamental que, nos debates futuros, a assistência estudantil não seja compreendida apenas a partir das questões socioeconômicas e das bolsas estudantis. É necessário discutir em quais condições concretas os estudantes irão permanecer nas instituições federais. Embora a questão econômica seja um fator evidente, ela não representa a única dimensão atravessada pelo racismo.

Nesse sentido, as ações afirmativas e as políticas de assistência estudantil precisam considerar as múltiplas dimensões que atravessam a vida dos estudantes, especialmente daqueles em situação de maior vulnerabilidade. Garantir a permanência exige ir além da oferta de benefícios materiais, contemplando também condições relacionadas à moradia, alimentação, transporte, atendimento psicológico, acompanhamento pedagógico e políticas voltadas às mulheres negras e às mães universitárias.

Além disso, as instituições de ensino precisam repensar a forma como essas políticas vêm sendo desenvolvidas. As experiências de pertencimento, a saúde mental e física, os processos de acolhimento e as demandas apresentadas pelos próprios estudantes precisam ser reconhecidos como elementos centrais da permanência. Soma-se a isso o fato de que muitos ainda enfrentam dificuldades de acesso à internet e carregam desigualdades educacionais acumuladas ao longo da educação básica, fatores que também condicionam sua trajetória universitária.

Dessa maneira, torna-se relevante promover rodas de conversa, atividades voltadas ao debate da questão racial, ações de acolhimento e iniciativas que auxiliem esses estudantes em sua trajetória acadêmica, para que também se reconheçam como sujeitos pensantes, capazes de produzir conhecimento e transformar suas próprias realidades por meio da intelectualidade, sem que estudantes da classe trabalhadora sejam excluídos desses processos. Cabe ressaltar que as universidades já oferecem atendimentos pedagógicos e psicológicos. Contudo, também é necessário refletir se esses serviços, assim como ocorre com os auxílios estudantis, estão efetivamente alcançando toda a parcela de estudantes negros que deles necessitam.

Para além da ampliação do orçamento, a política de assistência estudantil também deve estar direcionada à construção do pertencimento desses estudantes, pois mais do que acessar a universidade, é preciso permanecer, pertencer e concluir a formação. Embora este estudo não tenha possibilitado dar voz diretamente aos estudantes, principais sujeitos dessa política, em razão das limitações de tempo, considero que analisar aquilo que a categoria profissional vem

produzindo sobre essa temática também representa uma contribuição relevante, permitindo compreender o que tem sido construído e em que medida essas reflexões têm subsidiado a formulação de políticas antirracistas capazes de enfrentar as múltiplas expressões da questão social.

Portanto, considero que esta pesquisa se mostrou relevante por apresentar resultados que contribuem tanto para que os próprios estudantes reconheçam a assistência estudantil como um direito quanto para o fortalecimento do debate no Serviço Social. Os resultados evidenciam que ainda existe uma produção limitada sobre a relação entre assistência estudantil e questão étnico-racial, bem como importantes desafios na construção de políticas voltadas à permanência de estudantes negros/as. Garantir essa permanência e o pertencimento significa reconhecer que o direito à educação superior não se esgota no acesso à vaga, mas se concretiza quando existem condições reais para permanecer, pertencer e concluir a formação com equidade, dignidade e justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, Luís Otávio Vincenz; BREGA FILHO, Vladimir. **Por um olhar democrático às ações afirmativas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 92, n. 232, p. 455–476, 2011. Disponível em: https://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/inpe_artigo_2011_LOVAgostinho_VBregaFilho.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.
- ARAÚJO, Nara Mikaele Carvalho. **Ações afirmativas e educação: o Projeto de Lei 73/99**. 2009. 89 f. Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28305/1/2009_tcc_nmcarac3%bajo.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.
- ASSUNÇÃO, Bárbara Damasceno et al. **Serviço Social: a importância da pesquisa e da produção do conhecimento da formação ao exercício profissional, uma prática contínua**. Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza, n. 25, 2013. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/servico_sociala_importancia_da_pesquisa_e_da_producao_do_conhecimento_da_formacao_ao_exercicio_profissional_uma_pratica_continua_1.pdf. Acesso em: 04 mai. 2026.
- BALDISSERA, Olivia. **Modelo biopsicossocial: o fim da separação entre saúde física e mental**. Curitiba: PUCPR Digital, 9 jul. 2021. Disponível em: <https://posdigital.pucpr.br/blog/modelo-biopsicossocial>. Acesso em: 05 jul. 2026.
- BERSANI, Humberto. **Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil**. Revista Extraprensa, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 175–196, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/extraprensa/article/view/148025>. Acesso em: 10 mai. 2026.
- BOITO JÚNIOR, Armando. **As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil**. In: CAETANO, Gerardo (org.), 2006. p. 271–296. Disponível em: [HistoriaReciente.indb](https://historiareciente.indb). Acesso em: 8 jul. 2026.
- BORGES, Roberto. **O movimento negro educador**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wcPLnhyn3RszyrMKnQvXLTS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2025.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [Portal da Legislação – Constituição da República Federativa do Brasil](https://portal.da-legislacao-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil). Acesso em: 26 jun. 2026.
- 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.1.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394/1996.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 02 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRITO, Adriana Carla Teixeira da Costa et al. **Política pública de assistência estudantil no ensino superior brasileiro.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 33, 2022. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9630/6757>. Acesso em: 22 out. 2025.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Acesso em: 03 out. 2025.

CATALÃO, Laranna Prestes; OLIVEIRA, Etienne Fabbrin Pires de; FONSECA, Cristina da Cunha; CONCEIÇÃO, Maria de Fátima da; CERQUEIRA, Eder da Silva. **Experiência e avaliação do projeto piloto de apoio à permanência de estudantes indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Tocantins.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 18., 2024, Recife. *Anais do XVIII Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Serviço Social*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), 2024. Disponível em: [4285.docx](#). Acesso em: 05 jun. 2026.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro; MOURA, Rodrigo Leandro de. **Vidas perdidas e racismo no Brasil. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 22, n. 1, p. 73–90, 2014. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/pt_BR/article/view/6320/4137. Acesso em: 06 out. 2026.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021. Disponível em: [https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/843831/mod_resource/content/3/Patricia%20Hill%20Collins%20-%20Interseccionalidade%20\(oficial\).pdf](https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/843831/mod_resource/content/3/Patricia%20Hill%20Collins%20-%20Interseccionalidade%20(oficial).pdf). Acesso em: 09 jul. 2026.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS (CBAS), 17., 2022. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais: crise do capital e exploração do trabalho em momentos pandêmicos: repercussões no Serviço Social, no Brasil e na América Latina.** Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 2022. Disponível em: [XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS](#). Acesso em: 16 mai. 2026.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS (CBAS), 18., 2025, Salvador. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais: A gente sobe a ladeira por liberdade.** Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 2025. Disponível em: [ANAIIS - XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS \(CBAS\)](#). Acesso em: 16 mai. 2026.

CORREIA, Rodrigo Alves; NETZ, Diandra da Silva Valencio; ANDRADE, Cesar Henrique Marson de. **Revisitando o homem cordial: uma análise crítica da concepção de Sérgio Buarque de Holanda.** *Direitos Democráticos & Estado Moderno*, São Paulo, v. 2, n. 14, p. 101-117, 2025. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/DDEM/article/view/70336>. Acesso em: 12 jul. 2026.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos.** 9. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: [1-Emilia Viotti da Costa - Da Monarquia a Republica - Momentos Decisivos-1-20-1-1.pdf](#). Acesso em 06 out. 2025.

CRUZ, Francisco Alves da. **Racismo estrutural no Brasil contemporâneo.** 2025. Monografia História-Instituição de ensino, Marcos Parente, PI, 2025. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/bitstream/tede/1501/2/Monografia%20Completa.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

da SILVA, Pâmela Resende; Chaves, Cintia Toledo Miranda. **Lei de Drogas como ferramenta de manutenção da segregação racial.** *Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior*, 2021. Disponível em: [Lei de Drogas como ferramenta de manutenção da segregação racial | Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior](#). Acesso em: 21 jun. 2026.

DIAS, Juliana Moreira. **Racismo e permanência estudantil na educação superior: algumas reflexões.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS (CBAS), 18., 2025, Salvador. *Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1283170_04_08_2025_16-05-17_8126_v4.pdf. Acesso em: 07 jun. 2026.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento negro brasileiro: apontamentos históricos.** Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2025. Acesso em 08 out. 2025.

DOMINGUES, Petrônio José. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930).** *Diálogos Latinoamericanos*, Aarhus, n. 10, p. 116-131, 2005. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113653>. Acesso em: 22 set. 2025.

EDUCA MAIS BRASIL. Globalização. *Educa Mais Brasil*. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/globalizacao>. Acesso em: 22 set. 2025.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 17., 2022, Rio de Janeiro. *Anais do XVII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), 2022. Disponível em: [Anais do XVII ENPESS](#). Acesso em: 8 jul. 2026

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 18., 2024, Recife. *Anais do XVIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), 2024. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/enpess-anais/paginas/apresentacao24>. Acesso em: 11 mai.2026.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2018. Disponível em: <https://mizanzuk.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/boris-fausto-historia-do-brasil.pdf>. Acesso em 08 set. 2025.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 190 p. Disponível em: [p3_MIOLO_Ação afirmativa-conceito história e debates-João Feres.indd](#). Acesso em: 07 jan. 2026.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico**, 2006. p. 179–206. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em: 25 mai.2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/introducao-a-metodologia-de-pesquisa-79168-1.pdf. Acesso em: 1 jul. 2026.

FLORESTAN, Fernandes. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008. Disponível em: <https://professorrenato.com/wpcontent/uploads/2024/12/Florestan-Fernandes-A-integracao-do-negro-na-sociedade-de-classes-Vol-I-O-legado-da-raca-branca-1.pdf>. Acesso em: 08 set. 2025.

FRAZÃO, Dilva. **André Rebouças**. *eBiografia*. Atualizado em 20 maio 2024. Disponível em: https://www.ebiografia.com/andre_reboucas/. Acesso em: 22 set. 2025.

FRAZÃO, Dilva. **Machado de Assis**. *eBiografia*, 11 jun. 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/machado_assis/. Acesso em: 22 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisaaantonio_carlos_gil.pdf. Acesso em 15 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wcPLnhyn3RszyrMKnQvXLTS/?lang=pt>. Acesso em 08 out. 2025.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 15, p. 134-158, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 set. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

GORENDER, Jacob. ***O escravismo colonial***. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2016. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2021/11/5-Escravismo-Colonial-Web.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2026.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL para a Elaboração do Programa Federal de Ações Afirmativas; Ministério da Igualdade Racial; Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; Ministério dos Povos Indígenas; Ministério das Mulheres; Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. **Relatório final do grupo de trabalho interministerial para a elaboração do Programa Federal de Ações Afirmativas**. Brasília: Ministério da Igualdade Racial, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas/RelatorioPFAAFinal.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jaílton de Souza. **Estado e neoliberalismo no Brasil (1995–2018)**. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 35, p. 38–63, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/2027>. Acesso em: 17 jun. 2026.

IBGE. Censo 2022: **taxa de analfabetismo cai, mas desigualdades persistem**. Agência IBGE Notícias, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2025.

JACINTO, Ramatis. **O negro no mercado de trabalho em São Paulo pós-abolição - 1912/1920**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-11042013-093449/pt-br.php>. Acesso em: 10 out. 2025.

LACERDA, Nayara Ferreira. **Pensamento racista no Brasil pós-abolição: breve reflexão sobre racismo estrutural**. *Mosaico*, v. 13, n. 21, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8366925.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2016/08/laville-dionne-2008-problema-e-problemc3a1tica.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

LIMA, Vicente Ferrer Correia. **O princípio da isonomia do Direito no regime das Constituições de 1946 e 1967**. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 99, n. 3-4, p. 73-82, 2017. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/2730>. Acesso em: 22 out. 2025.

LOPES, Elys Gardênia de Freitas; MACHADO, Yane Ferreira; PEREIRA, Liana de Andrade Esmeraldo. **A Relevância das Políticas de Assistência Estudantil no Ensino Superior**. III CONEDU Congresso Nacional de Educação, cariri, 2016. Acesso em: 16 nov. 2025.

LUCERO, Felipe Vitório; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Análise sobre o processo histórico das cotas raciais nas instituições públicas brasileiras**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019. Disponível em: <https://sigpos.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/6739>. Acesso em 22 out. 2025.

LUIZ, Fabiana Ferreira; PEREIRA, Mariana Vieira Souza; OLIVEIRA, Taiza Pereira de. **Desigualdade social e racial no ensino superior: reparação, acesso e permanência estudantil**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS (CBAS), 18., 2025, Salvador. *Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1278669_13_08_2025_13-20-17_7494_v4.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. **Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder por meio da colonização da América.** *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577–596, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwkvRN5vqb/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2026.

MARÍN, José. **A perspectiva intercultural como base para um projeto de educação democrática: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina.** Visão Global, Joaçaba, v. 12, n. 1, p. 109–130, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/764>. Acesso em: 8 jul. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/dTwRtzbk45bmdyQZzYqGRtr/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

MIRANDA, Yasmin Jamilli Godoy de; MELO, Pâmella Menezes de. **A chegada de estudantes imigrantes africanos ao ensino superior brasileiro público: desafios e políticas de permanência.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS (CBAS), 18., 2025, Salvador. *Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1286322_13_08_2025_19-06-41_2886_v4.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

MORAES, Yukari Yamauchi; SANTOS, Rafael Gonçalves dos; BORGES, Lara Iara Gomes; PIANA, Maria Cristina. **Redesenhando o perfil sócio-étnico-cultural estudantil na universidade pública: democratização e expulsão em debate.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 18., 2024, Recife. *Anais do XVIII Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Serviço Social*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), 2024. Disponível em: [2593.docx](#). Acesso em: 16 mai. 2026.

MOURA, Clóvis. **Brasil: as raízes do protesto negro.** São Paulo: Dandara Editora, 2023. Acesso em: 05 set. 2025.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988. (Série Fundamentos, v. 34). Disponível em: <https://contrapoder.net/wpcontent/uploads/2021/05/Sociologia-do-Negro-Brasileiro-Clovis-Moura.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

MULTIRIO. O tráfico negreiro. In: **América Portuguesa: Ocupação litorânea.** Rio de Janeiro: MultiRio, Empresa Municipal de Multimeios Ltda., Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://multi.rio/index.php/historia-do-brasil/america-portuguesa/80-ocupa%C3%A7%C3%A3o-litor%C3%A2nea/8739-o-tr%C3%A1fico-negreiro>. Acesso em: 22 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Acesso em: 18 ago. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB). Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp->

[content/uploads/2014/04/Umabordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf](#). Acesso em: 20 jun. 2026.

MUNIZ, Kellyane do Nascimento; ARANTES, Maria do Socorro da Silva. **Políticas públicas em educação: elementos teóricos e históricos para um debate crítico acerca do acesso e permanência da população negra a esse direito.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 18., 2024, Recife. *Anais do XVIII Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Serviço Social*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), 2024. Disponível em: [3882.docx](#). Acesso em: 05 jun. 2026.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2016. Acesso em: 05 mai. 2026.

NASCIMENTO, Daiana Cristina do. **Mulheres negras docentes no Serviço Social: trajetórias de resistência do ingresso à permanência.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS (CBAS), 18., 2022, Salvador. *Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 2022. Disponível em: <https://cbas.silvaebrisch.com.br/uploads/finais/0000001385.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2026.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011. Disponível em: [Introdução aos estudos do método de Marx](#). Acesso em: 22 out. 2025.

NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO – NAI / UFJF. **Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) – Universidade Federal de Juiz de Fora.** Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/>. Acesso em 01 nov. 2025.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. **Modernidade, política e práxis negras no pensamento de Clóvis Moura.** *Plural*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 45–64, 2011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/74521>. Acesso em: 30 jun. 2026.

PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão.** Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. Disponível em: [o negro na universidade_pref_Final_ok.pmd](#). Acesso em: 05 out. 2025.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009–2010.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Disponível em: [desigualdades_raciais_2009-2010.pdf](#). Acesso em: 8 jul. 2026.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Manifesto de fundação do Partido dos Trabalhadores.** Aprovado pelo Movimento Pró-PT em 10 fev. 1980, no Colégio Sion (SP), e publicado no *Diário Oficial da União* de 21 out. 1980. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2025. Disponível em: https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2025/08/CARTAZ_A2_AF.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

Pela 1ª vez, pretos e pardos são mais da metade dos universitários da rede pública, diz IBGE. G1, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/13/pela-1a-vez-pretos-e-pardos-sao-mais-dametade-dos-universitarios-da-rede-publica-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2025.

QUEIROZ, Fernanda Marques de; DINIZ, Maria Ilidiana; SILVA, Hanna Hélida de Oliveira. **Os desafios do acesso e permanência de estudantes negras no ensino superior: reflexos das desigualdades de raça, classe e gênero.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES

SOCIAIS (CBAS), 18., 2025, Salvador. *Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1278677_14_07_2025_16-10-01_6043_v4.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

REDE DE CONTADORES MUNICIPAIS. **Entendendo superávit**. Niterói: Secretaria Municipal de Fazenda de Niterói, 2021. Disponível em: https://www.fazenda.niteroi.rj.gov.br/site/wp-content/uploads/2021/09/ENTENDENDO-SUPERA%CC%81VIT_REDE-DE-CONTADORES_2021..-Econtro-1.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/reis3.pdf>. Acesso em 30 out. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://cogetes.epsjv.fiocruz.br/storage/ANEXO_SOCIOLOGIA_2%C2%BAANO_PEQUEO_MANUAL_ANTIRRACISTA_RIBEIRO_DJAMILA-v_5f0659881d9e4.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

RIBEIRO, Elizângela da Conceição; IRINEU, Bianca Stéfani Alexandre; SILVA, Paula Oliveira da; ALVES, Higo Gabriel Santos. **O Programa de Atendimento Especial a Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAEIQ): limites, desafios e possibilidades de permanência estudantil na Universidade Federal de Goiás (UFG)**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS (CBAS), 18., 2025, Salvador. *Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025assets/pdf/6251282219_30_07_2025_20-05-32_2510_v4.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. **O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 165–192, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/FRCsRSBMxZHwc7mD63wSQcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SAMPAIO, Simone Sobral. **A assistência estudantil e ação afirmativa relacionadas ao Serviço Social**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS (CBAS), 18., 2025, Salvador. *Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1273693_25_07_2025_17-56-40_7462_v4.pdf. Acesso em: 06 jun. 2026.

SANTOS, Daniel Gustavo dos; SIQUEIRA, Paulo Henrique de Lima; DINIZ, Daniela Martins. **Assistência estudantil e PNAES: um estudo bibliométrico sobre a produção científica recente**. *Práticas em Gestão Pública Universitária*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 28–53, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/31056>. Acesso em: 02 jun. 2026.

SANTOS, Vívian Karen Anunciação da Silva dos; SILVA, Andrea Alice Rodrigues. **“Entre nosso martírio e nossa fé”: acesso e permanência universitária de mulheres negras estudantes de Serviço Social na UFRB**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS (CBAS), 18., 2025, Salvador. *Anais do XVIII Congresso Brasileiro*

de *Assistentes Sociais*. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1266331_29_07_2025_19-27-22_2022_v4.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **A relação entre branquitude e privilégio**. *Ciência Hoje*, 2022. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/a-relacao-entre-branquitude-e-privilegio/>. Acesso em: 01 jul. 2026.

SCHUCMAN, Lia; CARDOSO, Lourenço. **Apresentação dossiê branquitude**. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 13, p. 5–7, 2014. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/146>. Acesso em: 22 jul. 2026.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13865.pdf?srsId=AfmBOorbeBaBxScceP_RdcDPvgnNi2acujLaMw2EmSmwduXnAyWv6s. Acesso em: 20 out. 2025.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 7., 2022, Juiz de Fora. **Anais do VII Seminário Internacional: Lutas Sociais, Ofensiva Ultraneoliberal e Serviço Social: resistências e articulações internacionais**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social, 2022. Disponível em: [anais_vii_seminario_internacional-1.pdf](#). Acesso em: 10 mai. 2026.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE TEORIA SOCIAL, DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E SERVIÇO SOCIAL, 8., 2025, Juiz de Fora. *Anais [...]*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social, 2026. Disponível em: https://www2.ufjf.br/seminariointernacionalss/wpcontent/uploads/sites/636/2026/03/ANAIS_SEMINTSS_FINAL_acertado.pdf. Acesso em: 10 mai. 2026.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE TEORIA SOCIAL, DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E SERVIÇO SOCIAL, 8., 2025, Juiz de Fora. *Anais [...]*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social, 2026. Disponível em: [ANAIS_SEMINTSS_FINAL_acertado.pdf](#). Acesso em: 10 mai. 2026.

SILVA, Pollianna Marys de Souza; SILVA, Larissa Fernandes da. **Saúde pública e neoliberalismo: uma análise a partir das características e gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil**. In: CONGRESSO DE GESTÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 5., 2020. *Anais do V Congresso de Gestão Pública do Rio Grande do Norte*. Natal: CONGESP, 2020. Disponível em: [Saúde Pública e Neoliberalismo uma análise a partir das características e gestão do Sistema Único de Saúde SUS no Brasil.pdf](#). Acesso em: 27 jun. 2026.

SOUZA, Giselle Moraes de Souza; BARBOSA, Isabel Cristina Lopes, **A Questão Étnico-Racial e o Serviço Social: por que pensar uma formação antirracista?** In: Anais do MM2019 – Congresso Marxismo e Questão Étnico-Racial: desafios contemporâneos, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [Microsoft Word - MC334.doc](#). Acesso em: 11 out. 2025.

SOUZA, Giselle; ANDRADE, Agnes Conceição Pereira de; LOUREIRO, Camila Velasco; VENTURA, Cleyton Jefferson das Neves; ANDRADE, Rosângela Silva de Azevedo. **Educação superior e assistência estudantil: uma análise orçamentária a partir do debate de étnico-racial**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 18., 2024, Recife. *Anais do XVIII*

Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Serviço Social. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), 2024. Disponível em: [3608.docx](#). Acesso em: 04 jun. 2026.

SOUZA, Renilson Rehem de. **O sistema público de saúde brasileiro**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. Texto apresentado no Seminário Internacional "Tendências e Desafios dos Sistemas de Saúde nas Américas", São Paulo, 11 a 14 ago. 2002. Acesso em: 21 jun. 2026.

TORGAL, Luís Reis; ÉSTHER, Ângelo Brigato. **O que é universidade? Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Assistência Estudantil**. Minha UFJF. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/minhaujf/assistencia-estudantil/>. Acesso em: 22 out. 2025.

VASCONCELOS, Rafaela Adeltrudes de. **Os impactos do neoliberalismo na política de saúde: uma análise de articulação com políticas sociais e direitos, correlação de forças e desafios em Serviço Social a partir da experiência de estágio no Hospital Pediátrico Maria Alice Fernandes Revista de Políticas Públicas**. 25º Seminário de Pesquisa do CCSA. 2023. Disponível em: [OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NA POLÍTICA DE SAÚDE.pdf](#). Acesso em: 27 jun.2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ANÁLISE

ROTEIRO DE ANÁLISE

Título do trabalho:

autores/ as:

Eixo:

Sub-eixo:

1º Passo: Como o debate sobre pertencimento e permanência estudantil aparece nos artigos analisados? Há diferenciação entre as concepções de permanência e pertencimento?

2º Passo: As/os autoras/es discutem a permanência apenas no sentido material ou também abordam questões relacionadas ao pertencimento, identidade, identificação, exclusão e vivências de racismo no âmbito Universitário? Esses debates aparecem de forma crítica e aprofundada ou ainda são tratados de maneira reduzida e pouco explorada?

3º Passo: O racismo aparece relacionado às dificuldades de permanência e ao sentimento de pertencimento das estudantes negras/os dentro da Universidade Pública?

4º Passo: Quais limites, contradições e desafios aparecem nesses debates? Quais estratégias, propostas e posicionamentos as/os autoras/es apresentam para o fortalecimento do antirracismo no campo da assistência estudantil?

Fonte: elaboração da autora, 2026.

ANEXOS

ANEXO A - LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888.

Declara extinta a escravidão no Brasil.

A Princesa Imperial Regente, em Nome de Sua Magestade o Imperador o Senhor D. Pedro II, Faz saber a todos os subditos do Imperio que a Assembléa Geral decretou e Ella sancionou a Lei seguinte:

Art. 1.º E' declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brazil.

Art. 2.º Revogam-se as disposições em contrario.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém.

O Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas e interino dos Negocios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de Sua Magestade o Imperador, a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palacio do Rio de Janeiro em 13 de maio de 1888, 67º da Independencia e do Imperio.

PRINCEZA IMPERIAL REGENTE.

Rodrigo Augusto da Silva

Este texto não substitui o publicado na CLBR, de 1888

Carta de lei, pela qual Vossa Alteza Imperial Manda executar o Decreto da Assembléa Geral, que Houve por bem Sancionar, declarando extinta a escravidão no Brazil, como nella se declara.

Para Vossa Alteza Imperial Ver.

Chancellaria-mór do Imperio.- Antonio Ferreira Vianna.

Transitou em 13 de Maio de 1888.- José Julio de Albuquerque Barros.

Fonte: Presidência da República casa civil Lei Nº 3.353, de maio de 1888, Disponível em: Planalto.gov.br. Acesso em: set/2025.

ANEXO B – DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição:

DECRETA:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Fonte: Presidência da República casa civil Decreto Nº 7.234, de julho de 2010, Disponível em: Planalto.gov.br.
Acesso em: out/2025.

ANEXO C – LEI Nº 14.723, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2023



Presidência da República
Casa Civil
Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 14.723, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2023

Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

Art. 2º A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passa a vigorar com as seguintes alterações:

*Art. 1º

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo **per capita**." (NR)

*Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

§ 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no **caput** deste artigo, as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino superior, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública." (NR)

*Art. 4º

§ 1º No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo **per capita**.

Fonte: Presidência da República casa civil LEI Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 Decreto, Disponível em: Planalto.gov.br. Acesso em: out/2025.