

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

DAMARIS DE OLIVEIRA

POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA:
UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DA PERMANÊNCIA
ESTUDANTIL

PONTA GROSSA
2024

DAMARIS DE OLIVEIRA

POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: UMA ANÁLISE
INTERSECCIONAL DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Cidadania e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: História, Cultura e Cidadania.

Orientadora: Prof. Dra. Silmara Carneiro e Silva

PONTA GROSSA

2024

O48 Oliveira, Damaris de
Políticas de igualdade racial na pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma análise interseccional da permanência estudantil / Damaris de Oliveira. Ponta Grossa, 2024.
202 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: História, Cultura e Cidadania), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silmara Carneiro e Silva.

1. Direito à educação. 2. Ações afirmativas. 3. Permanência estudantil. 4. Pós-graduação. 5. Interseccionalidade. I. Silva, Silmara Carneiro e. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. História, Cultura e Cidadania. III.T.

CDD: 370.115

TERMO DE APROVAÇÃO

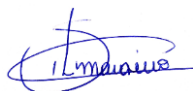
DAMARIS DE OLIVEIRA

“Políticas de Igualdade Racial da Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma análise interseccional da permanência estudantil”.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 20 de junho de 2024.

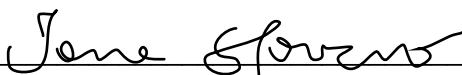
Assinatura pelos membros da Banca



Profa. Dra. Silmara Carneiro e Silva - UEPG-PR - Presidente

Documento assinado digitalmente
 ANDREA PIRES ROCHA
Data: 24/06/2024 13:21:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andréa Pires Rocha - UEL-PR - Membro Externo



Profa. Dra. Ione da Silva Jovino - UEPG-PR - Membro Interno - PPGE

Profa. Dra. Angela Maria de Sousa Lima - UEL-PR - Suplente Externo

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho - UEPG-PR - Suplente Interno

Para Antônio (*in memoriam*)
Para Leni, Keila e Noemi.

Para os pesquisadores negros
e para as pesquisadoras negras,
nós chegamos até aqui
e estamos construindo Palmares de novo.

AGRADECIMENTOS

Poder desenvolver uma pesquisa nesta temática tem oportunizado um crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Também significa um resgate histórico e ancestral de tudo o que foi negado àqueles e àquelas que vieram antes de mim.

Embora o trabalho do pesquisador seja solitário, uma pesquisa científica nunca é realizada sozinha. O pesquisar é coletivo. É por isto que todo o percurso trilhado para a realização deste estudo foi acompanhado de muita gente.

Agradeço à minha família, a quem dedico esta dissertação. Keila e Noemi, pelo amor diário, presente no cuidado, no afeto, nas conversas longas. Obrigada pelo apoio nos momentos de angústia durante o mestrado e obrigada por todos os momentos incríveis. Aos meus pais, Leni e Antônio (*in memoriam*), que me deram a vida, por incentivarem a educação formal para minhas irmãs e para mim, mesmo sem terem tido as oportunidades que nós tivemos. Ao Merengue, meu amor de quatro patas, companheiro para todas as horas. Vocês me ensinam todos os dias e me lembram qual é meu lugar no mundo. Obrigada.

Ao Natalino, pela amizade que construímos, pela parceria e apoio nos meus estudos e na carreira profissional.

Ao Carlos Henrique, por todo o amor. Por se fazer presente diariamente, por me ouvir e me acolher nos momentos de dor e por celebrar comigo os momentos de alegria. Você é meu incentivador e seu apoio e seu afeto são mais que essenciais para mim.

Ao Leonardo, por todos esses anos de companheirismo e amor, me acompanhando em todas as fases da vida. Ele sabe, mais do que ninguém, que a educação muda vidas, assim como mudou a minha. É uma alegria ter você comigo.

À minha querida orientadora, Professora Silmara Carneiro e Silva, pelo aceite em orientar a pesquisa já em andamento com muita paciência, compreensão e tranquilidade, pelo olhar perspicaz para os direitos humanos e para a assistência estudantil no ensino superior, pela leitura sempre crítica e certa, pela orientação cuidadosa... por encontrar jeito para tudo. Você é um exemplo lindo e iluminado de ser humano e de docente. Tudo o que me ensinou é muito valioso.

À Professora Dirceia Moreira, que inicialmente orientou a pesquisa, por toda generosidade e respeito com meu trabalho, pelos apontamentos para o projeto, pelas leituras e indicações de tantas autoras negras incríveis. Obrigada pelos conselhos

além da pesquisa durante nossas orientações. Foi uma honra ter tido, também, você como orientadora.

À Professora Ione Jovino, que me acompanhou desde os primeiros passos da pesquisa científica e, mais uma vez, gentilmente, aceitou fazer parte de um momento tão especial como avaliadora na banca de qualificação e de defesa. Você é uma inspiração! Obrigada pelas contribuições para este estudo, por sempre trazer uma perspectiva inovadora e genial, por abraçar a diversidade e contribuir para que a universidade pública se torne um lugar de esperança para todos (todos mesmo!). Obrigada pelos livros da temática de ações afirmativas e ensino superior apresentados no início do mestrado, pois auxiliaram grandemente a produção desta pesquisa.

À Professora Andrea Pires Rocha, por ter aceitado o convite para as bancas de qualificação e de defesa, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões valiosas que contribuíram para aprimoramento desta pesquisa e enriqueceram minha trajetória.

Aos membros suplentes, Professor Nei Salles e Professora Angela Maria de Sousa Lima, pelo aceite em compor a banca examinadora, pela leitura atenciosa e pelas contribuições para meu trabalho.

Ao Núcleo de Relações Étnico-raciais, de Gênero e Sexualidade – NUREGS, por ter formado a pesquisadora e docente que sou hoje, em especial pela colaboração das Professoras Aparecida de Jesus Ferreira e Ione Jovino.

Aos professores e colegas do Núcleo de Pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais e do Núcleo de Direitos Humanos. Quanta coisa eu aprendi em nossos encontros! Todos os apontamentos, críticas, questionamentos e indicações foram fundamentais para reflexão sobre meu objeto de pesquisa e na construção deste trabalho.

Ao Professor João Irineu de Resende Miranda, por possibilitar o andamento desta pesquisa a partir da bolsa de estudos, por me encorajar na vida acadêmica, por ouvir as demandas discentes à época em que estive na Coordenação do PPGCSA e por sua contribuição para esta pesquisa na temática dos direitos humanos.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, por todos os ensinamentos.

Aos amigos e amigas que me apoiaram incondicionalmente nesta jornada. Em especial aos amigos que fiz no PPGCSA: Amanda Dias, Luiz Rodolfo Penteado,

Daniele Krueger e Nayara Basegio. Foram tantas angústias compartilhadas! Mas também muita admiração, afeto e alegrias. Obrigada por suas pesquisas, por suas lutas e pela solidariedade com as lutas alheias. Desde o início, vocês tornaram tudo mais leve.

Aos pesquisadores negros participantes da pesquisa, por compartilharem comigo suas experiências na pós-graduação. Vocês abrem tantos caminhos que nem imaginam.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa que me acompanha por todos esses anos. Como sempre digo: lutarei por tê-la ao lado da democracia, dos direitos humanos e do ensino público, gratuito e de qualidade. Vida longa a esta instituição transformadora!

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. Eram mulheres comprometidas em estimular e nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar pesquisadoras, pensadoras e trabalhadoras culturais – enfim, pessoas negras que usam a mente.

Nós aprendemos desde cedo que nossa devoção ao aprendizado, a uma vida dedicada ao conhecimento, era um ato contra-hegemônico, um meio de resistir a toda estratégia da colonização racista branca.

bell hooks, em Ensinando a transgredir. (Grifos meus)

RESUMO

Oliveira, Damaris. **Políticas De Igualdade Racial na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual De Ponta Grossa:** uma análise interseccional da permanência estudantil. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O presente trabalho tem como problemática de pesquisa compreender a percepção sobre a permanência estudantil dos acadêmicos negros cotistas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que possuem o sistema de reserva de vagas raciais para candidatos negros, considerando que há uma proteção internacional no âmbito dos Direitos Humanos que visa promover a igualdade racial, bem como prevê expressamente a implementação de políticas de ações afirmativas a partir da promulgação interna da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância pelo Decreto 10.932/2022. Neste sentido, o objetivo geral é analisar a permanência estudantil dos acadêmicos negros cotistas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que possuem o sistema de reserva de vagas raciais para candidatos negros. Este estudo trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório, qualitativa quanto a seus objetivos, estruturada por meio do método dialético, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. O primeiro capítulo apresenta a discussão sobre os direitos humanos em uma perspectiva crítica, situando o direito à educação como uma demanda do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres Negras no Brasil. O segundo capítulo, inicialmente aborda a construção histórico-jurídica do direito à educação no Brasil e sua relação com a permanência estudantil para o Ensino Superior, além da discussão teórica sobre as ações afirmativas para o Ensino Superior no Brasil e no Estado do Paraná e os conceitos teóricos da permanência estudantil a partir de três aspectos: o material, o simbólico e a permanência qualificada. Por fim, o terceiro capítulo apresenta a sistematização, a categorização e a interpretação dos dados coletados nas entrevistas. Os resultados obtidos na pesquisa empírica encorajam a defesa de ações afirmativas de ingresso e permanência de pesquisadores negros na pós-graduação, pois a complexidade das experiências vivenciadas por pesquisadores negros é atravessada tanto por questões materiais quanto pelo aspecto simbólico da permanência.

Palavras-chave: Direito à educação; Ações afirmativas; Permanência Estudantil; Pós-Graduação; Interseccionalidade.

ABSTRACT

Oliveira, Damaris. **Racial equality policies in stricto sensu graduate programs at the State University of Ponta Grossa: an intersectional analysis of student retention**, 2024. Dissertation (Master's Degree in Applied Social Sciences) – State University of Ponta Grossa.

The research problem addressed in this study is to understand the perception of racial (black) quota students' retention in the graduate programs at the State University of Ponta Grossa which have a racial quota system for black candidates. The investigation considers that there is an international Human Rights protection that is aimed at promoting racial equality, as well as expressly provides for the implementation of affirmative action policies based on the domestic enactment of the Inter-American Convention against Racism, Racial Discrimination and Related Forms of Intolerance by Decree 10.932/2022. The overall objective of this study is to analyze the retention of racial (black) quota students in stricto sensu graduate programs at the State University of Ponta Grossa which have a racial quota system aimed at destining places for black candidates. The study is exploratory, qualitative in its objectives, structured using the dialectical method, and with bibliographical, documentary and empirical research as methodological procedures. The first chapter discusses human rights from a critical perspective, situating the right to education as a demand of the Black Movement and the Black Women's Movement in Brazil. The second chapter initially addresses the historical-legal construction of the right to education in Brazil and its relationship with student retention in higher education, in addition to the theoretical discussion on affirmative actions in higher education in Brazil and in the state of Paraná, and the theoretical concepts of student retention based on three aspects: material, symbolic, and qualified retention. Finally, the third chapter presents the systematization, categorization, and interpretation of the data collected in the interviews. The results obtained from the empirical research encourage the defense of affirmative actions for the admission and retention of black researchers in graduate programs, since the complexity of the experiences faced by black researchers involves both material and symbolic aspects of retention.

Keywords: Right to Education; Higher Education; Affirmative Actions; Student Retention; Graduate Studies; Intersectionality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	– Busca por pesquisas sobre interseccionalidade e a permanência estudantil no banco de dados da biblioteca de teses e dissertações.....	17
QUADRO 2	– Tratados Internacionais de Direitos Humanos para o combate ao racismo e promoção da igualdade racial.....	55
GRÁFICO 1	– Política de cotas nos Programas de Pós-graduação das IES públicas do Paraná.....	93
QUADRO 3	– Quantitativo de cotas, considerando cotas raciais, de gênero, de pessoas com deficiência, entre outras, nos programas de Pós-Graduação das IES públicas do Paraná.....	93
QUADRO 4	– Tipos de cotas nas IES do Paraná.....	94
QUADRO 5	– Programas que possuem cotas raciais.....	94
GRÁFICO 2	– Relação do percentual da variável por tipo de cotas.....	95
GRÁFICO 3	– Relação dos programas pelas variáveis possui cotas raciais x não possui cotas raciais.....	96
QUADRO 6	– Programas com cotas raciais e relação de cotistas por programa.....	103
QUADRO 7	– Relação do sistema de cotas raciais nos programas de pós-graduação da UEPG.....	104
QUADRO 8	– Categorias de análise.....	110
QUADRO 9	– Perfil dos participantes da pesquisa.....	111
QUADRO 10	Dados sobre a (In)segurança alimentar dos discentes da UEPG – por cor – agosto 2023.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERD	<i>Committee on the Elimination of Racial Discrimination</i>
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fonaprace	Fórum de Reitores de Assunto Estudantil
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFP	<i>International Fellowships Program</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, <i>queer</i> , intersexuais, assexuais +
MEC	Ministério da Educação
NUREGS	Núcleo de Relações Étnico-raciais, de gênero e sexualidade
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Partido Liberal
PNAES	Portal Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressistas
PR	Partido da República
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
 CAPÍTULO – 1 O MOVIMENTO NEGRO E O MOVIMENTO DAS MULHERES NEGRAS E A LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA LUTA PELA DIGNIDADE HUMANA	26
1.1 DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: UMA DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA	26
1.2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INTERSECCIONALIDADE	37
1.3 TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE RAÇA	43
1.4 A PARTICIPAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO E DO MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ANTIRRACISTA NO BRASIL	55
 CAPÍTULO 2 – A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E NO ESTADO DO PARANÁ	67
2.1 A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL MATERIAL, SIMBÓLICA E QUALIFICADA DO ESTUDANTE NEGRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	67
2.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-JURÍDICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL	70
2.3 INICIATIVAS E INCENTIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DAS COTAS ÀS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	83
2.4 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ	89
2.5 A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	97
 CAPÍTULO 3 – A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTU SENSU</i> DA UEPG	107
3.1 PRESENÇAS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: O PERFIL DOS PARTICIPANTES	107
3.2 CATEGORIA 1 – DESAFIOS E DIFICULDADES E AS POSSIBILIDADES DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	112
3.2.1 A permanência material	112

3.2.2 A permanência simbólica	116
3.3 CATEGORIA 2 – VIVÊNCIAS: A PERMANÊNCIA SIMBÓLICA E MATERIAL EXPERIENCIADAS NAS ESTRATÉGIAS DE EXISTÊNCIA E DE RESISTÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO	124
3.3.1 A permanência material	125
3.3.2 A permanência simbólica	127
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 133
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS COTAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO PARANÁ	145
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
APÊNDICE C – OFÍCIO AOS PROGRAMAS – VIA PROTOCOLO SEI	159
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – PARA FORMULÁRIOS GOOGLE	161
APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	165
APÊNDICE F – CATEGORIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	168
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA	197

INTRODUÇÃO

*To be young, gifted and black
Oh, what a lovely precious dream*
(Nina Simone)

Lélia González, ainda em um período de instabilidade democrática em razão do Regime Militar, mas de ampla participação do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres Negras na cena pública, escreveu que o “lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo” (González, 1984, p. 224). González não cunhou um termo para nomear este fenômeno, conceituado teoricamente por estudiosas feministas que a sucederam como “interseccionalidade”, que analisa a duplicidade ou a multiplicidade de sistemas de opressões que atravessam simultaneamente determinados grupos sociais. Contudo, propôs e conduziu importantes discussões sobre os direitos da população negra, trazendo para suas análises sobre o racismo no Brasil as questões atinentes à classe e ao sexismo em relação às mulheres negras.

Nesse sentido, o lugar em que me situo é enquanto mulher negra, oriunda da educação pública e filha de trabalhadores. Esta pesquisa, portanto, está conectada a toda minha trajetória dentro da universidade e fora dela, às inquietações que surgiram a partir deste lugar onde estou e que foram lapidadas neste percurso, pois se traduzem na força motriz para a materialização deste trabalho.

O interesse por pesquisar sobre os direitos da população negra surgiu ainda na graduação em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2017-2022), com a aproximação com os estudos das relações étnico-raciais ocorreu no ano de 2018, a partir da participação no Núcleo de Relações Étnico-raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS – UEPG), vinculado ao Departamento de Letras e ao Mestrado em Estudos da Linguagem da UEPG, em que atuei pelos anos seguintes da graduação como bolsista, tanto na área da pesquisa quanto da extensão universitária.

Destaca-se que o NUREGS é o principal responsável pela produção e desenvolvimento de pesquisas científicas na temática das relações raciais na UEPG (Quadros, 2017) e é responsável por capacitar e formar pesquisadores e pesquisadores, muitos destes negros e negras, que tem como elemento central de suas pesquisas a questão racial e de gênero.

E, ao escrever este trabalho, que também é produto das leituras, discussões,

palestras, cursos, eventos e projetos promovidos pelo NUREGS, percebo que a atuação das professoras e dos pesquisadores que por ele já passaram, corresponde também à atuação do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017) ocupando diversos espaços, inclusive a Academia.

Assim, na iniciação científica que desenvolvi no ano de 2018, realizei uma pesquisa voltada ao direito à educação das crianças pequenas e os discursos normativos sobre a Lei 10.639/2003, no Município de Ponta Grossa (2018-2019).

Ainda nesse processo de amadurecimento enquanto pesquisadora e, inclusive, do próprio objeto de pesquisa, o direito à educação me acompanhou em outros dois projetos de iniciação científica, mas com o olhar para o Ensino Superior e, então, a temática das Ações Afirmativas e da Assistência Estudantil também chegaram até mim.

Em 2019-2020, busquei entender a postura e o modo que Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) institui a permanência de estudantes negros dos cursos de graduação, através da análise discursiva dos documentos institucionais que versam sobre essa política. Em 2020-2021, ainda no processo de investigação sobre permanência estudantil, me dediquei a compreender a perspectiva dos sujeitos beneficiários das políticas de cotas raciais em relação à permanência nos cursos de graduação da UEPG, também à luz da análise do discurso.

Esses primeiros passos na pesquisa científica me motivaram a levar a temática da permanência estudantil para meu Trabalho de Conclusão de Curso, na graduação em Direito. Durante a fase de coleta de dados da pesquisa tive contato com alunas e alunos negros do curso de Direito, que me trouxeram demandas interseccionadas com questões além da raça, que não estavam sendo atendidas pela política de assistência estudantil e que influenciavam diretamente no ato de permanecer na universidade. Para compreender melhor tais demandas, aproximei as leituras de referenciais teóricos do Feminismo Negro, como Lélia Gonzalez (2021), Kimberlé Crenshaw (2002), Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) e percebi a necessidade de refletir a questão da permanência somando à questão racial outros atravessamentos sociais, sob o prisma analítico da interseccionalidade.

Além disso, pela minha experiência pessoal para permanecer estudando como estudante negra em um curso ainda elitizado em uma universidade pública e, posteriormente, como pós-graduanda na mesma instituição, e apoiada nos resultados que obtive na pesquisa da monografia, percebi que a permanência qualificada, ou seja, a permanência daqueles estudantes negros que tiveram a oportunidade de viver

plenamente a graduação, podendo participar de projetos de pesquisa e extensão e serem bolsistas, oportuniza melhores condições de dar continuidade aos estudos em outros graus acadêmicos, como o Mestrado e o Doutorado. Apesar das dificuldades que a pesquisa brasileira enfrenta, uma permanência com qualidade possibilita ao estudante negro ingressar em programas de pós-graduação *stricto sensu* (Santos, 2009).

Outra razão pela qual pesquisar sobre essa temática se faz necessário é que quando se trata de políticas de ações afirmativas que visam a permanência no negro no Ensino Superior, especialmente em programas de pós-graduação, há poucas pesquisas que consideram um recorte interseccional, considerando as opressões de raça, o gênero, a classe, entre outras, como possibilidade para essa discussão.

Nesse sentido, o Quadro 1, elaborado a partir de uma pesquisa livre no banco de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações, corrobora com essa afirmação. Em cada banco, no campo de busca foi inserido os termos-chave, em língua portuguesa, e analisados quais tratavam sobre a temática da pesquisa¹:

Quadro 1 - BUSCA POR PESQUISAS SOBRE INTERSECCIONALIDADE E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO BANCO DE DADOS DA BIBLIOTECA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Termo buscado	Dissertação/ Tese	Defesas
“permanência estudantil”	Dissertação	45
“permanência estudantil” AND “Ensino Superior”	Dissertação	32
“permanência estudantil”	Tese	11
“permanência estudantil” AND “Ensino Superior”	Tese	4
“permanência estudantil” AND “pós-graduação”	Dissertação	1
“permanência estudantil” AND “pós-graduação”	Tese	nenhum
“permanência estudantil” AND “raça” AND “gênero”	Dissertação	nenhum
“permanência estudantil” AND “raça” AND “gênero”	Tese	1
“permanência estudantil” AND “interseccionalidade”	Dissertação	nenhum
“permanência estudantil” AND “interseccionalidade”	Tese	1

Fonte: Elaborado pela autora.

¹ Pesquisa realizada em dezembro de 2022.

Optou-se, portanto, pela busca pelos termos entre aspas, sem recorte temporal, uma vez que permitem a melhor delimitação da busca. Ao compulsar os dados, verifica-se que são poucas as pesquisas que investigam a permanência estudantil no Ensino Superior e quando a busca se referiu à pós-graduação as defesas também diminuíram. Quando buscou-se os termos raça, gênero e interseccionalidade, também relacionados à permanência no Ensino Superior, foi encontrado apenas 1 trabalho.

Assim, pesquisas como a de Sueli Carneiro (2011) apontam que uma das funções da perpetuação da discriminação racial é assegurar desvantagem ao grupo racial tratado historicamente como inferior e “produz como efeito de poder os padrões de desigualdade entre negros e brancos. É nessa trava que os instrumentos internacionais reconhecem e com base neles recomendam políticas específicas aos Estados” (Carneiro, 2011, p. 34), entendimento pelo qual percebe-se a necessidade de investigar as políticas de permanência das pessoas negras no Ensino Superior em níveis de Mestrado e Doutorado.

Nesta discussão, compreende-se também a constituição do direito à educação e dos meios de acesso à educação de nível superior, como um direito humano que está reconhecido em Tratados Internacionais de Direitos Humanos.

Os tratados reiteram o compromisso da comunidade internacional em promover o desenvolvimento humano, reafirmando o direito à educação em diversos documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 26), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Artigo 13) e este, especialmente, trazendo a previsão do ensino de nível superior, ao prever que “A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito” (Brasil, 1992), na Convenção sobre os Direitos da Criança (Artigo 29), na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Artigo 10), na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Artigo 7) e no Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas (2001).

No âmbito interno, o direito à educação de nível superior e as políticas de acesso e a permanência de estudantes negros no ensino superior no Brasil foi uma demanda dos movimentos sociais, que buscaram, por meio do acesso à educação alcançar a liberdade e o acesso a outros direitos. As demandas sobre a educação

sempre estiveram presentes nas pautas do Movimento Negro e do Movimento Feminista, entendidos neste trabalho como sujeitos coletivos e políticos (Gomes, 2011; 2017) e tiveram especial destaque na década de 1980.

O processo de reconstrução do Estado Democrático de Direito, que contou com a participação de diversos segmentos, permitiu que tais movimentos sociais levassem até a Constituinte de 1987-88 as demandas pertinentes ao direito à educação de mulheres, crianças, negros e pobres, como o direito à creche, o ensino da História Africana e Afro-brasileira nas escolas, a participação do negro no sistema de ensino, a gratuidade do ensino e políticas que visam garantir a permanência de alunos negros no sistema escolar (Rosemberg, 2012; Santos, 2015).

A partir dos anos 1995, ampliou-se os debates sobre o direito à educação de nível superior da população negra, evidenciados, principalmente por reivindicações sobre o ingresso dessa população nas universidades públicas (Barros, 2016), por meio das políticas de ações afirmativas, entre elas, as cotas raciais. As universidades valeram-se da autonomia consagrada constitucionalmente² e tais políticas passaram a ser implementadas a partir dos anos 2001.

No Governo Dilma Rousseff (2011-2016), aconteceram dois importantes eventos no âmbito das questões raciais para a educação: o primeiro foi o reconhecimento da constitucionalidade do sistema de cotas raciais para pessoas negras na Universidade de Brasília (UnB). Na decisão, o Supremo Tribunal Federal julgou improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186. No mesmo ano, o Congresso Nacional aprovou a Lei 12.711/12, que prevê a obrigatoriedade em todas as Instituições Federais de Ensino Superior a reserva de vagas para estudantes de escola pública e por autodeclarados pretos, pardos e indígenas 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 pessoas com deficiência (Brasil, 2012). Insta dizer que essa foi a primeira lei que obrigava universidades públicas federais a implementarem políticas de ações afirmativas para estudantes negros.

As cotas raciais passaram a ser utilizadas pelas instituições de ensino superior como um dos principais mecanismos de ações afirmativas, inclusive sendo utilizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, um espaço predominante elitizado e

² Conforme artigo 207 da Constituição Federal de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Brasil, 1988).

embranquecido. Nesse sentido, ampliar essas políticas na pós-graduação “é uma forma de colocar em evidência o racismo e processos mais amplos de discriminação nos programas de pós-graduação, tendo em vista que, historicamente, esses programas têm sido quase que exclusivamente de pessoas brancas” (Foster, 2016, p.190).

Assim, com a ampliação do ingresso da população negra no ensino superior, inclusive em níveis de Mestrado e Doutorado, por meio das cotas raciais, e da população pobre por meio das cotas sociais, surge uma nova demanda às universidades: a presença de novos sujeitos marcados por atravessamentos sociais bem definidos, como a raça, o gênero, a classe e a sexualidade (Mendes, 2020). Por isso, notamos que as universidades se confrontam com tais sujeitos que almejam equidade no acesso à educação (Collins, Bilge, 2021) e desejam permanecer, estudar e fazer parte do ambiente universitário, de modo que suas necessidades sejam atendidas.

A partir dos estudos de Crenshaw (2012) e Collins e Bilge (2021) nota-se que é imprescindível interseccionar os sistemas de opressão, especialmente as questões raciais, etárias, de gênero, de classe e sexualidade, entre tantos outros marcadores do contexto social, da desigualdade e da justiça social, os quais precisam ser observados quando se refere à efetivação de direitos humanos.

Neste sentido, a pesquisa busca responder a seguinte problemática de pesquisa: qual é a percepção sobre a permanência estudantil dos acadêmicos negros cotistas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que possuem o sistema de reserva de vagas raciais para candidatos negros?

Portanto, o objetivo geral é analisar a permanência estudantil dos acadêmicos negros cotistas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que possuem o sistema de reserva de vagas raciais para candidatos negros.

E, em relação aos objetivos específicos, busca-se: 1) Sistematizar os documentos institucionais que versam sobre as políticas de permanência estudantil; 2) Investigar se as políticas institucionais existentes atendem às demandas discentes da pós-graduação, por meio de uma perspectiva interseccional; 3) Verificar se tais políticas institucionais atendem aos Direitos Humanos da população negra; 4) Analisar as vivências e os desafios enfrentados pelos estudantes negros da Universidade Estadual de Ponta Grossa no que se refere à permanência estudantil

nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que possuem cotas raciais.

Essa é uma pesquisa qualitativa, pois busca por uma “análise de diferentes perspectivas” e “reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento” (Uwe, 2009, p. 23). A partir dos estudos de Bortoni-Ricardo (2008), também se entende que essa é uma pesquisa qualitativa porque

[...] não se propõe a testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, 32).

Também é uma pesquisa exploratória quanto aos objetivos, pois conta com uma etapa de levantamento bibliográfico a partir de estudos já realizados, como livros, artigos, teses e dissertações e, também, conta com uma etapa de levantamento documental, com base nos tratados internacionais que orientam a respeito da igualdade racial, a legislação interna que versa sobre a matéria, bem como, os documentos institucionais da UEPG que versam sobre políticas de assistência estudantil adotadas pela instituição e documentos que são pertinentes à permanência na pós-graduação.

Para perquirir acerca da temática, a pesquisa será subsidiada por meio do método dialético, pois neste trabalho busca-se uma interpretação da realidade discente quanto à permanência estudantil no âmbito universitário. A escolha do método se justifica porque a dialética “estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc”, ainda porque “a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma” (Gil, 2002, p. 13).

A última etapa será uma pesquisa em campo, visando obter informações sobre a percepção dos mestrandos e doutorandos negros que fazem parte de programas de pós graduação que já contam com cotas raciais, por entender que nesses programas a raça é um fator de inclusão, pois por meio desta política afirmativa garante o acesso da população negra à educação em graus mais elevados de ensino.

Por tratar-se de uma pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o questionário semiestruturado e o roteiro de temas para as entrevistas, foram submetidos ao Comitê

de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por meio da Plataforma Brasil, tendo parecer favorável em 26 de abril de 2023 (ANEXO A).

Mainardes (2019) preceitua como princípios éticos na pesquisa com seres humanos:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) responsabilidade social. (Mainardes, 2019, p. 27).

Neste sentido, este estudo está compromissado com os princípios norteadores da pesquisa que envolvem pessoas, tendo como premissa inegociável a autonomia da vontade, a dignidade humana e os direitos humanos, assegurando a transparência nos procedimentos metodológicos e a liberdade de cada participante em aceitar ou recusar o convite em participar da pesquisa e a desistir da participação em qualquer etapa.

O lócus da pesquisa é a Universidade Estadual de Ponta Grossa, que conta, atualmente, com 27 programas³. Deste número, 6 possuem reserva de vagas destinadas às pessoas negras, quais sejam os Programas de Pós-Graduação em Educação, em Estudos da Linguagem, em Ciências Sociais Aplicadas, em Jornalismo, em Ensino de Física, em Educação Inclusiva e Direito.

Por isso, o estudo focaliza a pesquisa nestes programas, especialmente porque com a implementação da política de cotas há a hipótese de que pessoas negras tenham acesso à pós-graduação e é possível realizar a análise segundo o recorte racial que essa pesquisa pretende investigar.

Assim, inicialmente, para caracterização do perfil de cada participante, utiliza-se um questionário semiestruturado (Apêndice D), que “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 201). Com isso, pretende-se compreender o perfil de cada participante, considerando os atravessamentos de raça, gênero, idade, sexualidade, entre outras informações pertinentes à pesquisa.

³ Levantamento realizado entre os anos de elaboração da pesquisa (2022-2023).

Nesse sentido, dentro dos critérios estabelecidos, obteve-se um número de 6 cotistas, porém selecionou-se apenas as 5 pessoas que ingressaram pelo sistema de cotas raciais para pessoas negras⁴. Os discentes foram contatados e obteve-se 6 respostas do questionário semiestruturado. Cada um dos participantes foi contatado e todos foram convidados a participarem da pesquisa. Contudo, devido à disponibilidade dos participantes e considerando o tempo de entrega do material para a defesa, foram entrevistados 4 participantes.

A ferramenta utilizada para a geração dos dados qualitativos foi a entrevista. Optou-se por utilizar tal técnica, pois a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (Lakatos, Marconi, 2017, p. 211-212). Uma vez que o objeto de investigação deste estudo é a permanência estudantil de negras e negros da pós-graduação, entende-se que a entrevista permite “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” e, além disso, “alguns autores consideram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social (Lakatos, Marconi, 2017, p. 212).

Ainda, considera-se que por meio da entrevista os participantes da pesquisa puderam relatar suas vivências enquanto pesquisadores negros na pós-graduação de uma universidade pública e quais os desafios e as dificuldades que enfrentam para permanecer estudando, apresentando detalhes e informações relevantes à pesquisa, de modo que a subjetividade de cada participante fosse contemplada.

O processo metodológico para análise dos dados se deu a partir de um exercício de categorização, com subsídio da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977) e Fogaça (2019), a análise de conteúdo é dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise, como ensinam os autores, pode ser entendida como a fase de organização.

Neste trabalho, essa fase foi cumprida a partir da elaboração do roteiro para as entrevistas, formado por eixos com as principais temáticas a serem abordadas (Apêndice E).

Em seguida, foi realizada a exploração do material, momento em que as entrevistas foram transcritas fielmente e foram agrupadas em categorias, segundo um critério semântico (Apêndice F).

⁴ Dentre os discentes que responderam ao questionário, uma das participantes ingressou no PPG por meio das cotas destinadas às pessoas com deficiência e, portanto, não foi selecionada para participar da pesquisa.

Por fim, chegou-se à etapa de tratamento dos resultados, momento em que o pesquisador poderá interpretar e propor inferências sobre os dados, também é a oportunidade de responder às hipóteses da pesquisa e cumprir seus objetivos (Fogaça, 2019), o que se deu a partir da interpretação dos dados.

Baseando-se no percurso metodológico, a pesquisa foi dividida em introdução, 3 (três) capítulos e as considerações finais.

No Capítulo 1 – O MOVIMENTO NEGRO, O MOVIMENTO DAS MULHERES NEGRAS E A LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA LUTA PELA DIGNIDADE, apresenta-se a discussão sobre os direitos humanos em uma perspectiva crítica, situando o direito à educação como uma demanda do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres Negras no Brasil, bem como a Teoria da Interseccionalidade como uma ferramenta de análise, pois é uma teoria que se propõe a explicar as desigualdades sociais a partir dos atravessamentos dos diversos sistemas de opressão como a raça, o gênero e a classe.

No Capítulo 2 – A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E NO ESTADO DO PARANÁ, aborda-se a construção histórico-jurídica do direito à educação no Brasil, o conceito de permanência estudantil, considerando a permanência material, simbólica e qualificada. Em seguida, trata-se dos aspectos teóricos e práticos das Ações Afirmativas e a política de assistência estudantil, com enfoque nas ações de permanência de negros e negras nas Universidades Estaduais Paranaenses e na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

No Capítulo 3 – A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU DA UEPG, apresenta-se a pesquisa empírica, o perfil dos participantes da pesquisa e as experiências vivenciadas pelos pós-graduandos para permanecerem desde o ingresso até sua defesa e formação no Mestrado e no Doutorado.

Conforme mencionado, a sistematização e a categorização dos dados deram-se a partir da Análise de Conteúdo, formulada por Laurence Bardin (1977), o que refletiu na subdivisão do capítulo em duas categorias.

A primeira categoria, **1) Desafios e dificuldades** estão reunidas as experiências vividas, com enfoque nos desafios enfrentados que, na percepção dos participantes da pesquisa, dificultam a permanência nos programas de pós-graduação.

Na segunda categoria, **2) Vivências**; agrupou-se as questões relativas às experiências vividas pelos participantes que demonstram as estratégias positivas formuladas por cada um para permanecer estudando.

Por fim, buscou-se responder ao problema de pesquisa a partir dos discursos levantados durante a escrita deste trabalho, buscando compreender os desafios e as dificuldades enfrentados pelos discentes negros da Pós-Graduação *stricto sensu* da UEPG, assim como suas vivências e experiências positivas em cada trajetória acadêmica.

CAPÍTULO – 1 O MOVIMENTO NEGRO E O MOVIMENTO DAS MULHERES NEGRAS E A LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA LUTA PELA DIGNIDADE HUMANA

“O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo.”
(Lélia Gonzalez, 1984)

Neste capítulo, apresenta-se a discussão sobre os direitos humanos em uma perspectiva crítica, situando o direito à educação como uma demanda do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres Negras no Brasil.

Aborda-se a Teoria da Interseccionalidade, advinda dos debates centrais do Feminismo Negro, como uma ferramenta de análise para os estudos em matéria de direitos humanos, pois é uma teoria que se propõe a explicar as desigualdades sociais e violações de direitos humanos a partir dos atravessamentos de diversos sistemas de opressão como a raça, o gênero e a classe.

Por fim, aborda-se a contribuição dos Movimentos Negro e do Feminismo Negro na construção e na consolidação de políticas educacionais e na elaboração da legislação educacional antirracista.

1.1 DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: UMA DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA

Dentro de uma perspectiva liberal dos direitos humanos, Norberto Bobbio aduz que os direitos humanos⁵ são direitos históricos porque são “nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. Esse elemento histórico-evolutivo dos direitos humanos evidencia que os direitos nascem quando devem ou podem nascer (Bobbio, 1992), ou seja, acompanham o progresso, a cultura, a tecnologia, o saber, as liberdades e, especialmente, a relação de poder exercido de um humano sobre outro humano.

No século XX, momento de forte debate internacional sobre os Direitos Humanos e os avanços democráticos, principalmente após a Declaração Universal de

⁵ São denominados por Bobbio como “direitos do homem” pela ideia ainda presente no século XX de que o termo “homem” universaliza a totalidade da humanidade.

1948 (DUDH), seguida pelo fim da Segunda Guerra Mundial, Bobbio (1992), em um Simpósio de Filosofia e, anos depois, em um Simpósio jurídico, alertou que o problema mais grave e urgente a ser enfrentado no âmbito dos Direitos humanos não era o de definir a natureza e o fundamento filosófico, como vinham fazendo os estudiosos da época. Nas palavras do autor:

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (Bobbio, 1992, p. 17).

Nesse sentido, o problema trazido pelo autor encontra-se no plano material, ou seja, na efetividade e, em última análise, na não violação destes que não foi e não é sanado apenas pelos documentos internacionais que declaram e reconhecem esses direitos. Assim, Bobbio (1992) apresenta a proposta de pensarmos em possibilidades seguras para garantir tais direitos para além de uma proteção meramente formal: garantir que esses direitos não sejam violados.

Como ensina Comparato (2015), a afirmação histórica dos direitos após a Segunda Guerra Mundial se dá com a celebração de inúmeros tratados de direitos no âmbito da Organização das Nações Unidas, das organizações regionais e também pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) que consolidaram no plano internacional os direitos civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais. O autor ainda destaca que a dignidade humana ganhou especial destaque nesse período, pois, a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos, firmou o entendimento no plano jurídico que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Assembléia Geral Das Nações Unidas, 1948). Nas palavras de Comparato, a concepção kantiana da dignidade humana, que consiste em dizer que o ser humano busca um fim em si mesmo, implica não apenas um dever de não prejudicar ninguém, mas na “melhor justificativa do reconhecimento, a par dos direitos e liberdades individuais, também dos direitos humanos à realização de políticas públicas de conteúdo econômico e social” (Comparato, 2015, p. 37).

A partir da ideia de que todos os seres humanos possuem dignidade, sem qualquer distinção, também se assenta a ideia de que direitos humanos têm natureza de deveres, pois, quando surge um novo direito não incumbe apenas ao Estado a proteção e efetividade, mas aos indivíduos como um todo e, inclusive às organizações

privadas. Além disso, impõe que não seja preciso que os direitos estejam necessariamente positivados em leis escritas. É nesse sentido que o fundamento dos direitos humanos está para além do Estado e se traduz na

consciência ética coletiva, a convicção, longa e largamente estabelecida na comunidade, de que a dignidade da condição humana exige o respeito a certos bens ou valores em qualquer circunstância, ainda que não reconhecidos no ordenamento estatal, ou em documentos normativos internacionais (Comparato, 2015, p. 72-73).

Pensar o fundamento dos direitos humanos sob a ótica da consciência ética coletiva dentro da comunidade interna e internacional é o que descaracteriza a concepção positivista do Direito, que tem como lógica o reconhecimento de direitos escritos em documentos normativos.

Nesta perspectiva, Joaquín Herrera Flores propõe que é preciso pensar os direitos humanos como processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana (Flores, 2009).

Explica o autor que a lógica tradicional dos direitos humanos, principalmente em razão de pensar os direitos como universais sem questionar as subjetividades que permeiam os titulares de direitos, não resolve o problema anteriormente já levantado por Bobbio, da garantia e não violação dos direitos, pois não basta apenas o reconhecimento de direitos se não há condições materiais de exercê-los:

Estamos diante de uma lógica bastante simplista que, contudo, tem consequências muito importantes, pois conduz a uma concepção a priori dos direitos humanos. Se estamos atentos, essa lógica nos faz pensar que temos os direitos mesmo antes de ter as capacidades e as condições adequadas para poder exercê-los. Desse modo, as pessoas que lutam por eles acabam desencantadas, pois, apesar de nos dizerem que temos direitos, a imensa maioria da população mundial não pode exercê-los por falta de condições materiais para isso (Flores, 2009, p. 27).

A crítica do autor também recai na afirmação de que os direitos humanos por si só são universais, ou seja, devem alcançar todos os indivíduos humanos, mas que o conceito de universalidade e humanidade destes direitos não é universal.

A noção da universalidade orienta que a condição de pessoa é o único requisito para que o sujeito seja titular de direitos, pois considera o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade (Piovesan, 2006).

Porém, essa concepção de universalidade traçou um padrão de humanidade pautada na colonialidade do ser, que exclui todas as pessoas que não se encaixam

no modelo masculino, branco, heteronormativo e sem deficiências. Nesse sentido, significa dizer que a universalidade dos direitos humanos trazidos nos textos legais se traduz na experiência dos homens (Crenshaw, 2002). Por isso, a jurista Thula Pires (2017) ao propor que os direitos humanos sejam lidos em “pretuguês”, fazendo referência ao olhar de Lélia González à diáspora africana na América Latina, destaca:

Afirmar a humanidade do não europeu, das mulheres, de povos negros e indígenas, dos não cristãos, dos que desafiam formas heteronormativas de viver e se relacionar e das pessoas com deficiência, é subverter a naturalização das estruturas de poder e dominação que foram violentamente construídas pelo exercício de poder colonial escravista que se impôs nas Américas. (Pires, p. 4, 2017)

E resgatando o conceito de universalidade em Flores (2009), Thula Pires (2017) argumenta que é um “universalismo impuro” porque não prioriza hierarquias, mas o entrecruzamento entre culturas, portanto, é intercultural. Como expõe Pires, o elemento universal não se limita a reconhecer as diferenças do outro, mas propõe a criar mecanismos de distribuição de poder àqueles que estão excluídos dos processos de construção de hegemonia.

Para Flores, a dignidade humana transcende a condição sujeito de direitos – por óbvio, nenhum ser humano deve ser um instrumento para que se alcance determinado direito ou bem a outrem, como aduz a ressignificada ideia kantiana muito invocada por diversos autores da matéria – pois, como afirma o autor, os direitos humanos são resultados sempre provisórios das lutas sociais pela dignidade (Flores, 2009).

Essa percepção da provisoriedade dos direitos enquanto produto das lutas sociais compõe a própria Teoria Geral do Direito, pois verifica-se nos escritos de Rudolf Von Ihering, no clássico “A luta pelo Direito”, que lutar é uma condição da ideia do Direito e se constitui em uma parte intrínseca de sua natureza, porque a partir da luta o Direito se defende dos ataques da injustiça. Além disso, segundo o autor:

Todo direito no mundo foi adquirido pela luta; esses princípios de direito que estão hoje em vigor foram indispensáveis impô-los pela luta àqueles que não os aceitavam; assim, todo o direito, tanto o de um povo, como o de um indivíduo, pressupõe que estão o indivíduo e o povo dispostos a defendê-lo (Ihering, p. 13, 2002)

Bobbio (1992), de um ponto de vista mais tradicional, argumenta que ao invocar a universalidade abstrata dos direitos humanos chegar-se-ia a uma

universalidade concreta dos direitos positivos universais, fazendo menção aos direitos positivados na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948.

Contudo, o próprio autor argumenta que os direitos nascem a partir das lutas sociais, aprimorando-se pelo processo histórico e, também, não se pode atribuir um fundamento absoluto a direitos que são relativos:

Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas. (Bobbio, 1992, p. 13).

Portanto, fruto das lutas e da historicidade, os direitos humanos constituem-se em direitos histórico-concretos, pois são particulares de cada período, se modificam e se modificarão de acordo com as relações de poder, com as condições históricas e os anseios não só da humanidade, mas de determinado povo, contrapondo-se à universalidade abstrata outrora proclamada.

A concepção da dignidade também ganha uma conotação concreta, pois é expressada por um “fim material” de acesso aos bens e, principalmente, de condições iguais de acesso, a fim de superar uma hierarquização que coloca alguns indivíduos em condições de privilégios e outros numa situação de opressão e subordinação, pois a dignidade é um “objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja ‘digna’ de ser vivida” (Flores, 2009, p.37).

E a luta pela dignidade, que é global e não particularizada ou “parcelada”, como pontua o autor, se traduz no elemento ético e político universal dentro da Teoria Crítica dos Direitos Humanos, em que se deve considerar como beneficiários todas as pessoas. Isto significa que se é possível pensar em universalidade dos direitos humanos, tal concepção deve atentar-se aos processos de luta de todas as pessoas, inseridas nos mais diversos grupos sociais, que buscam o acesso aos bens necessários para alcançar o bem viver.

Dentro desta discussão, Bobbio (1992), ainda no século XX, alertou que não se poderia explicar a contradição entre a apologia da “era dos direitos”, que é proclamada nos documentos internacionais de proteção dos Direitos Humanos, e aquela que denuncia a massa dos sem-direitos (Bobbio, 1992), referente à maioria da humanidade que diariamente tem seus direitos questionados e violados, como mulheres, indígenas, negros, pessoas com deficiência e pessoas LGBTQIA+, assim,

colocando à prova a universalidade dos direitos humanos, pois a universalidade dos direitos humanos deveria estar em função do fortalecimento de todos seus titulares, de modo que permita que todos tenham acesso igualitário aos bens que lhes são essenciais.

A concepção hegemônica da universalidade dos direitos humanos, como expõe Thula Pires (2018, p. 1), produz “uma apropriação dessa agenda de forma hierarquizada e violenta para grupos sociais minorizados e alijados dos bens materiais e simbólicos para o bem viver”, também discute que, considerando os efeitos do colonialismo jurídico que por séculos classificou grupos sociais em superiores e inferiores e desumanizou seres humanos.

só faz sentido pensar em ações estratégicas com o uso do direito (usando o direito contra o direito) se estamos pactuados com as limitações desse campo. As potencialidades dos direitos humanos só fazem sentido se entendidas a partir das representações sobre o humano que definem os próprios contornos da proteção jurídica (Pires, 2018, p. 67).

É também nesse sentido que Marx e Engels destacam que “[...] o Direito, como a religião, não tem uma história própria” (Marx; Engels, 2007, p. 113). Por isso, relembra Ruiz (2018, p. 2), deve-se considerar a “materialidade da vida concreta em cada um dos momentos em que tais fenômenos, de alguma forma, incidiram sobre a vida de diferentes populações” e, além disso, deve-se considerar que “são as lutas, e as forças de cada combatente, quem define o que é ou não reconhecido como direitos” (Ruiz, 2018, p. 6), especialmente os direitos que estão positivados em tratados, constituições e outros textos legais.

Apesar da importância jurídica e social do reconhecimento de direitos humanos nos documentos, constituições, tratados e declarações em âmbito nacional e internacional, principalmente porque assim são passíveis de serem reivindicados perante o Estado ou de particulares, Flores (2009) alerta que direitos não criam direitos, pois os direitos humanos chegarão às pessoas apenas depois das lutas pelo acesso aos bens materiais para o bem viver:

Por isso, nós não começamos pelos “direitos”, mas sim pelos bens exigíveis para se viver com dignidade: expressão, convicção religiosa, educação, moradia, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação sadia, tempo para o lazer e formação, patrimônio histórico-artístico, etc. Prestemos muita atenção, estamos diante de bens que satisfazem necessidades, e não de um modo a priori perante direitos. [...] As normas jurídicas resultantes nos servirão para garantir como dissemos, de um modo não neutro um determinado acesso a tais bens. Daí sua importância. Porém, daí também

seu caráter instrumental e seu apego aos interesses e às expectativas de quem ostenta a hegemonia na sociedade de que se trate (Flores, 2009, p. 28-29).

A partir da construção teórica feita por Flores, nota-se que definir o que são os direitos humanos é um exercício complexo quando se propõe a pensá-los a partir da teoria crítica proposta pelo autor, observando, principalmente, que são direitos que não se limitam a ser direitos escritos em documentos legais, mas que são direitos que estão para além de qualquer ordem político-estatal, pois acompanham as transformações político-sociais, as necessidades, os desejos e os anseios dos seres humanos que vivem em determinado período histórico.

Por isso, Flores argumenta que os direitos humanos são “a armação da luta do ser humano para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado” (Flores, 2009, p. 19).

Nesse sentido, uma vez que necessitamos ter acesso aos bens exigíveis para alcançar o bem viver é preciso questionar por que algumas pessoas têm mais facilidade em obtê-los em detrimento de outras. É neste contexto que Flores propõe que pensemos os direitos humanos olhando para fora do universalismo proposto inicialmente pela teoria clássica, considerando que as pessoas estão inseridas em contextos sociais diversos, ou seja, sendo marcadas socialmente por diversos elementos, como a raça, o gênero, a classe, a cultura e a divisão territorial (Flores, 2009).

Essa reflexão já foi proposta pelo autor anos antes de propor a reinvenção dos direitos humanos a partir de sua Teoria Crítica. Em *Habitaciones propias y otros espacios negados: una teoría crítica de las opresiones patriarcales*, Flores (2005), inspirado na construção do pensamento de Virginia Woolf sobre a importância das mulheres possuírem um “quarto todo seu”, um espaço físico e mental, que as permitissem se afastarem das expectativas e limitações do predador do patriarcado, onde possam criar, estudar, escrever e pensar estratégias de alcançar a independência financeira, e, igualmente, buscou no pensamento da escritora latino-estadunidense Gloria Anzaldúa para compreender a experiência das mulheres não brancas, como negras, indígenas e pobres, que, além de não possuírem um quarto todo seu, são devastadas por outras “dimensões” daquele predador, como o racismo e o classismo:

Em primeiro lugar, Gloria e o resto das mulheres que, como ela, sofrem a opressão e a discriminação racial e de classe, devem agir com determinação para sair das esferas privadas, profundamente reguladas por valores sexistas e discriminatórios, que permeiam as suas tradições, formas familiares ou hábitos comportamentais, e que são a causa da sua opressão e subordinação. E, em segundo lugar, confrontadas com a necessidade de se integrarem numa comunidade - a das feministas universitárias e de classe média - regida por valores como a "tolerância", a "igualdade formal entre os sexos", a "liberdade de escolha", etc., ou seja, os valores que constituem o quadro cultural das mulheres brancas e ocidentais -, têm dificuldade em ultrapassar a resistência imposta por este "novo" espaço cultural em admitir como válidas outras esferas de ação, outras perspectivas, outras situações diferentes das vividas pelas mulheres que predominam nesses quadros axiológicos e sociopolíticos. Por outras palavras, têm de ultrapassar uma dupla barreira: a que é construída a partir das suas próprias condições sociais, culturais e económicas, e a que provém do desfasamento entre as suas reivindicações antirracistas e anti-classe e as dos coletivos feministas tradicionais. (Flores, 2005, p. 17-18).⁶

Nesse sentido, Flores (2005) enfatiza que o patriarcado coloca mulheres em uma posição inferior aos homens, logo, em desigualdade no acesso de direitos, mas quando se pensa nas outras formas de discriminação e desigualdade sociais, nota-se que as mulheres negras e indígenas ocupam uma posição inferior também às mulheres brancas. Ou seja, em relação às mulheres brancas, as mulheres não brancas possuem menos acesso aos direitos.

Assim como reconheceu Flores (2005; 2009), principalmente por destacar em seus estudos mulheres intelectuais como Virginia Woolf, Glória Anzaldúa e Patricia Hill Collins, os direitos humanos universalizados na figura de um titular de direitos homem, branco, cisgênero, heterossexual e cristão não correspondia a uma imensa população de mulheres de diferentes pertencimentos étnico-raciais e de classes socioeconômicas.

⁶ Tradução livre do original: *En primer lugar, Gloria, y el resto de mujeres que, como ella, sufren opresión y discriminación racial y clasista, deben actuar con decisión para salir de los ámbitos privados, regulados profundamente por valores machistas y discriminatorios, que impregnan sus tradiciones, formas familiares o hábitos de comportamiento, y que son la causa de su opresión y su subordinación. Y, en segundo lugar, ante la necesidad de integrarse en una comunidad —la de las feministas universitarias y de clase media, regida por valores como la «tolerancia», la «igualdad formal entre los sexos», la «libertad de elección», etc., es decir, los valores que conforman el marco cultural propio de las mujeres blancas y occidentales—, se ven ante la dificultad de superar las resistencias que impone este «nuevo» espacio cultural para admitir como válidos otros ámbitos de actuación, otras perspectivas, otras situaciones diferentes a las experimentadas por las mujeres que predominan en tales marcos axiológicos y socio-políticos. O lo que es lo mismo, tienen que superar una doble barrera: la que se construye desde sus propias condiciones sociales, culturales y económicas, y la que procede del desfase entre sus reivindicaciones antirracistas y anticlasistas y las de los colectivos feministas tradicionales.* (Flores, 2005, p. 17-18)

Portanto, Flores (2005) utiliza-se do termo *overlapping oppressions*, que corresponde às “opressões sobrepostas”, para caracterizar as diferentes formas de desigualdades sociais que acometem mulheres pobres e não brancas. Contudo, ao fazer a mesma reflexão sobre os direitos humanos das mulheres, Kimberlé Crenshaw (2002), argumenta que a desigualdade de direitos entre mulheres negras em relação às mulheres brancas deve considerar que existe uma intersecção, um entrecruzamento, na interação de dois ou mais eixos de subordinação, como a raça e o gênero, por exemplo.⁷

O termo “interseccionalidade” foi cunhado pela jurista Kimberlé Crenshaw (2002), ao traçar uma análise crítica dos documentos internacionais de direitos humanos.

Para formular sua teoria e pensar os direitos humanos das mulheres, Crenshaw (2002) utiliza-se da metáfora de vias que simbolizam eixos de poder, como o racismo, o patriarcalismo e o capitalismo. As mulheres negras e outros grupos atravessados por múltiplas opressões, como homens negros e pessoas LGBTQIAP+, também estariam posicionadas onde duas ou mais vias se cruzam, se interseccionam, sendo frequentemente as opressões de raça, gênero e classe. Tais grupos deveriam “negociar o ‘tráfego’” que vem simultaneamente das diversas direções e tendo, como consequência, colisões simultâneas. É o que a autora denomina como “danos interseccionais”, ou seja, “as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento” (Crenshaw, p. 177, 2002).

Nesse sentido, a autora aponta que apesar de abordarem princípios de não discriminação de raça e de gênero estarem positivadas na legislação internacional de proteção dos direitos humanos, as normas não eram formuladas para resolver conflitos ou garantir direitos dentro da experiência das mulheres negras e, consequentemente, as excluía como sujeitas de direitos humanos.

Assim, Crenshaw (2002) discute a interseccionalidade como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. Em termos

⁷ Apesar do termo *overlapping oppressions* muitas vezes ser cunhado como sinônimo para interseccionalidade, optou-se, neste trabalho, por não se debruçar nas diferenças dos termos. A escolha da Teoria da Interseccionalidade como mirante epistemológico dessa pesquisa, abordado no item seguinte, dá-se principalmente por ser uma ferramenta de análise pensada e desenvolvida por pesquisadoras negras que buscaram os saberes construídos nos movimentos negros feministas.

objetivos, a interseccionalidade trata do modo em que os sistemas de opressão de classe, raça, gênero, entre outros, determinam as posições sociais que sujeitos e sujeitas ocupam socialmente e, também, de como políticas geram opressões dentro da intersecção destes sistemas e de como as dinâmicas de desempoderamento atuam (Crenshaw, 2002, p. 177).

Ao tratar sobre a intersecção de marcadores sociais, Carla Akotirene (2020, p. 43) explica que a Teoria da Interseccionalidade não tem a intenção de somar identidades ou criar uma categoria de análise hierarquizante ou comparativa, mas que tem o objetivo de analisar

quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas. (Akotirene, 2020, p. 43-44)

Akotirene (2020) ainda alerta que assim como é errônea a tentativa de criar uma hierarquização entre opressões, também é dispensável centralizar uma delas, já que as opressões são igualmente adoecedoras.

Com os ensinamentos de Flávia Piovesan (2006), aprende-se que, apesar da importância da doutrina tradicional dos Direitos Humanos e dos instrumentos internacionais que reconhecem a proteção geral e genérica dos direitos como fez a Declaração Universal de 1948, o próximo passo é especificar quem é o sujeito de direitos.

Nesse sentido, a autora expõe:

Nesse cenário, por exemplo, a população afrodescendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial. (Piovesan, 2020, p. 39).

Assim, dentro da análise interseccional, analisa-se também qual é o grau de vulnerabilidade que os sujeitos estão inseridos, considerando a peculiaridade e particularidade de cada um, pois as violações de direitos humanos requerem uma resposta diferenciada e específica em determinados casos e com determinados sujeitos.

Distintamente das barbáries vivenciadas na história recente, como a escravidão de povos africanos e seus descendentes e do Holocausto na Alemanha Nazista, em que diferença era motivo de negar e apagar direitos, no âmbito dos direitos humanos, surge a necessidade de conferir a determinados grupos sociais uma proteção especial e particularizada em face de sua própria vulnerabilidade, ou seja, “a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos” (Piovesan, 2006, p. 39).

Nesse sentido, incorpora-se ao discurso dos direitos humanos a necessidade de perceber como as opressões se articulam e se cruzam na violação de direitos humanos para, então, atuar na proteção e na garantia dos direitos. A máxima da não discriminação passa a ter uma relevância para além daquela universalista que era meramente formal e excluía sujeitos ao invés de incluir, pois o caráter que passa a ter é o de criar e promover direitos com base na diferença.

Nesse contexto, com base na nova concepção de direitos humanos, que desafia o universalismo clássico e compreende os sujeitos a partir das marcas sociais que os atravessam, Pires (2018) propõe pensar os direitos humanos a partir da categoria da amefricanidade, pensada por Lélia González em 1988, que consiste na dinâmica cultural de resistência de descendentes de povos africanos na América Latina “que permitiu a subsistência do povo negro em diáspora por séculos de opressão. Essas reorientações têm por objetivo responder ao mundo herdado, e não ao mundo idealizado pelas declarações de direitos humanos” (Pires, 2018, p. 73)⁸.

Pensando neste mundo herdado após séculos de colonialismo, escravidão de povos africanos e de seus descendentes na América Latina, o patriarcalismo presente na maioria das sociedades que experimentaram essas formas de poder e, principalmente, pensando na experiência das mulheres negras, Kimberlé Crenshaw (2002) aponta que a partir dos anos 1990 e início dos anos 2000 os direitos humanos das mulheres passaram a ser ampliados no âmbito da proteção internacional e o gênero que era um elemento de exclusão de pessoas passou a ser incorporado na análise dos direitos humanos.

No bojo de uma discussão alinhada à concepção crítica dos direitos humanos, o próprio Direito precisa ser reinventado para finalmente ser compreendido como um de tantos outros meios ou instrumentos que servem de arma à luta pela dignidade,

⁸ A Teoria da Interseccionalidade e a discussão dos direitos humanos no contexto brasileiro serão aprofundadas no item seguinte.

pois um Direito que exclui histórica e sistematicamente pessoas em razão do gênero, do pertencimento étnico-racial, da sexualidade ou da classe, deixa de ser um direito e, como pontua Flores (2005), passa a ser um privilégio. É o que as lutas dos movimentos antirracistas, antissexistas, de trabalhadores, das comunidades LGBTQIAP+, entre outros tantos grupos minorizados, passam a denunciar.

1.2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INTERSECCIONALIDADE

No livro *Mulheres, raça e classe*, Angela Davis (2016) traz o icônico discurso da ativista abolicionista Sojourner Truth, proferido na convenção de Akron, um encontro de mulheres que ocorreu em 1851, em Ohio, sendo Truth a única mulher negra convidada para a ocasião, em que seria debatido o sufrágio feminino, após a Guerra Civil, nos Estados Unidos.

Davis (2016) conta que Truth com carisma, uma potente oratória e “simplicidade persuasiva” derrubou os argumentos dos homens presentes que diziam que mulheres não poderiam votar simplesmente por serem mulheres. Ao discursar, Truth não denunciava somente a dominação sexista dos homens contra as mulheres, mas colocava à prova a que mulheres negras estavam igualadas aos homens em relação à força de trabalho, mas que mesmo assim sequer eram reconhecidas como mulheres: “Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher?”.

Sojourner Truth ao interrogar “Não sou eu uma mulher?” não denunciou apenas o sexismo, mas mostrou o quanto o movimento das mulheres brancas era um espaço que a excluía enquanto uma mulher, pois para as mulheres negras sempre trabalharam tanto quanto os homens, bem como o tratamento dado às mulheres negras as inferiorizava também em relação às mulheres brancas. Davis (2016) conta que em sua fala, Truth questionou que nunca tinha sido ajudada a pular poças de água ou subir em carruagens e, portanto, não seria ela uma mulher? Mas, apesar de ser uma denúncia das mulheres negras, a questão étnico-racial nunca foi uma reivindicação dos movimentos feministas formados por mulheres brancas à época.

Por isso, resgatando o episódio emblemático vivido por Sojourner Truth, tão lembrado pelas feministas negras estadunidenses, destaca-se que o ponto central e histórico do debate do Feminismo Negro é a interseccionalidade, que foi se institucionalizando e se teorizando pelas ativistas e intelectuais negras feministas.

Nesse sentido, como pontua Akotirene (2020), a interseccionalidade vislumbra justamente a negligência do feminismo que exclui mulheres negras de suas pautas e reproduz o racismo e, do mesmo modo, do movimento negro que se preocupa com as experiências vividas pelos homens e reproduz o machismo.

Nesta perspectiva, um ponto que merece destaque neste trabalho é sobre uma discussão conceitual que emerge dentro do meio acadêmico e dos estudos de raça, gênero e classe, que é a diferença entre as teorias da Interseccionalidade e da Consustancialidade.

Helena Hirata (2014) expõe que o reconhecimento da teorização da interseccionalidade se dá, inicialmente, nos países de origem anglo-saxônica, no início dos anos 1990, principalmente nos Estados Unidos, pela experiência do movimento Black Feminism, que ganhou notoriedade através dos estudos de Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras norte-americanas e europeias.

Hirata (2014) discute que o uso do termo “interseccionalidade” se tornou um “*hit concept*”, mas também reconhece que sua origem se reporta às discussões iniciadas nos movimentos de mulheres negras, tendo como ponto de partida a discussão entre as opressões de raça e gênero.

A autora realiza essa discussão para diferenciar a Teoria da Interseccionalidade, proposta e sistematizada inicialmente pela jurista Kimberlé Crenshaw, dentro dos estudos da teoria crítica da raça (Akotirene, 2020), da Teoria da Consustancialidade, proposta pela francesa Danièle Kergoat, no final dos anos 1970.

Segundo Hirata, as teorias se diferenciam porque a interseccionalidade aponta o que ocorre na intersecção, em geral, de raça-gênero, abordando a discussão entre classe social “periféricamente” (Hirata, 2014, p. 62).

Nesse sentido, conforme recorda Keren Fonseca de Lima (2020), Kergoat é uma estudiosa da sociologia do trabalho e gênero e está situada dentro dos estudos do feminismo materialista francófono, com intensa influência do marxismo e do materialismo histórico.

Assim compreende-se que a consubstancialidade se preocupa com a relação entre sexo e classe social e, posteriormente, passa a associar também a raça dentro de sua análise, considerando, da mesma forma que a interseccionalidade, que as opressões não são hierarquizantes e indissociáveis (Rios; Perez; Ricoldi, 2018; Lima, 2020).

Em síntese, a disputa dos conceitos se dá, basicamente, pela sugestão de Danièle Kergoat em ser a pioneira nas discussões concernentes ao entrecruzamento entre os sistemas de opressões, como raça, gênero e classe, sem considerar que esta é uma discussão iniciada dentro dos movimentos de mulheres negras e já posto historicamente por pensadoras negras, além da sugestão do descarte do termo interseccionalidade para o uso do termo consubstancialidade, como pontua Lima (2020).

Apesar das diferenças, aproximações, controvérsias e críticas sobre as duas teorias e, de certo modo, uma disputa conceitual e teórica entre a consubstancialidade e a interseccionalidade, como se observa em diversos estudos, como Hirata (2020), Lima (2020), Kerner (2016), Machado (2017), entre outras autoras, a escolha deste trabalho é por partir de uma pesquisa alinhada ao pensamento decolonial, aos estudos de pesquisadoras e pesquisadores negros, que partem da raça como um fator determinante para a análise do entrecruzamento dos sistemas de opressão e consideram, também, a classe, o gênero, a sexualidade, como elementos inseparáveis dentro de sua análise, como Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins, bell hooks, Angela Davis, que antes de serem estadunidenses e, geograficamente terem origem no Norte Global, são mulheres negras, subversivas, que situam seus estudos e suas experiências na pós-colonialidade e na descolonização epistêmica (Akotirene, 2020), também com um olhar para a experiência brasileira e latino-americana e amparada pelos estudos de Lélia González (2020), Flavia Rios (2017), Carla Akotirene (2020), entre outras.

A priori, a discussão da interseccionalidade se inicia com a própria crítica ao universalismo dos direitos humanos escritos nas declarações e convenções internacionais, pois toda a positivação de tais direitos se traduz em uma concepção hegemônica, que generaliza os sujeitos e que se fundamenta na experiência dos homens. Assim, todas as mulheres estão sujeitas de alguma forma às discriminações de raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras, gerando apenas uma garantia

formal de direitos positivados, comprometendo a efetividade dos direitos humanos das mulheres (Crenshaw, 2002), pois

Assim, quando mulheres eram detidas, torturadas ou lhes eram negados outros direitos civis e políticos, de forma semelhante como acontecia com os homens, tais abusos eram obviamente percebidos como violações dos direitos humanos. Porém, quando mulheres, sob custódia, eram estupradas, espancadas no âmbito doméstico ou quando alguma tradição lhes negava acesso à tomada de decisões, suas diferenças em relação aos homens tornavam tais abusos periféricos em se tratando das garantias básicas dos direitos humanos (Crenshaw, 2002, p. 172).

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 recepcionar o princípio da não-discriminação racial e de gênero, graças ao ativismo de movimentos sociais, os direitos das mulheres foram ampliados, incorporando a particularidade da identidade de gênero e de raça na pauta dos direitos humanos, como se vislumbra em instrumentos legais como a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1969), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará (1994).

Assim, a perspectiva de gênero passa a ser abarcada pela proteção internacional e a diferença que outrora excluía sujeitas de tal proteção passou a ser um marcador de inclusão no discurso dos direitos humanos e

Assim, enquanto no passado a diferença entre mulheres e homens serviu como justificativa para marginalizar os direitos das mulheres e, de forma mais geral, para justificar a desigualdade de gênero, atualmente a diferença das mulheres indica a responsabilidade que qualquer instituição de direitos humanos tem de incorporar uma análise de gênero em suas práticas (Crenshaw, p. 172, 2002)

Para Crenshaw (2002), a interseccionalidade é “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177).

Carla Akotirene (2020) argumenta que a interseccionalidade tem o objetivo de “dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (Akotirene, 2020, p. 19).

É nesse sentido que se configura a necessidade de compreender as vulnerabilidades humanas considerando que os sistemas de opressões operam de modo interseccional, compreendendo a “interação simultânea das avenidas identitárias” (Akotirene, 2020, p. 19) e, portanto, são de fato inseparáveis quando se

trata da proteção de direitos humanos. A diferença intragrupo, ou seja, olhar para as particularidades identitárias dentro do grupo de mulheres, também passa a ser uma preocupação quando se trata de uma análise interseccional dos direitos humanos. Isto porque

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas interseções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres. Como as experiências específicas de mulheres de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro de categorias mais amplas de raça e gênero, a extensão total da sua vulnerabilidade interseccional ainda permanece desconhecida e precisa, em última análise, ser construída a partir do zero. (Crenshaw, p. 174, 2002).

Ao discutir direitos humanos e interseccionalidade, considera-se, portanto, os sistemas de opressão que subordinam sujeitas e sujeitos de direitos, tais como o capitalismo, o sexismo e o racismo, que limitam o acesso à dignidade humana.

Vale lembrar, conforme já destacado, que a discussão sobre as múltiplas opressões foi um tema presente dentro do Movimento de Mulheres Negras no Brasil e que também foi discutido teoricamente por Lélia González, mesmo que ela não tenha a nomeado como tal, observa-se nas reflexões trazidas no texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1983) que analisar a posição das mulheres negras na sociedade foi uma preocupação de seu tempo, também sendo amplamente debatido pelas feministas negras no período da redemocratização do Brasil no interior dos movimentos sociais (Rios; Perez; Ricoldi, 2018).

Neste sentido, a teorização do conceito da interseccionalidade e sua utilização como aporte teórico e metodológico para compreender como operam simultaneamente as opressões de raça, gênero e classe são iniciadas dentro dos estudos feministas, principalmente pelo protagonismo das feministas negras, com especial protagonismo no Brasil já na década de 1980.

O pensamento de Lélia González (2020) aproxima conceitos bem delimitados posteriormente por estudiosas do feminismo negro, como a própria Crenshaw (2002), considerando a interação de raça, gênero e classe na experiência das mulheres negras brasileiras:

Para nós o racismo se constitui como a *sintomática* que caracteriza a *neurose cultural brasileira*. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele que

habitualmente vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar à questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta.

[...]

Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (González, 2020, p. 68-69 [grifos do original]).

González (2020) perpassa tanto pelas opressões de raça e de gênero quanto da classe, uma vez que o tipo de trabalho destinado às mulheres negras é definido a partir do lugar em que se situa (González, 2020).

A interseccionalidade se opera no campo do conhecimento, da concretização de direitos e das políticas como uma ferramenta de análise (Collins; Bilge, 2020) que demonstra como as identidades sociais, tais como raça, o gênero e a classe, entre outras, limitam os acessos aos bens e aos direitos e compreender os direitos humanos baseando-se nessa perspectiva possibilita que estratégias jurídicas, políticas e sociais combatam e superem desigualdades.

Apesar da interseccionalidade estar amplamente relacionada ao direito das mulheres negras, é possível refletir sobre a opressão interseccional vivenciada, também, pelos homens negros, como observa-se no exemplo dado por Crenshaw:

7. Também há casos onde a superposição entre a exclusão de raça e a de gênero limita oportunidades de emprego ou de educação para os homens. Quando os empregos industriais ou outros tipos especificamente masculinos de trabalho são limitados, e o que sobra é orientado para as mulheres, os homens podem também enfrentar a discriminação composta: o trabalho que está disponível para as mulheres não é considerado como apropriado para os homens, e o trabalho disponível para homens mais privilegiados não é oferecido a homens racialmente subordinados (Crenshaw, p. 179, 2002).

Usar a interseccionalidade como ferramenta de análise para observar as violações de direitos humanos de homens negros também é possível, considerando os atravessamentos identitários que permeiam suas existências, inclusive a opressão sexista.

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) destacam

em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam em sociedades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de visíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos do convívio social (Collins; Bilge, p. 16, 2021)

Assim, quando se trata da interseccionalidade é essencial a percepção particularizada dos sujeitos de modo que as opressões que enfrentam sejam analisadas conjuntamente e não de forma isolada, principalmente porque as desigualdades não se operam da mesma forma para diferentes sujeitos, como mulheres, homens, crianças, pessoas com deficiência, pessoas trans, entre outros grupos, o que reflete diretamente no modo de distribuição de bens e riquezas e do acesso aos direitos essenciais para o bem viver.

1.3 TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE RAÇA

Antes de adentrar no âmbito interno da legislação brasileira, insta destacar os instrumentos internacionais de Direitos Humanos que versam sobre combate ao racismo e a promoção da igualdade racial e visam a implementação de políticas públicas corretoras de desigualdades sociais, a fim de promover a igualdade de oportunidades ratificados pelo Brasil, tais como a Convenção Internacional Sobre Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), Conferência de Pequim (1995) e, especialmente, a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, Durban (2001). Esta última impulsionou a criação das primeiras políticas de inclusão racial implementadas no Brasil (Carneiro, 2011).

Ao abordar sobre os documentos internacionais que orientam o Estado Brasileiro a promover a igualdade racial e a combater o racismo, ressalta-se a importância do reconhecimento formal de direitos em âmbito internacional aos povos historicamente marginalizados.

Porém, conforme destaca-se anteriormente, a Teoria Crítica dos Direitos Humanos nos permite compreender como e por que um sistema de proteção que é orientado por uma perspectiva genérica dos titulares de direitos destinados apresenta falhas.

Ainda é importante dizer que dentro da linha teórica de que os direitos humanos são resultados provisórios das lutas sociais e que, portanto, em sua maioria são conquistados com o objetivo de suprir necessidades humanas em determinado tempo histórico, a luta pela dignidade humana não advém apenas das revoluções burguesas do Sul Global.

Nesse sentido, Clóvis Moura (1981), um intelectual marxista, reescreve a história do povo negro no Brasil escravista, situando a organização política dos negros sob um olhar contra-hegemônico de resistência e que possui registros históricos desde aquele período.

Na introdução da obra *Rebeliões da Senzala*, o autor discute as dificuldades no campo da historiografia em reconhecer que negros escravizados lutaram contra a escravidão e atuavam politicamente para isso. Nesse sentido, argumenta que as insurreições, as guerrilhas, as fugas e a formação dos quilombos aconteciam de maneira sistemática, como uma expressão emancipatória radical, inclusive, reconhecendo tais ações políticas como luta de classes, com o papel de “solapar as bases materiais e consequentemente as relações de trabalho existentes entre senhor e escravo” (Moura, 1981, p. 13).

Portanto, a organização política e intelectual dos negros no Brasil é histórica e remonta a lógica de resistência quilombola, ainda no período escravista (Moura, 1981), que se constituía como uma forma de oposição ao sistema econômico e social da época e passa a ser um conceito apoderado por intelectuais negros, principalmente na reorganização do Movimento Negro Unificado a partir dos anos 1970, como uma “prática de libertação”, da “*praxis* afro-brasileira de resistência à opressão e de auto-afirmação política”, denominada como quilombismo (Nascimento, A., 1985, p. 24).

Ainda, destaca-se na obra de Beatriz Nascimento (2021), quilombo tem a conotação dinâmica, de ação e de transformação social, num contínuo da história:

Nesse sentido, ‘quilombo’ marca um processo de ação, atividade, conduta, dentro dos princípios antes mencionados. Aí residem sua trajetória e importância histórica: essa característica de processo, de continuum. Entretanto, não pensamos esse contínuo como estático, e sim como dinâmico. (Nascimento, B., 2021, p. 248)

Neste sentido, observa-se que a luta pela dignidade humana é anterior às lutas burguesas do século XVII e XVIII, como a Revolução Francesa e a Revolução Americana, que constrói o ideário liberal do que viria a ser o direito dos direitos humanos, com princípios universalizantes, genéricos e abstratos.

Neste sentido, aponta Trindade (2013) que:

Assim, a concepção inicial dos direitos humanos, conforme ficou consolidada na matriz liberal oitocentista, confinava-os aos direitos civis e políticos e, assim mesmo, limitados por restrições censitárias-econômicas ao exercício do sufrágio universal, além da interdição completa do direito de voto das mulheres e do impedimento a elas de parte dos direitos civis (em particular, no direito de família e no direito

comercial). Os regimes liberais-oligárquicos nascidos daquelas revoluções burguesas preservariam esses limites conceituais e essas restrições durante mais de um século, para não falar da escravidão, cuja lenta abolição nas Américas se estenderia até quase o final do século XIX. Malgrado a postulação filosófica de universalidade a eles inerente, tais direitos teriam de percorrer um longo caminho antes de (quase) se universalizarem. (Trindade, p. 17, 2013)

Contudo, na contramão da concepção liberal dos direitos humanos, há manifestações da resistência negra na América Latina e, em especial, no Brasil, a partir da resistência indígena e da resistência negra, esta última evidenciada pela formação dos quilombos no período escravista, como uma forma de agrupamento de negros no espaço histórico e pela própria particularidade de libertação e emancipação política característica dos quilombos, a partir dos intelectuais negros contemporâneos.

É nesse contexto que passou a coexistir com o sistema de proteção geral um sistema de proteção especial, tendo este último como destinatário de direitos a pessoa com vulnerabilidade, ou seja, um sujeito concreto e específico, atentando-se às subjetividades que a constroem como sujeito de direitos (Goes; Silva, 2013)

As primeiras manifestações internacionais sobre a discriminação racial partem da ideia de abolir o projeto político de hierarquia entre raças (Ferreira, 2020). Após a Segunda Grande Guerra Mundial e com o intuito de abolir ideias nazistas que exterminaram milhões de judeus, buscou-se criar o sistema geral de direitos humanos a fim de manter a paz entre as nações. O principal instrumento com esse objetivo foi a Carta das Nações Unidas de 1945, que estabeleceu no plano jurídico a igualdade entre homens e mulheres, bem como a promoção da tolerância. Posteriormente, em 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos ratificou a igualdade já imposta pela Carta e, ainda, trouxe a proteção das liberdades, sem discriminação de gênero, raça, classe ou religião (Goes; Silva, 2013), diante da preocupação da comunidade internacional para que a raça ou etnia não fossem mais justificativas para a violência, a discriminação e o extermínio dos povos.

Contudo, importante destacar que populações indígenas, africanas e afro-brasileiras do Brasil e de outros países da América Latina também viveram o genocídio e a violência racial antes mesmo das grandes guerras mundiais, “mas somente quando este extermínio atinge corpos brancos, o tema entra em evidência na agenda internacional” (Ferreira, 2020, p. 32). Assim, sem qualquer intenção de relativizar violações de direitos, é preciso compreender porque alguns grupos sociais ainda não são sujeitos de tais direitos.

O Brasil é signatário de diversos instrumentos internacionais de Direitos Humanos que versam sobre combate ao racismo e a promoção da igualdade racial e visam a implementação de políticas públicas corretoras a fim de promover a igualdade de oportunidades (Carneiro, 2011).

Neste contexto, o primeiro instrumento de combate à discriminação racial foi a Convenção nº 111 Relativa à Discriminação em matéria de Emprego e Trabalho (OIT, 1958), aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), considerada um dos marcos “no combate à discriminação racial, por tratar de um dos campos mais importantes da vida social e no qual, efetivamente, a discriminação se dá de forma corriqueira, indireta e com ampla repercussão na trajetória dos indivíduos” (Goes; Silva, 2013, p. 11).

Além disso, a Convenção nº 111, traz no Art. 1 o conceito de discriminação como qualquer exclusão, distinção ou preferência pautada na cor, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidade ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão (OIT, 1958).

Além de ser o primeiro instrumento que apresenta a questão da igualdade racial em âmbito interno, é relevante destacar que o documento protege sujeitos dentro das relações de trabalho que em sua essência se dão por meio da relação de subordinação entre empregador e empregado. Outro ponto a se destacar é que o direito do trabalho por estar diretamente conectado com a efetividade dos demais direitos, pois é a partir da remuneração do trabalho que a pessoa tem acesso à alimentação, à moradia, à saúde, entre outros direitos. No contexto interno, a Convenção nº 111 significou o dever do Estado de criar meios para formular e implementar políticas para a promoção, principalmente, da igualdade racial e de gênero.

Anos depois, a década de 1960 foi cenário de importantes conquistas dos movimentos sociais que lutaram pela liberdade negra (Davis, 2018). No contexto mundial, as reivindicações do movimento negro estadunidense por direitos civis e pelo fim da segregação racial se destacaram. Na África do Sul, a luta contra o colonialismo e pelo fim do apartheid também ganhou fôlego (Goes; Silva, 2013, p. 13).

Em 1960, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) a Convenção Relativa à Luta contra à Discriminação no Campo do Ensino.

Esta Convenção é a referência internacional do combate à discriminação racial no âmbito da educação e trata sobre o enfrentamento da discriminação relativa ao acesso e as condições de ensino em todos os níveis do sistema educacional. A principal inovação do documento é estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como destacar a importância da promoção de condições de acesso sem distinção, exclusão, limitação ou preferência de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento. Notamos que esse documento inclui dois importantes elementos não encontrados anteriormente em nenhum outro documento internacional: a língua e a condição econômica.

Neste contexto histórico, em 1965, foi aprovada a primeira convenção internacional com *status* normativo de tratado internacional de direitos humanos (Ferreira, 2020), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – *Committee on the Elimination of Racial Discrimination* (CERD), considerado o documento mais amplo sobre a discriminação racial e a promoção da igualdade. O documento apresenta duas metas básicas que tem por objetivo o direito à igualdade: o combate a toda e qualquer forma de discriminação racial e a promoção da igualdade (Piovesan; Guimarães, [s.d.]).

Piovesan e Guimarães ([s.d]) colaboram ao destacar os três fatores que impulsionaram a elaboração da CERD nos anos 1960, sendo eles o ingresso de dezessete novos países africanos na ONU em 1960, a realização da Primeira Conferência de Cúpula dos Países Não-Aliados em Belgrado, em 1961, e o ressurgimento de manifestações nazifascistas na Europa.

No âmbito nacional, a CERD é um dos instrumentos internacionais mais antigos ratificados pelo Estado Brasileiro (Ramos, 2017), assinada em 7 de março de 1966 e ratificada em 27 de março de 1968, entrou em vigor em 4 de janeiro de 1969. Foi promulgada pelo Decreto nº 65.810, em 8 de dezembro de 1969 (Brasil, 1969).

No art. 1 da CERD, o texto traz a definição de discriminação racial como sendo qualquer distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.

Ainda, estabelece que os Estados Parte se comprometem por todos os meios apropriados e sem tardar uma política de eliminação da discriminação racial em todas as suas formas e de promoção de entendimento entre todas as raças.

O texto também prevê que a implementação de ações afirmativas adotadas pelo Estado não será considerada discriminação racial, pois têm por objetivo assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais. As ações afirmativas são medidas positivas implementadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório (Piovesan; Guimarães, [s.d]).

Em 1973, por iniciativa da ONU, e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), iniciaram as discussões para a implementação da Década para Ação e Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, com base na Resolução nº 2.919 de 1972. O Programa de Ação da Década tinha como objetivo a promoção dos direitos humanos e da liberdade fundamental para todos, a erradicação do preconceito racial, do racismo e da discriminação racial. Ainda, um dos objetivos era pôr fim a qualquer regime racista, referência direta ao regime do *apartheid*. No mesmo ano, o *apartheid* foi considerado como crime (Goes; Silva, 2013)

Ainda com o objetivo de combater o regime do *apartheid*, em 1978, foi realizada a I Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial.

De 1983 a 1993, a Resolução 38/14 declarou a Segunda Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, momento de aprofundamento das ações contra o *apartheid* (Goes; Silva, 2013) também ocorreu a II Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial.

No período de 1993 a 2003, por meio da Resolução 48/91, foi proclamada a Terceira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial.

Importante destacar que após muitos esforços em âmbito nacional e internacional, o regime do *apartheid* na África do Sul findou, inclusive, em 1994, Nelson Mandela foi eleito o primeiro presidente negro do país. Por isso, na Terceira Década, o foco dos trabalhos foi a promoção de ações voltadas à igualdade racial. Sendo assim, a ONU convocou os Estados partes a discutir a temática na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, (Goes; Silva, 2013).

A participação do Brasil na Conferência de Durban foi impulsionada, principalmente pelos movimentos negros que, em 1995, durante a Marcha Zumbi dos Palmares entregaram ao Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) um documento elencando as principais demandas da população negra, como será melhor abordado no Capítulo 2.

A Conferência de Durban foi um dos momentos mais significativos para o desenvolvimento do regime internacional de combate ao racismo. Nesse sentido, segundo Goes e Silva (2013), no contexto do fim do *apartheid*, essa Conferência representou uma possibilidade de discutir e reconhecer que as mazelas do racismo faziam vítimas de forma muito mais generalizada.

Apesar do valor simbólico que uma Conferência Mundial sediada na África do Sul no período pós regime do *apartheid* representou, Alves (2002) destaca que surgiam novos surtos violentos de discriminação, xenofobia e outras formas contemporâneas correlatas de intolerância, pautadas na ideia de hierarquização das raças, como no surgimento de movimentos supremacistas brancos na Europa e nos Estados Unidos, com assassinatos intertribais na África, grupos *skinheads* e neonazistas nas Américas e conflitos étnico-religiosos na Ásia.

Assim, o autor ainda expõe que em razão das novas contemporâneas de discriminação racial que surgiam, a ONU percebeu a necessidade de realizar um evento a nível mundial, mas que a proposta inicial gerou resistência. Alguns países ocidentais manifestaram dúvidas acerca da proposta, pois alguns temas eram particularmente incômodos.

O principal ponto de resistência dos países ocidentais foi sobre a demanda de reparação (econômica, na forma de indenização) proposta pelos movimentos negros, principalmente da América do Norte e da América Latina pela prática dos séculos de escravidão aos povos africanos afetados e aos descendentes de escravizados na diáspora e o perdão formal requerido pela África pelo colonialismo.

Além destas duas questões, em razão da não concordância dos países ocidentais, principalmente dos EUA que tinha na época no poder um governo republicano, alguns pontos levados pelos movimentos negros restaram vencidos, como, por exemplo, foi banido o uso da expressão “ação afirmativa” (apesar da Declaração fazer menção a ela) intensamente defendido pelos movimentos e consagrado até os dias atuais, mas que não aparece na Conferência (Alves, 2002),

mas, apesar disso, a noção de políticas compensatórias às populações discriminadas (Ferreira, 2020)

Países europeus, por sua vez, negavam a noção de raça – mais uma vez recordamos que a concepção que orienta este trabalho é de que raça é uma construção histórica, social e política –, o que poderia levar a crença de que o racismo não existe e de nada iria servir uma Conferência Mundial para discutir essas questões (Alves, 2002).

Apesar das controvérsias sobre a indenização e sobre a responsabilidade dos Estados em adotar políticas de ações afirmativas, a Conferência significou uma grande conquista dos movimentos sociais e de grupos minoritários, pois trouxe para o âmbito internacional novos conceitos das relações étnico-raciais. Ainda, reconheceu que a escravidão e o tráfico de africanos foram tragédias históricas e as desvantagens sociais que sobrecaíram nos povos africanos, afrodescendentes da diáspora e povos indígenas (Ferreira, 2020; Heilborn et al., 2011).

Em 2010, foi proclamado o Ano Internacional dos Afrodescendentes, também prevendo novos debates sobre as questões raciais no âmbito dos direitos humanos.

Em 2013, foi aprovada a Convenção Interamericana contra Toda Forma de Discriminação e Intolerância (Organização dos Estados Americanos), aprovada, também, pelo plenário da Câmara dos Deputados, por meio do Decreto Legislativo nº 1 de 18/02/2021. Recentemente, foi incorporada no ordenamento jurídico brasileiro, em 10 de janeiro de 2022. O referido tratado internacional é o quarto tratado internacional de direitos humanos incorporado pelo Estado Brasileiro via emenda constitucional, pelo rito do art. 5º, § 3º, da Constituição Federal.

A tramitação do processo para a ratificação interna da Convenção foi conturbada, inicialmente pela demora no encaminhamento do texto pela Presidente da República Dilma Rousseff à Câmara dos Deputados, com posterior aprovação pelo Senado Federal, pois a ratificação exige a aprovação nas duas casas legislativas. Posteriormente, pela urgência em sua aprovação, em razão do assassinato brutal de João Alberto Silveira Freitas, um homem negro, dentro das dependências da rede de supermercados Carrefour, praticado pelos funcionários do estabelecimento.

Diante da morosidade no envio do texto para à Câmara dos deputados, em 10 de outubro de 2015, a Deputada Federal Benedita da Silva (PT – RJ), de reconhecida e relevante militância dentro do Movimento Negro, solicitou ao Ministro de Estado da Casa Civil da Presidência da República, à época Jacques Wagner,

informações sobre o processo de ratificação da Convenção pela Presidência e o prazo para encaminhamento do texto a ser aprovado pelo Congresso Nacional⁹, o que ocorreu em 10 de maio de 2016¹⁰.

Na Câmara dos Deputados, o texto foi aprovado no ano seguinte, em 29 de novembro de 2017, originando o Projeto de Decreto Legislativo de Acordos, Tratados ou Atos Internacionais nº 861, de 2017, devendo seguir para o plenário para cumprir o rito de dois turnos, com o quórum de, no mínimo 3/5 dos deputados para seguir para o Senado Federal. Porém, o texto permaneceu na Câmara dos Deputados, sem previsão de seguir para a votação em plenário até o final do ano de 2020.

No final daquele ano, em 02 de dezembro de 2020, as deputadas Benedita da Silva (PR – RJ) e Maria do Rosário (PR – RS) requereram com urgência ao Presidente da Câmara a votação em Plenário do Projeto de Lei. O requerimento foi assinado por 25 deputados, das diversas frentes da Câmara, como o líder do Partido dos Trabalhadores, do Partido Democrático Trabalhista, líder do Partido Comunista do Brasil, o líder do Bloco PL, PP, PSD, Solidariedade e Avante, entre outros partidos.

A justificativa das deputadas para o pedido de urgência foi em razão da morte de João Alberto Silveira Freitas, no Rio Grande do Sul, em 19 de novembro de 2020, um dia anterior à celebração do Dia da Consciência Negra, que gerou intensas manifestações populares.

Além disso, a fundamentação foi respaldada pela atuação do Poder Legislativo no combate ao racismo no país e da aprovação do texto da Convenção (Projeto de Lei nº 861/2017) em todas as Comissões da Casa Legislativa em anos anteriores.

O Projeto foi aprovado, mas não por unanimidade, em sessão presidida pelo Deputado Orlando Silva (PcdoB – SP) na Câmara dos Deputados, em 09 de dezembro de 2020, em primeiro turno por 414 votos a 39 e, em segundo turno, por 417 a 42.

Em 10 de fevereiro de 2021, o Projeto de Decreto Legislativo nº 562/2020, seguiu para o Senado Federal e foi aprovado na 3ª Sessão Legislativa Ordinária por unanimidade dos senadores presentes, tendo 72 votos no primeiro turno e 67 votos no segundo turno.

⁹ Requerimento de Informações nº 1304/2015 - Portal da Câmara

¹⁰ Requerimento de Informações nº 237/2016 – Portal da Câmara

Em 18 de fevereiro de 2021, o Congresso Nacional decreta a aprovação da Convenção por meio do Decreto Legislativo 1/2021, com depósito junto à Secretaria-Geral da OEA em 28 de maio de 2021 pelo Presidente da República Jair Bolsonaro, entrando em vigor em âmbito internacional em 27 de junho de 2021, conforme o artigo 20 da Convenção, que estabelece sua vigência para o trigésimo dia a partir da data de depósito do segundo instrumento de ratificação ou de adesão.

Assim, o caso do assassinato de João Alberto de Freitas e a exigência social de uma resposta do Poder Público aos protestos do Movimento Negro, com o representativo lema de que “Vidas negras importam”, um movimento que estava acontecendo de modo semelhante nos Estados Unidos, que iniciaram devido ao assassinato de George Floyd, também em 2020, liderado pelo Movimento *Black Lives Matter*, proporcionaram que o texto da Convenção voltasse a ser tramitado no Congresso Nacional.

O caso de João Alberto foi simbólico por exigir uma atuação do Poder Legislativo que correspondesse à demanda da sociedade brasileira e, conseqüentemente, o reconhecimento do racismo estrutural pelo Estado Brasileiro ao ratificar internamente a Convenção, que aguardava o seguimento no processo interno nas casas legislativas desde o ano de 2017.

Ainda, é significativo porque refuta o discurso de universalidade genérica no campo político, que também é insistente no campo do Direito, principalmente quando se trata das relações raciais, pois é um discurso que nega a existência do racismo no Brasil enquanto uma forma de discriminação sistemática e institucional que impõe desvantagens ou privilégios de um grupo sobre outro morrer (Almeida, 2019), dentro da lógica de poder da branquitude.

Portanto, a promulgação da Convenção significou naquele momento uma ação rápida do Poder Legislativo para responder a tais demandas sociais e afirmar o comprometimento do Estado Brasileiro no combate ao racismo, principalmente porque a Convenção não apenas conceitua as formas de discriminação racial e formas correlatas de intolerância, mas estabelece deveres ao Estado e mecanismos de superação do racismo e da promoção da igualdade racial.

A Convenção também encerra a controvérsia da obrigação internacional dos Estados em formular e implementar políticas de ações afirmativas:

Neste sentido, o art. 5º estabelece que

Os Estados Partes comprometem-se a adotar as políticas especiais e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas ou grupos sujeitos ao racismo, à discriminação racial e formas correlatas de intolerância, com o propósito de promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, inclusão e progresso para essas pessoas ou grupos. Tais medidas ou políticas não serão consideradas discriminatórias ou incompatíveis com o propósito ou objeto desta Convenção, não resultarão na manutenção de direitos separados para grupos distintos e não se estenderão além de um período razoável ou após terem alcançado seu objetivo. (Brasil, 2022)

Ainda, reconhece a obrigação estatal de adotar medidas especiais para proteger os direitos de indivíduos ou grupos que sejam vítimas da discriminação racial em âmbito público com vistas a promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, bem como combater a discriminação racial em todas as suas manifestações individuais, estruturais e institucionais.

Importante destacar que o art. 6º impõe ao Estado um dever

Os Estados Partes comprometem-se a formular e implementar políticas cujo propósito seja proporcionar tratamento equitativo e gerar igualdade de oportunidades para todas as pessoas, em conformidade com o alcance desta Convenção; entre elas políticas de caráter educacional, medidas trabalhistas ou sociais, ou qualquer outro tipo de política promocional, e a divulgação da legislação sobre o assunto por todos os meios possíveis, inclusive pelos meios de comunicação de massa e pela internet. (Brasil, 2022)

Além disso, enfatiza que as formas de manifestações do racismo se renovam e são expressas política, social, cultural e linguisticamente. Igualmente, reconhece que uma sociedade democrática e pluralista deve criar condições para que pessoas possam desenvolver sua identidade racial e étnica (Brasil, 2022).

Importante destacar que a Convenção aborda a conceituação dos termos discriminação racial, discriminação racial indireta, discriminação múltipla, racismo, ações afirmativas e intolerância:

1. **Discriminação racial** é qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência, em qualquer área da vida pública ou privada, cujo propósito ou efeito seja anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais consagrados nos instrumentos internacionais aplicáveis aos Estados Partes. A discriminação racial pode basear-se em raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica.

2. **Discriminação racial indireta** é aquela que ocorre, em qualquer esfera da vida pública ou privada, quando um dispositivo, prática ou critério aparentemente neutro tem a capacidade de acarretar uma desvantagem particular para pessoas pertencentes a um grupo específico, com base nas razões estabelecidas no Artigo 1.1, ou as coloca em desvantagem, a menos que esse dispositivo, prática ou critério tenha um objetivo ou justificativa razoável e legítima à luz do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

3. **Discriminação múltipla ou agravada** é qualquer preferência, distinção, exclusão ou restrição baseada, de modo concomitante, em dois ou mais critérios dispostos no Artigo 1.1, ou outros reconhecidos em instrumentos internacionais,

cujo objetivo ou resultado seja anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais consagrados nos instrumentos internacionais aplicáveis aos Estados Partes, em qualquer área da vida pública ou privada.

4. **Racismo** consiste em qualquer teoria, doutrina, ideologia ou conjunto de ideias que enunciam um vínculo causal entre as características fenotípicas ou genotípicas de indivíduos ou grupos e seus traços intelectuais, culturais e de personalidade, inclusive o falso conceito de superioridade racial. O racismo ocasiona desigualdades raciais e a noção de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificadas. Toda teoria, doutrina, ideologia e conjunto de ideias racistas descritas neste Artigo são cientificamente falsas, moralmente censuráveis, socialmente injustas e contrárias aos princípios fundamentais do Direito Internacional e, portanto, perturbam gravemente a paz e a segurança internacional, sendo, dessa maneira, condenadas pelos Estados Partes.

5. As **medidas especiais ou de ação afirmativa** adotadas com a finalidade de assegurar o gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais de grupos que requeiram essa proteção não constituirão discriminação racial, desde que essas medidas não levem à manutenção de direitos separados para grupos diferentes e não se perpetuem uma vez alcançados seus objetivos.

6. **Intolerância** é um ato ou conjunto de atos ou manifestações que denotam desrespeito, rejeição ou desprezo à dignidade, características, convicções ou opiniões de pessoas por serem diferentes ou contrárias. Pode manifestar-se como a marginalização e a exclusão de grupos em condições de vulnerabilidade da participação em qualquer esfera da vida pública ou privada ou como violência contra esses grupos. (Brasil, 2022 – grifos da autora)

Vale salientar que com a incorporação da Convenção reveste as ações afirmativas e, principalmente as cotas raciais, de um *status* jurídico de direito fundamental das minorias étnico-raciais, como negros e indígenas, tendo em vista que os tratados internacionais de direitos humanos são equivalentes à emendas constitucionais, por força do art. 5º, inciso LXXVIII, §3º, da Constituição Federal.

Frente a isso, constitui-se ao Estado brasileiro um dever de promover políticas e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas ou grupos sujeitos ao racismo, à discriminação racial e formas correlatas de intolerância, com o propósito de prover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, inclusão e progresso para essas pessoas ou grupos.

Tais medidas ou políticas não serão consideradas discriminatórias ou incompatíveis com o propósito ou objeto desta Convenção, não resultarão na manutenção de direitos separados para grupos distintos e não se estenderão além de um período razoável ou após terem alcançado seu objetivo (Brasil, 2022). Note-se, inclusive, que a Convenção estimula que as ações afirmativas sejam adotadas, também, em políticas privadas, mas entendemos que isso induz ao Estado um dever

de fiscalizar instituições que adotam tais políticas para que haja um pleno cumprimento das ações afirmativas.

Sendo assim, sistematizou no quadro a seguir os tratados internacionais de direitos humanos que orientam o Estado Brasileiro a combater o racismo e a promover a igualdade racial:

QUADRO 2 – TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS PARA O COMBATE AO RACISMO E PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Principais tratados internacionais	Celebração	Promulgação
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948	1948
Convenção nº 111 Relativa à Discriminação em matéria de Emprego e Trabalho (OIT)	1958	Decreto 62.150/1968
Convenção Relativa à Luta contra à Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO)	1960	Decreto 63.223/1968
Convenção Internacional Sobre Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU)	1965	Decreto 65.810/1969
Convenção Interamericana contra Toda Forma de Discriminação e Intolerância (OEA)	2013	Decreto 10.932/2022

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante da relevância do debate de raça também no âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, propõe-se neste trabalho refletir sob tais direitos compreendendo a importância de criar meios para o alcance das condições de acesso aos bens necessários ao bem viver, com respaldo na Teoria Crítica dos Direitos Humanos, tendo como principal ferramenta para esta análise a Teoria da Interseccionalidade e demais contribuições do Feminismo Negro.

1.4 A PARTICIPAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO E DO MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ANTIRRACISTA NO BRASIL

O Movimento Negro é entendido por Nilma Lino Gomes (2017) não apenas como um ator político, mas também como um produtor de conhecimento e saberes emancipatórios sobre as relações raciais no Brasil. Para a autora, o Movimento Negro atua como um pedagogo, um educador, dentro das relações político-sociais, produzindo conhecimento científico. E enquanto sujeito político, “produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos

indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados” (Gomes, 2017, p. 47).

O processo da retomada democrática no final dos anos 1980, após o regime militar vivenciado no Brasil, permitiu a participação de diversos segmentos sociais na reconstrução do Estado Democrático de Direito, especialmente com a participação social ativa na Constituinte de 1987-88.

Os movimentos sociais foram atores importantes e ativos da sociedade civil na nova ordem constitucional, pois, a partir das pressões realizadas por eles e pelas demandas que reivindicavam, contribuíram nas conquistas de direitos sociais.

Nesta perspectiva, ao tratar sobre estes agentes sociais e políticos, Maria da Glória Gohn (2011, p. 336) destaca que os movimentos sociais representam um “ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática”. Nilma Lino Gomes (2017), discute que os movimentos sociais, com enfoque no Movimento Negro, além de importância no âmbito político e social devem ser estudados e pensados dentro da Epistemologia, pois são produtores de conhecimento e verdadeiros pedagogos ao levar o conhecimento para seus membros e para sociedade como um todo.

Nesse sentido, os movimentos organizam a sociedade civil na medida em que conectam e empoderam os sujeitos para atuarem em rede, criando identidades, fomentando os sentimentos de pertencimento social dos excluídos que passam a integrar um grupo social ativo politicamente e construindo “representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas” (Gohn, 2011) e se impondo e gerando conquistas.

Assim também entende Brito (2021), que ao tratar dos movimentos sociais destaca que

[...] quando se trata de refletir sobre o desenho de alternativas, é preciso considerar o papel ativo e legítimo desempenhado pelos mais diversos movimentos sociais, com base em seus mecanismos de mobilização e pressão sobre o poder público e a sociedade, de modo a reconhecer a legitimidade de suas ações no sentido de reorientar as prioridades políticas e orçamentárias do Estado. Ou seja, não se pode pensar os efeitos redistributivos do “capital social gerado pelo Estado” sem considerar que esse capital se constrói a partir do reconhecimento e do respeito às reivindicações dos movimentos sociais enquanto atores políticos. (Brito, 2011, p. 121).

O Movimento Negro e o Movimento das Mulheres Negras estão inseridos dentro dos estudos dos novos movimentos sociais, como aponta Duriguetto e Montaño (2010), porque centralizam em suas demandas a questão étnico-racial e

especialmente os movimentos de mulheres negras, como o Feminismo Negro, aliadas aos saberes dos movimentos feministas, incluem também as questões de gênero, de sexualidade, de classe, entre outros atravessamentos sociais.

Nesse sentido, tendo como ponto de partida as discussões empreendidas dentro destes dois movimentos sociais e levadas à esfera pública, principalmente àquelas institucionalizadas pelo Estado, pretende-se abordar as contribuições para a formulação das políticas e normativas atinentes ao direito à educação numa perspectiva de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial no âmbito educacional.

Entende-se, portanto, como legislação educacional antirracista o sistema de leis e demais dispositivos normativos que visam a inserção e a valorização do estudante negro no sistema de educação. É o conjunto de normas que contribuem para o enfrentamento e a superação do racismo no âmbito educacional, combatendo formas de hierarquização, discriminações e preconceitos raciais presentes no currículo e nas práticas escolares, além de promover e valorizar positivamente grupos minoritários (Santos, 2017).

A reivindicação e a conquista de legislação educacional antirracista no Brasil, voltada para o enfrentamento do racismo no Brasil e, especialmente, para a valorização e visibilidade de todos os sujeitos negros que compõe o sistema educacional deve-se muito à atuação e luta do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres Negras.

Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2017) ressalta que os movimentos sociais atuam como verdadeiros pedagogos nas relações políticas e sociais, o que significa dizer que “são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade”. Pode-se dizer, portanto, que o conhecimento que é produzido nas ciências sociais, jurídicas, da saúde e humanas no Brasil se deve aos movimentos sociais, “que indagam conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento” (Gomes, 2017, p. 16).

Nesse contexto, o Movimento Negro e o Movimento das Mulheres Negras trazem contribuições teóricas e epistemológicas para as Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico do Movimento Negro, perpassando pelas discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade

racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação nas relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo (Gomes, 2017).

Inclusive, são tais movimentos sociais que trazem para o debate público no período anterior à redemocratização no Brasil as discussões pertinentes ao direito à educação e ao combate ao racismo no âmbito educacional, como as ações afirmativas, o estudo da história africana e afro-brasileira e as intensas reivindicações sobre o direito das crianças à creche (Rosemberg, 2012; Gomes, 2017).

Por isso, o Movimento Negro e o Movimento das Mulheres Negras são compreendidos como sujeitos políticos e coletivos que atuam na “luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” que politiza afirmativamente a ideia de raça entendendo-a como um elemento emancipatório (Gomes, 2012; Gomes, 2017), pois, a concepção de raça e da identidade étnico-racial “é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação” (Domingues, 2007, p. 102).

O Movimento das Mulheres Negras avança em questões atinentes às outras formas de discriminação vivenciadas por mulheres negras, politizando as desigualdades de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outras, não de forma isolada, mas, sim, interseccionada. Este é a máxima que se extrai das contribuições epistemológicas do Feminismo Negro.

Neste sentido, como destaca Sueli Carneiro (2003), a trajetória das mulheres negras passou a enegrecer feminismo trazendo para a agenda do movimento das mulheres o combate das desigualdades de gênero, que também está incorporada na luta antirracista, que é “da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre” (Carneiro, p. 118, 2003).

Sueli Carneiro (2003), ao citar Lélia Gonzalez, discute que a participação das mulheres negras dentro do Movimento Negro foi historicamente controversa, pois, foi um espaço de impedimento de participação política, o que incentivou que emergisse na década de 1970 um movimento liderado por mulheres negras e comprometido com

o enfrentamento das desigualdades sociais que as atravessavam e pelo fim do regime militar no Brasil (Rodrigues; Prado, 2010).

De certo modo, as demandas pautadas pelas feministas negras passaram a ser incorporadas no Movimento Negro e isso se deve, principalmente, porque as mulheres negras não se afastaram da agenda do Movimento Negro, praticando a militância tanto dentro do Movimento Negro quanto no Feminismo (Rodrigues; Prado, 2010).

Dentro desta discussão, o Movimento Negro e o Movimento das Mulheres Negras são sujeitos políticos organizados na atuação de negras e negros que lutam pela superação do racismo em nossa sociedade e na valorização das culturas e conquistas africanas e afro-brasileiras, seja na cultura, na ciência, na arte, na política. Assim, ao ressignificar a ideia de raça, tais movimentos contribuem na construção de uma sociedade cada vez mais democrática, alinhada com as diretrizes político-constitucionais que reconhecem o direito à diferença e atribui a todos a condição de sujeitos de direitos (Gomes, 2017).

Em que pese seja evidente o esforço histórico e contínuo daqueles movimentos sociais, que buscam a valorização do negro no sistema educacional e a formulação de políticas e de legislações que garantam o acesso ao direito à educação, como já apontado, o Brasil se estrutura sobre bases racistas. Isto significa que a construção do poder também é racista, e é ela quem define quem deve viver e quem deve morrer, quem está na zona do ser e na zona do não-ser, o que também está refletido na educação (Costa; Martins; Silva, 2020).

É nesse sentido que se discute a morte do negro no sistema educacional representada por práticas que buscam seu apagamento e que são legitimadas social e politicamente. Autores como Costa, Martins e Silva (2020) argumentam que esse processo se constitui em uma necroeducação. Nesse sentido,

Podemos então pensar que uma necroeducação (Silva, 2019) é construída quando observamos o apagamento, a subalternização, a animalização, o silenciamento dos alunos negros e de sua (sub)representação no sistema educacional, quando se está exercendo o direito de deixar morrer aquele que se quer extinguir. Temos uma política de morte epistêmica, simbólica, imagética, identitária do negro nas políticas escolares, nos currículos, nas práticas pedagógicas cotidianas, nas falas dos professores, na estrutura e na organização institucionais. (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 12).

O Movimento Negro e o Movimento das Mulheres Negras lutam na contramão desse sistema educacional que historicamente exclui negros do acesso ao direito à

educação, seja por políticas estatais que os impediram de ingressar na educação básica e no ensino superior ou pela negligência em relação à representatividade, à construção da identidade, da intelectualidade e autoestima da população negra, e transformam os espaços escolares e acadêmicos em um lugar de privilégio, do qual aquela população não desfruta, ou seja, para o negro, o sistema educacional é o lugar do “não-ser”, um lugar de morte epistemológica e simbólica propiciada pelo racismo (Costa; Martins; Silva, 2020).

Por outro lado, inegavelmente tais movimentos sociais contribuíram com a sociedade em diversos aspectos. Contudo, neste trabalho, optou-se por utilizar como marco histórico-normativo para suas contribuições no Brasil a Constituição Federal de 1988. Isto porque foi a partir da nova Carta Constitucional que as demandas do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres Negras foram mais desenvolvidas em prol da educação (Gomes, 2012).

A Constituinte de 1987-1988 foi marcada pela participação de diversos segmentos sociais. Naquela oportunidade, ativistas negros puderam apresentar a exigência da implementação do ensino da História Africana e Afro-brasileira nas escolas e reivindicaram a participação do negro no sistema escolar, com ênfase na alteração dos currículos escolares para inserir esses conteúdos, a gratuidade do ensino e políticas que visam garantir a permanência de alunos negros no sistema escolar (Santos, 2015).

O caráter universalista do direito à educação adotado até então pela legislação interna, não atendia a grande massa da população negra. Nesse sentido, as discussões sobre as ações afirmativas, que se configuram como políticas público ou privadas que visam a reparação ou diminuição de discriminações sociais, passaram a emergir no interior do ativismo negro e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (Gomes, 2012).

A partir dos anos 1990, ampliou-se os debates sobre o direito à educação de nível superior da população negra, evidenciados, principalmente, por meio das reivindicações pelo ingresso dessa população nas universidades públicas (Barros, 2016).

Em 1995, ocorreu a participação do Brasil na Conferência de Durban, impulsionada, principalmente pelos movimentos negros que durante a Marcha Zumbi dos Palmares entregaram ao Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) um documento elencando as principais demandas da população negra.

A Conferência de Durban foi um dos momentos mais significativos para o desenvolvimento do regime internacional de combate ao racismo, pois no campo internacional existia uma preocupação em banir formas de discriminação e segregação racial como foi o regime do *Apartheid*, recém encerrado à época, na África do Sul, e aos movimentos sociais significou uma forma de ter suas demandas discutidas por diversos Estados que se beneficiaram de um sistema econômico e político que escravizou povos africanos e seus descendentes por séculos. Nesse sentido, a Conferência representou uma possibilidade de discutir e reconhecer que as mazelas do racismo faziam vítimas de forma muito mais generalizada.

Assim, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, promovida pelo Movimento Negro, que levou “a discussão da questão racial brasileira, cada vez mais, para as fronteiras de atuação do Estado” (santos, 2014, p. 49), ao exigir, políticas públicas à população negra e que foram recebidas pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido:

[...] a Marcha Zumbi dos Palmares serviu também para dar visibilidade às propostas desenhadas para a área de educação, ordenadas segundo os princípios das políticas universalistas, valorizativas e de ação afirmativa. Essa arquitetura política dos projetos formulados no âmbito da educação atribui aos movimentos negros uma visão sistêmica ou global sobre o assunto. (Santos, 2014, p. 50)

Como resposta, o Governo FHC realizou o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos” para avaliar políticas públicas de combate ao racismo e às desigualdades sociais a serem implementadas. Nessa ocasião, Fernando Henrique Cardoso, estudioso das questões sociais, foi o primeiro chefe de Estado na história do Brasil a reconhecer que a população negra no Brasil é discriminada racialmente (Santos, 2014).

Por isso, FHC se comprometeu a colocar em prática as demandas dos movimentos sociais, mas nenhuma medida de ação afirmativa foi apresentada pelo Governo ao Congresso Nacional. Entretanto, as discussões sobre as políticas de ação afirmativa para a população negra no Ensino Superior ganharam, cada vez mais, notoriedade entre o meio social e político a partir do protagonismo do Movimento Negro.

A participação do Brasil na Conferência em Durban impulsionou a criação das primeiras políticas de inclusão racial implementadas no país, refletidas especialmente por meio da política de cotas.

Neste contexto, as universidades, especialmente as universidades públicas, passaram a incorporar as políticas de ações afirmativas, entre elas, as cotas raciais, para garantir o acesso da população negra ao Ensino Superior. As universidades valeram-se da autonomia consagrada constitucionalmente (Brasil, 1988) e tais políticas passaram a ser implementadas a partir dos anos 2001.

No decorrer dos anos 2000, no plano político, o Movimento Negro protagonizou mudanças estruturais no Estado, como a criação no Ministério da Educação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004 (Gomes, 2017).

Em 2003 foi promulgada a Lei 10.639/2003, editada posteriormente pela Lei 11.645/2008, que estabelecem como conteúdo obrigatório na educação básica das escolas públicas e privadas o ensino de História Africana e Afro-brasileira e Indígena e alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação inserindo os artigos 26-A e 79-B (Brasil, 1996).

A Lei 10.639/03, apesar de editada em 2008 para incluir a questão indígena, é considerada o marco normativo para o enfrentamento do racismo no Brasil, sendo a primeira lei do âmbito educacional com um viés antirracista, de valorização da História Africana e Afro-brasileira e da promoção da igualdade racial.

Destacamos que obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica foi uma importante reivindicação do Movimento Negro desde a década de 1980 (Gomes, 2017), inclusive sendo o tema levado às audiências da Constituinte de 1987-88 pela ativista Marcélia Campos Domingos. A ativista sugeriu a alteração dos currículos escolares para inserir tais conteúdos, a gratuidade do ensino e políticas que visam garantir a permanência de alunos negros no sistema escolar (Santos, 2015).

Como resposta às demandas trazidas pelo Movimento, o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 estabelece que serão fixados conteúdos mínimos para a educação básica, de maneira a assegurar a formação básica comum nacional. Um dos conteúdos mínimos expressamente assegurados pela Constituição é o ensino da História do Brasil, o qual deve considerar as contribuições das diferentes culturas e

etnias para a formação do povo brasileiro, mandamento que o constituinte fez menção no artigo 242, §1º da Constituição (Brasil, 1988), dispositivo posteriormente regulamentado pela Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nas décadas seguintes, iniciou um processo de mudanças no âmbito educacional a fim de construir uma educação antirracista e concretizar os direitos fundamentais à população negra, como a implementação de políticas de ações afirmativas nas universidades públicas e a promulgação da LDB e da Lei 10.639/03.

Outra importante normativa é o Parecer nº 3/2004 do Conselho Nacional da Educação, Resolução nº 1 de 2004, regulamenta a alteração trazida à LDB pela Lei 10.639/2003, e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis da Educação Brasileira, da Educação Infantil ao Ensino Superior (Artigo 1º, § 1º), com o objetivo de cumprir o estabelecido na Constituição Federal e na LDB, isto é, “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (Brasil, 2004).

Durante o Governo Dilma Rousseff (2011-2016), marcado por mudanças econômicas e sociais e pela instabilidade política e democrática também trouxe dois importantes eventos no âmbito das questões raciais para a educação: o primeiro foi o reconhecimento da constitucionalidade do sistema de cotas raciais para pessoas negras na Universidade de Brasília (UnB). Na decisão, o Supremo Tribunal Federal julgou improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 (Santos, 2014). No mesmo ano, o Congresso Nacional aprovou a Lei 12.711/2012, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, que prevê a obrigatoriedade em todas as instituições federais de Ensino Superior a reserva de vagas para estudantes de escola pública e por autodeclarados pretos, pardos e indígenas 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 pessoas com deficiência (art. 3º, da Lei 12.711/12). Insta dizer que essa foi a primeira lei que obrigava universidades públicas a implementarem políticas de ações afirmativas para estudantes negros (Santos, 2014).

O artigo 7º da Lei 12.711/2012 prevê que a política de cotas estabelecida passaria por uma revisão após 10 anos de vigência, o que corresponde ao ano de 2022.

No âmbito do Estado do Paraná, a Deliberação nº 04 de 2006, do Conselho Estadual da Educação do Paraná, considerando as disposições constantes nos artigos 3º, IV e 5º, I da Constituição, a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 3/2004, instituiu as normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Educacional Estadual de Ensino no Paraná, ainda, estabelece que o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino deverá garantir que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemple, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica, atentando-se os professores ao tratar da História da África e da presença do negro no Brasil em “fazer abordagens positivas que contribuam para que o aluno negro-descendente mire-se positivamente, quer pela valorização da história de seu povo, da cultura de matriz africana, da contribuição para o país e para a humanidade” (Paraná, 2006).

Entretanto, resta, ainda, uma omissão legislativa no âmbito do Estado do Paraná no que diz respeito às instituições de ensino superior estaduais, tendo em vista que a Lei 12.711/12 regulamenta apenas a reserva de vagas nas instituições federais de Ensino Superior. Por isso, as universidades estaduais paranaenses valem-se da autonomia constitucionalmente estabelecida (art. 207, da CF/88) para implementar ações afirmativas.

Além disso, nesse período as reivindicações para a implementação das ações afirmativas ganharam especial destaque, uma antiga pauta desse movimento social. Inicialmente com as universidades estaduais, as instituições de Ensino Superior utilizaram de sua autonomia para implementar as chamadas políticas de ações afirmativas para o ingresso de negros, as cotas raciais.

As primeiras instituições a adotarem essa política foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro (UENF), no ano de 2001, e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no ano de 2002.

Deste modo, nos Governos Lula (2003-2011) houve uma ampliação significativa das universidades públicas que implementaram o sistema de cotas raciais para negros: no início de 2003, apenas aquelas quatro universidades públicas aprovaram o sistema de cotas. Em 2004, no início do primeiro mandato do Presidente Lula, existiam no Brasil 84 instituições 8 públicas de ensino superior (faculdades ou universidades municipais, estaduais e federais, assim como institutos federais de educação, ciência e tecnologia) “que tinham implementado o sistema de cotas com recortes racial, étnico, social ou algum tipo de ação afirmativa de ingresso e/ou permanência para estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência física, de baixa renda e/ou de escolas públicas” (Santos, 2014).

De acordo com um levantamento realizado por Daflon, Feres Junior e Campos (2013), os beneficiários do sistema de cotas raciais para o ingresso no Ensino Superior no Brasil são pretos e pardos (negros), que somam 58% das universidades públicas que adotam políticas afirmativas. Em segundo lugar, os indígenas, em 51% dessas universidades.

As ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro se traduzem, principalmente, por meio das cotas raciais, o sistema de reserva de vagas destinado a inserir a população negra nas Universidades, mas podem ser quaisquer ações promovidas pelas instituições de ensino superior que visam promover a igualdade substancial. Portanto, defendemos que inclusive aquelas políticas que promovem e incentivam que o aluno tenha condições de continuar estudando, as chamadas políticas de permanência estudantil, são ações afirmativas, como é o caso de programas de concessão de bolsas permanência que pode receber o critério racial/de gênero acompanhando o critério socioeconômico, bem como o atendimento psicológico, com profissionais que recebam uma formação, também, na perspectiva das relações étnico-raciais, uma vez que a demanda de estudantes negros nas universidades tende a crescer e o racismo desafia a autoestima das pessoas negras e compromete a saúde mental, entre outros programas.

As supracitadas leis e documentos normativos atendem à demanda histórica reivindicada pelo Movimento Negro e pelo Movimento de Mulheres Negras. Portanto, insere-se também, além do Movimento Negro, como pontua Gomes (2011; 2017), o Feminismo Negro, importante manifestação social e política das mulheres negras

brasileiras, no reconhecimento das políticas educacionais de combate ao racismo, sendo ambos movimentos sujeitos políticos e principais responsáveis pelas conquistas de direitos da população negra e, considerados como autores do legado das Ações Afirmativas e das políticas no país (Gomes, 2011), especialmente àquelas que garantem o acesso do negro ao sistema educacional.

Conforme destacamos, o Movimento Negro é um sujeito político, sistematizador e produtor de conhecimento, que tem um importante papel no modo de educar de um país historicamente construído por políticas estatais de exclusão, como vimos no início deste capítulo. O Movimento Negro reivindica espaço e voz na cena pública, reeduca a sociedade para pensar a partir da inclusão e do respeito à diferença, produz saberes dentro e fora da Academia a partir da educação, fortalece a ordem democrática e desafia o modo de pensar o currículo nas escolas e universidades ao reivindicar o ensino da história de um povo que, por muito tempo, tentaram apagar.

Portanto, é possível perceber que, por imprescindível contribuição destes movimentos sociais tão importantes para o Brasil, o ressignificado de raça como potência emancipatória também vem sendo incorporado pelo Estado, principalmente na educação, por meio de uma consolidada legislação educacional antirracista, em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

CAPÍTULO 2 – A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E NO ESTADO DO PARANÁ

Por muito tempo, o argumento de que a raça seria um fator gerador de desigualdades sociais no Brasil foi negado, prevalecendo a ideia de que o Brasil era um país “sem linha de cor”, em que não havia barreiras para que as pessoas pretas e pardas alcançassem cargos de prestígio. Considerando que a segregação racial e a discriminação não eram sancionadas pelo sistema jurídico, como no caso da África do Sul e dos Estados Unidos, vigorou o mito de que a sociedade brasileira seria livre de preconceitos e discriminações raciais. (GUIMARÃES, 2001, p. 148-149)

Consideram-se ações afirmativas todas as políticas públicas ou privadas que têm o objetivo de reduzir discriminações sociais. Nesse sentido, esta pesquisa segue o posicionamento de que as políticas de assistência estudantil que visam a permanência dos discentes voltadas aos estudantes negros no âmbito das universidades públicas são ações afirmativas (Santos, 2009), pois visam promover a igualdade racial e superar o racismo e as discriminações sociais.

Portanto, neste capítulo, aborda-se sobre a construção histórico-jurídica do direito à educação no Brasil e sua relação com a permanência estudantil para o Ensino Superior.

Posteriormente, apresenta-se a discussão teórica sobre as ações afirmativas para o Ensino Superior no Brasil e no Estado do Paraná.

Em seguida, debruça-se sobre o conceito da permanência estudantil a partir de três aspectos: o material, o simbólico e a permanência qualificada. Assim, o objetivo desta etapa é apresentar conceitos teóricos e práticos sobre as Ações Afirmativas e a política de assistência estudantil que visam a permanência de discentes negros/negras nas Universidades Públicas, com enfoque nas instituições de ensino superior paranaenses e na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

2.1 A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL MATERIAL, SIMBÓLICA E QUALIFICADA DO ESTUDANTE NEGRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A palavra “permanência” nos remete à constância, insistência, perseverança, conservação. Portanto, a permanência é um *continuum*, é o ato de durar e de transformar, é a possibilidade de constância da existência do indivíduo e a oportunidade de transformação dessa existência (Santos, 2009; Reis; Tenório, 2009).

Problematiza-se a ideia de permanência do estudante negro no Ensino Superior porque a implementação do sistema de cotas raciais nas universidades públicas, a partir dos anos 2000, ampliou o ingresso de negros neste nível de ensino,

ou seja, uma população, em geral, excluída desse espaço passou a compor as salas de aula e porque a maior parte das pessoas negras no Brasil possui condições econômicas desfavoráveis.

Além disso, é importante refletir de que modo o racismo opera na subjetividade desse estudante e o desafia dentro de um espaço reconhecidamente elitizado e embranquecido que são as universidades públicas no Brasil. Quando se trata da estudante negra, pode-se incluir o gênero também como um atravessamento de opressão que irá influenciar em seu modo de permanecer estudando.

Com isso, Santos (2009), identifica três dimensões da permanência do estudante negro: duração (tempo), simultaneidade (transformação em si e na comunidade) e pós-permanência (permanência qualificada).

1) Permanência enquanto duração (tempo), que está relacionada à duração do estudante no tempo do curso vivenciando plenamente a vida universitária, considerando todos os conhecimentos adquiridos durante a trajetória acadêmica, o que gera uma transformação. Aqui, analisa-se também as condições que o estudante se mantém no curso, se necessita trabalhar em uma área diferente daquela de sua formação, se há possibilidades de ser contemplado com bolsas de extensão e pesquisa, além de benefícios, como programas de bolsa permanência e assistência pedagógica e psicológica.

2) Na dimensão da simultaneidade na permanência, se relaciona com influência positiva que o estudante passa a exercer dentro de sua comunidade, pois, uma vez inserido dentro da Academia passa a influenciar outros jovens a ingressarem na universidade. Isso gera uma transformação no indivíduo e, também, em sua comunidade.

3) Por fim, a permanência na Sucessão ou pós-permanência, que pressupõe uma permanência com qualidade, pois, se o estudante pôde vivenciar a vida universitária plenamente, tem condições de dar continuidade aos estudos em outros graus acadêmicos. Uma permanência com qualidade possibilita ao estudante negro ingressar em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, ao considerar essas três importantes dimensões, Santos (2009) destaca que a permanência estudantil engloba um aspecto material e um aspecto simbólico.

O complemento material da permanência pode ser definido nas condições de subsistência (Tenório, Reis, 2009), ou seja, “condições de poder viver, de poder

comer, beber, vestir-se, alojar-se, etc. A satisfação das necessidades elementares cria necessidades novas e a criação de necessidades novas constitui o primeiro ato da história” (Marx; Engels, 2001, p. 25).

É necessário ao acadêmico condições materiais para alimentação, moradia, comprar livros, para o transporte até o campus, para cuidar da saúde física e mental, entre outras inúmeras despesas.

A permanência material pode ser viabilizada por meio de políticas institucionais, como os programas de bolsa permanência, especificamente voltadas à assistência estudantil e por meio de bolsas de iniciação científica, monitoria e extensão, além de serviços de saúde e atendimento psicológico prestados pela universidade. Nesses casos, considera-se que ao estudante é oportunizado viver a vida universitária plenamente, o que nem sempre ocorre com os estudantes que precisam trabalhar durante o curso em áreas diferentes de sua formação.

A questão material é de suma importância, mas a permanência estudantil se torna incompleta quando é pensada apenas sob o prisma material, sem considerar a subjetividade dos estudantes. Por isso, a permanência deve considerar, também, os aspectos simbólicos, evidenciados no sentimento de pertencimento dentro do grupo, de reconhecimento pelo outro, de existir entre seus pares. E uma existência duradoura deve permitir que se tenha mais chances de fazer parte e estar junto (Reis; Tenório, 2009).

Também é preciso que haja uma preocupação institucional para que seja efetivada a permanência simbólica dos estudantes negros. Sobre esse aspecto, pontua Lima (2016):

Cabe à instituição assumir sua parcela nessa superação, pois além de dar condições de acesso, a universidade precisa assumir seu papel de gestora dessa política afirmativa de inclusão no seu todo, do acesso à permanência. E essa permanência precisa ser superada da visão economicista, pois somente assim poderá responder as questões inerentes aos estudantes negros que, hoje, se fazem presentes dentro das Academias (Lima, p. 65, 2016).

O Brasil é um país estruturalmente racista, o que reflete em espaços de disputa de poder, como é a universidade pública, que por muito tempo foi um espaço destinado à elite branca. Por isso, o simbólico transcende, pois viabiliza a superação do racismo e a solidificação de identidades sociais, diferentes das normalmente encontradas em ambientes de privilégio (Lima, 2016).

Importante destacar que corpos negros em um espaço de hegemonia branca desafiavam as estruturas racistas e as políticas de exclusão (Gomes, 2017). Portanto, as discussões sobre a permanência qualificada dos estudantes negros é uma demanda que acompanha as ações afirmativas de inclusão desses sujeitos no meio universitário, e, por isso, também deve ser encarada como uma ação afirmativa (Santos, 2009).

Nesse contexto, a permanência estudantil deve ser promovida pela Instituição de Ensino Superior (IES), sob um viés da representatividade positiva e da valorização do negro no âmbito universitário¹¹, como, por exemplo, pelo sentimento de acolhimento dentro do grupo; no ensino, por meio de escolha de autores negros brasileiros e africanos; e na grade curricular com disciplinas voltadas aos conhecimentos da história africana e afro-brasileira, à valorização e contribuição social dos negros, entre outros.

Ainda, ressalta-se que as políticas de ações afirmativas são constitucionais e devem ser tratadas como direitos fundamentais da população negra e indígena do país. Portanto, é mais que necessário que políticas afirmativas que visam a permanência de estudantes negros no ensino superior sejam formuladas e implementadas pelas IES, pois ações afirmativas são um direito da população negra e indígena.

2.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-JURÍDICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

Com a nova ordem constitucional consolidada pela Constituição Federal de 1988, o direito à educação foi reafirmado como um direito social, constituindo em um direito de todos e um dever do Estado (Brasil, 1988). Esse contexto democrático permitiu que os debates sobre o acesso da população negra ao Ensino Superior por meio das ações afirmativas se expandissem, temas que não eram estranhos dentro da militância do Movimento Negro (Gomes, 2017; Oliveira, 2022).

Assim, a luta pelo acesso ao direito à educação da população negra acompanhou as reivindicações da implementação das ações afirmativas pelo Estado brasileiro. E, neste contexto, o acesso à educação de nível superior, ampliado por meio das ações afirmativas, como uma via de combate ao racismo e de promoção da

¹¹ Conforme os ditames da Lei 11.645/08

igualdade racial, passou a ser uma radical demanda dos movimentos sociais negros, que o buscavam a partir das cotas raciais, exigindo sua institucionalização pelo Estado (Gomes, 2017; Oliveira, 2022).

Contudo, antes de adentrar na discussão sobre o direito à educação na esfera do Ensino Superior, é relevante recordar-se na histórica atuação do Estado Brasileiro na negação de direitos à população negra, recorda-se que a Constituição de 1824, que vigeu por 65 anos, estabelecia o critério de cidadania como uma prerrogativa para que a população alcançasse o direito à educação primária. Há neste texto constitucional um capítulo inteiro para tratar sobre a educação como um direito a todos os cidadãos e como um dever do Império: “Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros [...] XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (Brasil, 1824).

Entretanto, é notável o caráter segregacionista que estabeleceu a educação como um direito dos cidadãos, mas, ao mesmo tempo excluiu a maioria da população brasileira da mais simples cidadania (Ecker, et al., 2019), como se observa pela manutenção do regime escravocrata, que foi o principal pilar do sistema econômico no Brasil e, portanto, não reconheceu às pessoas negras, a maior parte delas escravizadas, que somavam grande parte da população brasileira à época, o status de cidadãos, conforme preconizava o artigo 6º da Constituição, que entendia como cidadãos: “I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.” (Brasil, 1824). Além disso, exercer a cidadania em sentido estrito, a partir do exercício do direito ao voto ao voto, por exemplo era algo restrito aos homens que tivessem a “renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz” (Brasil, 1824).

Neste contexto, também se contrapondo com a negação de direitos frente ao Estado e como resgate histórico das lutas sociais, Gomes, Silva e Brito (2021) destacam que o acesso ao Ensino Superior era uma discussão relevante dentro da militância negra desde a primeira metade do século XX, com expressões significativas na Convenção Nacional do Negro¹², nos anos de 1945 e 1946, em São Paulo e no Rio de Janeiro, que apresentou o Manifesto à Nação Brasileira reivindicando bolsas de estudos e vagas para a população negra no Ensino Superior.

¹² Realizada pelo Teatro Experimental do Negro.

Autores como Costa (2010), Andrade e Teixeira (2017) separam o histórico da assistência estudantil no Brasil em duas fases. A primeira, corresponde ao período de 1930 a 1980, caracterizada pela expansão do Ensino Superior no Brasil sob uma perspectiva burguesa-liberal, com ações de assistência pontuais, descontínuas e até mesmo informais. A segunda fase tem como ponto de partida a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que a assistência e a permanência estudantil são institucionalizadas pelo Estado brasileiro, visando a promoção da inclusão e da igualdade social.

Ao refletir sobre quem historicamente tem acesso a bens e direitos, tal como o Ensino Superior, observa-se que, no início de sua elaboração nos anos de 1930, a assistência estudantil destinada ao Ensino Superior correspondeu à hegemonia branca, masculina e burguesa que compunha as universidades brasileiras à época.

Essas primeiras ações assistenciais remontam o período da criação das universidades brasileiras na década de 1930 (Santos; Marafon, 2016). Anos antes, em 1928, foi criada a fundação da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, destinada aos brasileiros que tinham dificuldades financeiras de se manterem estudando na França. Com o governo de Getúlio Vargas, instituiu-se a Lei Orgânica do Ensino Superior pelo Decreto n. 19.851 de 1931, o primeiro documento de regulamentação da assistência estudantil para o Ensino Superior no Brasil, que previa medidas de “providência” e “beneficência” (Brasil, 1931), como bolsas de estudos destinadas aos estudantes pobres, sendo, inclusive, incorporada no art. 157 da Constituição Federal de 1934, que também reconheceu o direito à educação como um direito de todos, inclusive para os adultos, a cargo da família e do Estado (Brasil, 1934). Contudo, a política de assistência estudantil refletiu a conjuntura da época, pautada em ideologias populistas, nacionalistas e integralistas (Santos; Marafon, 2017).

É permeado por tais ideologias, em contexto antidemocrático e aliado ao fascismo, que a posterior Constituição Federal de 1937 também previu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário à população brasileira. A gratuidade, no entanto, era limitada àqueles que tivessem escassez de recursos, caso contrário, dever-se-ia pagar “uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (Brasil, 1934).

Um ponto relevante na criação das primeiras políticas é que também coincide com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) entre os anos de 1937 e 1938, apoiada pelo Ministério da Educação e, a priori, com o objetivo de ser uma associação

de estudantes em âmbito nacional que atuasse de forma despolitizada (Santos, 2022). Desde então, o Movimento Estudantil passou a ter uma importante atuação nas demandas e conquistas sobre a assistência estudantil nas universidades.

No plano jurídico, com a Constituição Federal de 1946, em relação ao direito à educação, o ensino primário tornou-se obrigatório e gratuito e o ensino subsequente gratuito àqueles que provassem a insuficiência de recursos. A assistência estudantil também foi contemplada e estendeu-se a todos os níveis de ensino, tornando-se obrigatória. No artigo 172, a CF/1946 estabeleceu que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar” (Brasil, 1946).

A fim de regulamentar a educação no Brasil, em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a assistência social escolar nos artigos 90 e 91, que determinava a todos os sistemas de ensino prover, orientar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem a todos os alunos, sem fixar a condição de pobreza como um critério para ter acesso à assistência, de modo que fosse “prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade” (Brasil, 1961).

Apesar destes primeiros avanços, tanto a Constituição Federal de 1946 quanto a LDB de 1961 não estabeleceram que a responsabilidade de prestação do ensino obrigatório cabia ao Estado (Jakimiu, 2020). Ainda, a LDB de 1961, no art. 30, previa a educação no lar e isentava o Estado da prestação do ensino em casos de comprovado estado de pobreza do pai ou responsável, insuficiência de escolas, matrícula encerrada, doença ou anomalia grave da criança.

A Constituição Federal de 1967, promulgada durante o regime militar, ratifica a educação como um direito de todos, porém transfere ao titular do direito seu custeio (Jakimiu, 2020). O art. 168, inciso III, da CF de 1946, ao passo que garante a gratuidade no ensino primário, dificulta o acesso à educação nos demais níveis de ensino.

Há, portanto, um reflexo negativo também na assistência estudantil, pois aparece no texto constitucional, mas, do mesmo modo que ocorreu com a educação, isenta o Estado do dever de prestá-la. Sendo assim, ela se relaciona justamente com a não atuação do Estado na seara educacional e prevê como condição de seguir nos

estudos de forma gratuita deveria o educando provar a falta ou a insuficiência de recursos (Brasil, 1967). Houve também um incentivo à concessão de bolsas de estudo pelo Poder Público, porém com a exigência do reembolso dos valores despendidos no caso de ingresso no ensino superior.

Na contramão dos valores democráticos que se via, ao menos em indícios, na Constituição de 1946, o texto constitucional de 1967 reflete o descompromisso do Estado em matéria de direitos sociais, além de um forte apoio ao setor privado, pois também retirou a vinculação orçamentária presente nas Constituições anteriores que obrigavam os entes federativos a destinarem recursos mínimo para a educação. (Saviani, 2008; Vieira; Vidal, 2015; Jakimiu, 2020).

Ainda, a Emenda Constitucional nº 1 de 1969, o acesso à educação sofreu mais um retrocesso (Jakimiu, 2020), pois apesar do reconhecimento do direito à educação como um dever do Estado, no art. 176, inciso III, ensino público em todos os níveis foi destinado mais uma vez àqueles que demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos e houve a previsão de que o sistema gratuito de ensino seria substituído, gradativamente, pela concessão de bolsas de estudos a serem restituídas ao Estado.

Além disso, a Ditadura Militar representa um período de censura, repressão e perseguição de professores universitários considerados marxistas e de estudantes participantes de movimentos sociais de esquerda, como o Movimento Estudantil (Durham, 2003), bem como da supressão de direitos sociais.

Nas décadas seguintes, entre 1970 e 1980, houve uma expansão do Ensino Superior, principalmente pela criação das universidades federais, pelo menos uma em cada Estado federativo, o que permitiu até certo ponto, a entrada de pessoas que pertenciam às classes mais baixas (Imperatori, 2017), gerando uma nova demanda estatal: a criação de políticas que garantissem condições mínimas materiais de permanência durante o curso.

Na educação básica, foi implementado compulsoriamente o ensino técnico, com o objetivo de profissionalizar crianças e adolescentes a partir da sétima série, por meio da Lei 5.692 de 1971, mas que não foi concretizada, pois não havia recursos humanos e materiais necessários para atender a grande demanda (Jakimiu, 2020).

Na década de 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Como ações de assistência estudantil destacam-se bolsas de estudos e verbas destinadas à alimentação,

moradia e assistência médica e odontológica, cumprindo ao determinado no art. 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, e o programa “Bolsa Trabalho”, destinado aos estudantes pobres de qualquer nível de ensino que exercessem atividades profissionais (Imperatori, 2017).

Em 1980, com a extinção do DAE, a assistência estudantil ficou a cargo de cada instituição, sendo movida por relações clientelistas, as ações se tornaram cada vez mais escassas (Imperatori, 2017).

Cabe ressaltar, como destacam Dutra e Santos (2017), que a assistência estudantil, desde seu início até o período da promulgação da Constituição de 1988, ficou restrita à elite da época que era quem de fato tinha a possibilidade de ingressar no Ensino Superior e, assim, as ações basicamente subsidiaram custos adicionais de universitários no exterior.

Com o processo de reabertura democrática na segunda metade da década de 1980, o acesso ao direito à educação passa a acompanhar o crescimento econômico e demográfico do país (Savelo; Tenreiro, 2012; Ecker et al., 2019) e, posteriormente, pela Constituição de 1988, reconhecida como Constituição Cidadã, a autonomia universitária foi restaurada e a educação básica tornou-se obrigatória e gratuita, sendo dever do Estado sua prestação a toda população brasileira, sem qualquer discriminação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Ainda, o art. 206, inciso I, da Constituição, apesar de não tratar especificamente da Assistência Estudantil para o Ensino Superior, dispõe que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

É também neste contexto que um ano antes da promulgação da CF, em 1987, foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e a partir desta união entre pró-reitores e outros responsáveis por temas comunitários e estudantis nas Instituições de Ensino Superior, juntamente com os movimentos sociais que reivindicaram a Reforma Universitária, na década de 1960, que a assistência estudantil ganha um novo olhar, especialmente voltado ao acesso e à democratização do Ensino Superior no país. Esta nova fase da assistência estudantil

no país é caracterizada por uma maior participação governamental em matéria de assistência estudantil, mas as ações desse período ainda se mostram fragmentadas e limitadas a algumas instituições, em razão de serem entendidas como “gastos adicionais ao orçamento” (Dutra; Santos, p. 154, 2017).

O cenário democrático permitiu que fossem levantadas estatísticas por meio de estudos técnicos para observar de que modo se operava o contexto educacional. Os dados obtidos demonstraram que a construção do direito à educação no Brasil havia se produzido por um processo histórico evidentemente seletivo e elitista, que reforçava as desigualdades sociais (Ecker et al., 2019; Oliveira, 2022).

Nesse sentido, Dallari (1998) destaca que não basta que todos tenham direito à educação, mas que tenham também a mesma possibilidade de acesso e formação. Assim, as autoras Saveli e Tenreiro (2012) ressaltam as diretrizes do artigo 208, da Constituição de 1988, que estabelece a instituição do ensino gratuito a todas as pessoas que não tiveram acesso na idade própria, que podem exigí-lo a qualquer tempo, e a responsabilização do Estado caso não o faça.

Apesar de não haver a previsão constitucional para a implementação progressiva do Ensino Superior à toda população, como acontece com a educação básica, por força do art. 208, inciso I e II, a CF tornou a gratuidade como um princípio do ensino público e, com isso, as universidades públicas passaram a ministrar o ensino de forma totalmente gratuita à população, o que permitiu gradativamente o acesso ao Ensino Superior de universitários pertencentes a categorias econômicas menos favorecidas.

Com isso, o texto constitucional reconhece que o direito à educação não é apenas um pilar da cidadania, mas é um modo de permitir que o indivíduo se desenvolva intelectualmente, ao mesmo tempo que promove seu desenvolvimento humano e social (Oliveira, 2022).

Para regulamentar a nova política de educação, foi promulgada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que revogou a anterior.

A LDB foi formulada entre 1986 e 1996, um período recente do contexto da pós-ditadura militar, mas com a participação de diversos movimentos sociais. Nessa disputa, estavam presentes movimentos sociais progressistas, como os Movimentos Negros, os Movimentos Feministas e o Movimento Estudantil, que reivindicavam uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, em todos os níveis de ensino,

mas também contribuíram forças liberais e conservadoras que reivindicavam que a educação também servisse aos interesses capitalistas (Jakimiu, 2020).

A LDB de 1996 também traçou alguns aspectos referentes à assistência estudantil ao estabelecer que

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Entretanto, preceitua o art. 71, inciso IV, que não constituem despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com “Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (Brasil, 1996).

Por outro lado, para o Ensino Superior, a LDB de 1996 prevê especificamente a assistência estudantil para os povos indígenas e para a surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas.

Assim, estabelece, no art. 79, inciso IV, parágrafo 3º, que “sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (Brasil, 1996).

Do mesmo modo, no art. 79-C, inciso IV, parágrafo 3º, menciona a assistência estudantil às pessoas com deficiência auditiva

O atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a LDB aborda a assistência estudantil sem mencionar, de modo geral, o Ensino Superior, mas traz aspectos essenciais e relevantes, como a igualdade de acesso à educação e a garantia de condições materiais mínimas para que o aluno conquiste a formação, além da assistência destinada aos povos indígenas e às pessoas com deficiência auditiva. Assim, conjuntamente com a Constituição

Federal, formam o aparato legal que subsidia as ações de assistência estudantil no Brasil.

A década de 1990, um período permeado pelas políticas neoliberais, caracterizada especialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, também foi um período de tensão nas discussões sobre a assistência estudantil, pois foi um momento em que houve a limitação dos recursos investidos no Ensino Superior, mas que contou com uma significativa participação do Fonaprace na investigação do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação nas universidades brasileiras (Dutra; Santos, 2017).

Os anos 2000 foram o cenário de importantes mudanças estruturais no Estado, o que também propiciou que diversos segmentos da sociedade civil se posicionassem para reivindicar demandas sobre a assistência estudantil no Ensino Superior (Andrade; Teixeira 2017). Relevante destacar que esse período corresponde também à implementação das cotas raciais e sociais nas universidades brasileiras, assim, uma vez que o ingresso em IES de estudantes pobres e negros estava sendo gradativamente garantido, a sociedade civil passa a tensionar o Poder Público para que oferecesse uma política pública que promovesse condições de permanência a estes universitários.

A atuação do Fonaprace se manteve ativa nesse período, e com relatórios publicados em 1997, 2004 e 201 tem-se os principais indicadores relacionados às condições materiais de permanência estudantil, como “moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho, indicando parâmetros para melhor definir as diretrizes para o desenvolvimento de programas e ações de AE a serem implementados pelas Instituições de Ensino Superior públicas” (Dutra; Santos, p. 155, 2017).

Com essa investigação, verificou-se, no relatório de 1997, que aproximadamente 44% dos universitários pertenciam às classes econômicas C, D e E e, portanto, se justificava a implementação de uma assistência estudantil sólida para o Ensino Superior público. Nesse sentido apontam Dutra e Santos:

Esse dado buscava romper com o ideário de que as universidades públicas eram frequentadas exclusivamente por estudantes pertencentes às classes sociais mais altas da sociedade, os quais poderiam arcar com os custos de sua formação acadêmica, gerando discussões acerca da pertinência da gratuidade do Ensino Superior público. (Dutra; Santos, 2017, p. 155).

Nesse contexto, em 2001, o Fonaprace elabora o Plano Nacional de Assistência Estudantil com diretrizes norteadoras e delineamento de projetos e programas, além dos dados coletados durante as investigações sobre o perfil socioeconômico dos discentes, com o objetivo de demonstrar ao Poder Público a necessidade de destinar recursos financeiros, com previsão no orçamento anual do Ministério da Educação (MEC) para a assistência estudantil nas universidades (Dutra; Santos, 2017).

Em 2007, com a atualização do Plano e, a partir das reivindicações estudantis e da atuação do Fonaprace, o MEC institui por meio da Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Com a incorporação das ações por tal política, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior, a assistência estudantil foi uniformizada e consolidada.

Assim, o PNAES reconhece a assistência estudantil como uma “estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal” e define, no art. 2º e incisos seguintes, como ações de assistência estudantil aquelas relativas a moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Além disso, reafirma que a política deve considerar a igualdade de oportunidades e contribuir para o desempenho acadêmico e agir preventivamente nos casos de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Brasil, 2007).

Outro ponto que merece destaque é que o art. 5º do PNAES incorporou a demanda do Fonaprace ao prever que as despesas concernentes à assistência estudantil deveriam constar no orçamento anual do Ministério da Educação, observados os limites legais.

O Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que prevê a ampliação da assistência estudantil e tem como objetivo, conforme o art. 1º, “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007). O Reuni representa uma nova fase da assistência estudantil, especialmente por vincular ao Estado a responsabilidade de prestá-la aos alunos, o que permitiu que progredisse também

como “uma política pública na perspectiva do direito social” (Dutra; Santos, p. 156, 2017).

É nesse contexto que em 2010, o Governo Lula transforma o PNAES em uma política de Estado por meio da promulgação do Decreto nº 7.324/2010, atendendo às demandas estudantis reivindicadas pelos grupos organizados (Dutra; Santos, 2017), sistematizando toda a política de assistência estudantil e criando estratégias para sua implementação na educação superior pública federal, restrita aos cursos de graduação (Brasil, 2010).

Assim, o Decreto reafirmou os objetivos trazidos pela Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e inseriu a questão do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010). Insta destacar que o PNAES uniformiza e traça importantes diretrizes, mas as universidades, uma vez que possuem autonomia, devem utilizar-se dos recursos disponibilizados pela política de modo que atenda às particularidades da demanda estudantil.

Ainda, diferente da Portaria 39/2007, traçou critérios objetivos para orientar as IES na implementação das políticas assistenciais, estabelecendo a prioridade no atendimento aos estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (Brasil, 2010).

No mesmo sentido, no Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 estabeleceu como estratégia para a expansão do Ensino Superior a ampliação das políticas de inclusão para os beneficiários de bolsas em instituições privadas de ensino superior e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Deste modo, inclui o combate à desigualdade étnico-racial como um elemento relevante dentro da política, com o objetivo de ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (Brasil, 2014).

Nessa perspectiva, outro marco legal é a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, fruto do primeiro Governo Dilma, que destina aos estudantes de escolas públicas com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo a reserva de 50% das matrículas nas universidades e institutos federais e, deste percentual, também

serão reservadas vagas em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e 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 (Brasil, 2012).

Com a ampliação e uniformização da política de cotas nas IFES, como apontam Dutra e Santos (2017), a tendência é a mudança o perfil sócio-econômico e étnico racial dos estudantes, o que também tensiona e traz novas demandas para a Assistência Estudantil e corresponde ao público-alvo indicado no PNAES como destinatário desta política.

Há, ainda, o Sistema de Seleção Unificado, o SISU, criado pela Portaria Normativa nº 2/2010, regulamentado pela Portaria nº 21/2012, ambas no Ministério da Educação, um sistema informatizado e unificado, que tem o objetivo de ofertar vagas e selecionar candidatos para as IFES. A partir do SISU, o candidato pode se inscrever e ingressar em diversas instituições federais em qualquer estado brasileiro, o que aumenta a demanda da assistência estudantil no caso de estudantes que ingressam em universidades distantes de sua cidade de origem (Dutra; Santos, 2017).

Para dar conta das necessidades dos estudantes que ingressam no Ensino Superior por meio destas políticas, o MEC cria, em 2013, por meio da Portaria nº 389/2013, o Programa Bolsa Permanência, também voltado para as IFES, com os objetivos elencados no art. 3º:

- I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
 - II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
 - III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.
- (Brasil, 2013)

Apesar de avanços legais e normativos importantes neste período, a assistência estudantil no segundo Governo Dilma sofreu cortes significativos, como a suspensão das inscrições para o Bolsa Permanência (Dutra; Santos, 2017) e se estendeu com no Governo Temer, após o impeachment de Dilma em 2016, com a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida por estabelecer o teto de gastos públicos por 20 anos - de 2017 a 2036, comprometendo o cumprimento do PNAES.

Ainda assim, a finalidade do Bolsa Permanência condiz com a política de assistência estudantil, pois o intuito traçado no art. 4º da referida portaria é o de

“minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica” e traz um tratamento especial aos alunos indígenas e quilombolas dentro da política, criando maiores possibilidades para que alcancem êxito no Ensino Superior (Brasil, 2013).

O Governo Bolsonaro foi marcado por diversas críticas ao ensino público, tanto sobre o ensino nas escolas quanto nas universidades, e o corte de gastos públicos do último Governo Dilma, bem como por orientação da Emenda Constitucional 95/2016 influenciaram o cumprimento do PNAES à época.

Nesse sentido, a medida mais emblemática da atuação do Governo Bolsonaro é com os cortes nas verbas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 34, de março de 2020, com a diminuição de até 50% do número das bolsas de fomento para o mestrado e doutorado, de acordo com a avaliação de cada programa e, assim “conferir maior concretude à avaliação da pós-graduação e maior prioridade aos cursos mais bem avaliados” (Brasil, 2020).

O PNAES não vincula a pós-graduação na política de assistência aos estudantes e a questão de discentes de mestrado e doutorado que são pobres, negros, pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas fica prejudicada neste sentido, pois não há uma política que sistematize e uniformize as diretrizes que cada IES ou programa de pós-graduação irá seguir. Sendo assim, as bolsas de fomento de agências como, por exemplo, a CAPES, em âmbito federal, expressa uma possibilidade material para que estudantes que necessitam da assistência estudantil na pós-graduação possam permanecer nos programas e desenvolver a pesquisa, mas que foram reduzidas durante o Governo Bolsonaro.

Este atual momento da assistência estudantil é caracterizado por objetivos de expansão, democratização e fortalecimento do Ensino Superior Público, apesar de seus recursos estarem condicionados às mudanças políticas e econômicas que atravessaram e atravessam o país, de modo que atenda e garanta o ingresso e a permanência de estudantes pobres, negros, com deficiência, indígenas e quilombolas.

A permanência estudantil ainda sofre com outros entraves além da questão financeira e econômica e que impactam diretamente na permanência dos alunos nas universidades.

2.3 INICIATIVAS E INCENTIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DAS COTAS ÀS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Discutir ações afirmativas para a pós-graduação, sejam elas de acesso, como as cotas raciais, ou de assistência estudantil, como as políticas de permanência, é um passo essencial para promover uma transformação nas universidades brasileiras, pois representam a possibilidade de negros e negras não apenas produzirem conhecimento científico para o país (Bernardino-Costa, et al., 2016), mas também significa a oportunidade para pessoas pertencentes a um grupo racial discriminado de acessar graus mais elevados de ensino, reparando e minimizando, assim, desigualdades sociais históricas.

Ainda argumenta Bernardino-Costa et al. (2016) que as ações afirmativas na pós-graduação constroem um novo projeto de universidade, pois permitem a recomposição de um corpo docente que represente a diversidade do país:

As ações afirmativas na Pós-Graduação são estratégicas pois, ao mesmo tempo que representam o passo seguinte necessário das discussões sobre ações desse tipo implementadas na graduação no começo desse milênio, representam também a possibilidade futura de mudarmos a composição do corpo docente das instituições, bem como o de construir um novo projeto de universidade. (Bernardino-Costa, 2016, p. 261)

Não obstante, a diversidade é um argumento muito utilizado para respaldar a adoção das ações afirmativas na pós-graduação e corroborando com o estudo acima, Venturini (2021) destaca que “um corpo docente mais diversificado é benéfico para a qualidade da pesquisa, o treinamento de futuros professores e pesquisadores e o aprimoramento da ciência” (Venturini, p. 1251). E acrescenta-se que as ações afirmativas na pós-graduação têm a possibilidade de transformar também os cargos de gestão das universidades brasileiras, pois são professores que irão compor as reitorias e pós-reitorias.

O caráter transformador das ações afirmativas na pós-graduação também representa “a possibilidade de estudantes negros / as ocuparem posições de prestígio na produção do conhecimento e trazerem para o centro da elaboração do conhecimento suas experiências” tanto na área das Ciências Humanas e Sociais, que permitem um diálogo com experiências pessoais do pesquisador enquanto um processo epistemológico, quanto das chamadas ciências duras, na área das Ciências

Exatas, Naturais e Biomédicas, que não implica, necessariamente, uma mudança epistemológica na produção do conhecimento, mas “significam a oportunidade de estudantes negro/as e indígenas terem acesso a espaços privilegiados nas melhores instituições públicas do país” (Bernardino-Costa et al., p. 260).

Conforme já discutido neste trabalho, os debates sobre o acesso à educação de ensino superior para a população negra foram fomentados no início dos anos 2000 e, à época, havia manifestações favoráveis para a inclusão de negros na pós-graduação:

Em 1999, a primeira parte da proposta de cotas apresentada à Universidade de Brasília (UnB) já mencionava que o acesso à pós-graduação era ainda mais proibitivo para estudantes negros que o acesso à graduação e apresentava dados sobre o baixo número de docentes negros em universidades públicas, como a Universidade de São Paulo (USP) e a própria UnB. Nota-se, portanto, que desde o final da década de 1990 já havia um debate, ainda que incipiente, a respeito do acesso à pós-graduação. (Venturini, 2019, p. 75)

Inclusive, segundo Carvalho (2022) destaca, o debate das cotas raciais na Universidade de Brasília precedeu uma situação de racismo envolvendo o discente Arivaldo Lima, à época doutorando do Programa de Pós Graduação em Antropologia da UnB.

Arivaldo foi o primeiro aluno negro a ingressar no Programa, que era composto somente por pessoas brancas, e, durante o curso de seu Doutorado, enfrentou reprovações surpreendentes em uma disciplina obrigatória, sendo o primeiro aluno a reprovar naquela disciplina (Carvalho, 2022).

A situação vivenciada por Arivaldo culminou na formulação da proposta de cotas raciais para negros e indígenas na Universidade de Brasília (Carvalho, 2022), porém, foram a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) as pioneiras ao instituir, em 2002, o sistema de cotas para o ingresso de negros e indígenas nos cursos de graduação, o que corrobora com a hipótese de que as cotas surgiram no mesmo momento nos programas de pós-graduação. No decorrer da primeira década dos anos 2000 outras instituições passaram a adotar tais políticas, mas foi a partir de 2012¹³ que a implementação começou a surgir com mais adesão na pós-graduação, seja por iniciativa dos próprios

¹³ A hipótese é as iniciativas foram incentivadas pela Lei 12.711/2012, que instituiu o sistema de cotas para a graduação nas IES federais. Ver Venturini (2019).

programas, por legislação estadual ou por decisões institucionais de conselhos universitários (Venturini, 2021; Venturini, 2019).

Nesse sentido, conforme Venturini (2021),

O estudo da criação de ações afirmativas na pós-graduação apresenta dificuldades práticas. Dentre elas, destacam-se a grande quantidade de programas acadêmicos (mestrado e doutorado) reconhecidos pela Capes (2.763 programas) e o fato de que cada programa institui normas e critérios próprios para a seleção de estudantes. Os dados indicam que, em janeiro de 2018, havia 737 programas de pós-graduação acadêmicos com alguma ação afirmativa, o que representa 26,4% do total. Algumas ações decorrem de decisões dos próprios programas (18,3%), enquanto outras derivam de leis estaduais (8,6%) ou de resoluções do Conselho Universitário (73,1%). Ademais, 67,2% desses programas aplicam apenas o sistema de cotas — a reserva de um percentual das vagas para alguns grupos. A maioria dos programas tem ações em prol de candidatos pretos (92%), pardos (91,3%), indígenas (90,4%) e com deficiência (78,08%); em menor proporção, são atendidos quilombolas (17,8%), pessoas transexuais (10,4%) e outros (Venturini, 2019). (Venturini, 2021, p. 262)

Segundo a autora, no estudo que analisou os 737 programas do país que possuíam algum tipo de ação afirmativa até o ano de 2018, 18,3% dos programas instituíram medidas afirmativas por iniciativa própria, resultando em um aumento de cinco vezes mais do número de resoluções universitárias adotando tais políticas neste período. Além disso, 67,2% aplicam somente o sistema de cotas como ação afirmativa, destinada a negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas transgênero e refugiados (Venturini, 2021).

Esse aumento significativo ocorreu, de acordo com Venturini (2019, 2021), por incentivo da Fundação Carlos Chagas (FCC) e da Fundação Ford.

A FCC e a Fundação Ford iniciaram em 2001 o *International Fellowships Program* (IFP), conhecido como Programa Bolsa, com o objetivo de conceder bolsas de mestrado e doutorado para pessoas pertencentes a grupos sociais sub-representados e, até o ano de 2013, concedeu 343 bolsas para negros e indígenas (Rosemberg, 2013; Artes et al., 2016).

Nesse sentido, Fúlvia Rosemberg (2013) que coordenou o Programa Bolsa no Brasil, recorda que as articulações para sua implementação foram apreciadas as demandas dos Movimentos Negros, que foram ouvidos em debates durante esse processo para contribuir nas estratégias a serem utilizadas pelo programa, bem como a delimitação do público-alvo.

Ainda, a autora discute que a delimitação dos grupos que iriam participar considerou que

Em 2001, o Brasil dispunha de 1.551 programas de pós-graduação *stricto sensu*, que acolhiam 98.313 pós-graduandos. Porém, a pós-graduação se apresentava (e se apresenta) como um nível educacional com intensas desigualdades – regionais, étnico-raciais e econômicas –, mas acolhendo um maior número de mulheres que de homens (Rosemberg, 2013, p. 16)

Nesse sentido, os critérios de seleção para o Programa Bolsa exigiam que o candidato graduado brasileiro ou estrangeiro, residente no Brasil também cumprisse as seguintes exigências:

- ter experiência em trabalho ou atividades relacionadas ao desenvolvimento de sua comunidade, grupo social, região ou país;
- pertencer a um ou mais dos grupos que, sistematicamente, têm tido acesso restrito ao ensino superior, ou seja:
- ter nascido nas regiões Norte ou Nordeste ou Centro-Oeste;
- identificar-se como negro/a ou indígena;
- provir de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas ou educacionais (Rosemberg, 2013, p. 14)

Os critérios foram estabelecidos desta forma após estudos e reuniões com movimentos sociais, ativistas, gestores e acadêmicos envolvidos na temática, e foram considerados como condições que dificultam o acesso, a permanência e a conclusão de um curso de pós-graduação *stricto sensu* para negros e indígenas (Rosemberg, 2013; Venturini, 2019).

Além do pioneirismo, o diferencial do Programa Bolsa era a preparação pré-acadêmica, voltada à aprovação em processos seletivos em programas de pós-graduação, que contava com a “orientação para a elaboração do projeto de pesquisa, formação básica em língua estrangeira, aprimoramento da escrita acadêmica, informações sobre os processos de seleção e da cultura da Pós-Graduação” (Artes et al., 2016, p. 12). Importante destacar que a tutoria era preparatória, mas seguia durante todo o curso até a defesa da dissertação ou da tese (Rosemberg, 2013; Artes et al., 2016).

Em 2014, com o fim do Programa Bolsa, há outra iniciativa da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Ford, com o Programa Formação Pré-Acadêmica: Equidade na Pós-Graduação, conhecido apenas como Programa Equidade, que destinou recursos para 15 universidades que já possuíam ações afirmativas para a graduação, com o objetivo de preparar os candidatos para participarem dos processos seletivos de mestrado e doutorado. Não houve no Programa Equidade a distribuição de bolsas individuais, como no Programa Bolsa, mas de recursos para as universidades, pois, “tratava-se também de uma estratégia de estimular a institucionalização de uma metodologia bem-sucedida de ação afirmativa para a Pós-

Graduação, não restrita a uma política de cotas, mas de formação de futuras/os pesquisadoras/es negras/os e indígenas” (Artes et al., 2016, p. 12).

Além disso, a estratégia do Programa Equidade teve desdobramentos no Ministério da Educação (MEC), inspirando a criação do Programa de Desenvolvimento Pré-Acadêmico Abdias Nascimento, em 2014. O Programa tinha como objetivo a formação e capacitação de estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior (Artes, 2016).

Outra hipótese para o aumento da adesão das políticas de ações afirmativas é a inserção da temática na agenda decisória do Ministério da Educação e da Capes, com a edição da Portaria Normativa MEC nº 13/2016, que determinou às IES federais formassem e enviassem propostas de ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência para incluir esses grupos na pós-graduação (Venturini, 2019, 2021). Assim, determinou a referida Portaria:

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas. (Brasil, 2016)

A Portaria Normativa MEC nº 13/2016 é um documento institucional que determina que as instituições de ensino superior passem a apresentar tais propostas, contudo, importante destacar outras tentativas institucionais que discutiram o acesso de negros na pós-graduação e foram encaminhadas à Capes e ao Governo Federal:

Segundo o Entrevistado Educafro (2017), no período de 2012 a 2017, a entidade apresentou pedidos ao MEC para que as ações afirmativas fossem instituídas na pós-graduação. A mesma solicitação foi feita à Capes em 2013. Ainda naquele ano, em 19 de julho, o Frei David — dirigente da Educafro — enviou uma carta à presidente Dilma Rousseff questionando o fato de a totalidade dos bolsistas selecionados para o Programa Ciências Sem Fronteiras ter se autodeclarado branca (Venturini, 2021, p. 269).

Em que pese a discussão sobre ações afirmativas tenha chegado ao Poder Público em 2015, com a posterior edição da Portaria Normativa nº 13/2016, não atingiu outras esferas de atuação política com mais intensidade, como as mídias jornalísticas e sociais, o Legislativo e até mesmo o Executivo, mas, como destaca Venturini (2021, p. 270-271):

Somente após quase uma década da criação das políticas para a graduação é que a questão chega a um subsistema (Baumgartner; Jones, 2009) — os órgãos federais responsáveis pela pós-graduação —, em decorrência de pressões de entidades do movimento estudantil e da sociedade civil organizada.

Os bastidores da edição da Portaria Normativa nº 13/2016 remonta ao ano de 2015, em que a Capes e o MEC criaram um Grupo de Trabalho (GT) para formular alternativas viáveis para solucionar o problema de acesso de grupos sociais discriminados no Brasil. A princípio, não havia a pretensão de uma normativa que determinasse às IES a obrigatoriedade de ações afirmativas, principalmente com o argumento que a Capes definir critérios de seleção iria ferir a autonomia universitária e dos programas. (Venturini, 2021)

O GT indicou como principal proposta a reserva de vagas para os grupos vulnerabilizados, seguindo o modelo adotado em 2015 pela Universidade Federal de Goiás (UFG), pois os entrevistados consideram o modelo mais completo por considerar a concorrência por vagas em áreas de concentração e linhas de pesquisa ou por vagas de um orientador, mas não indicou, como aponta Venturini (2021) cursos preparatórios, como o Programa Bolsa e o Programa Equidade, tampouco a criação de processos seletivos específicos e direcionados aos grupos. (Venturini, 2021)

A recomendação final do GT foi pela implementação do sistema de cotas “no prazo de três anos consecutivos, 10%, 20% e 30%, respectivamente, das vagas dos programas de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado em instituições do Sistema Federal do Ensino Superior” (Capes, 2016; Venturini, 2021).

Entretanto, a Capes e os órgãos federais se mostraram contrários à recomendação, com a fundamentação de que se tratava de uma demanda a ser solucionada pelas universidades e pelos programas, que possuem autonomia universitária para traçar suas próprias regras e normativas:

Para a Capes (2016b), “a escolha dos alunos para ingressar na pós-graduação é feita pela universidade, e não pela agência”, a qual não poderia ignorar a autonomia dos programas para definir seus critérios de seleção. Segundo o Entrevistado MEC (2018), a iniciativa deveria partir das universidades e dos programas, a menos que houvesse uma lei específica, como a relativa à graduação. (Venturini, 2021, p. 273)

Em relação à permanência, as propostas tiveram como tema central a concessão de bolsas para cotistas, com o aumento do valor das bolsas para pós-graduandos com deficiência, indígenas e quilombolas. Também foi discutido sobre a

exigência da dedicação exclusiva prejudicava estudantes negros que recorrem a empregos para compor renda, por motivos socioeconômicos, daí a importância de cotistas receber bolsas de estudos para garantir sua permanência nos programas (Venturini, 2021).

Ambas as propostas em relação tiveram resistência das agências de fomento (Capes e CNPq), que argumentaram que a bolsa é fornecida à universidade e ao programa de pós-graduação e não diretamente ao pós-graduando. Outro argumento contrário à proposta considerou que a bolsa deveria ser concedida pelo critério do mérito, aos alunos mais bem classificados nas seleções, sem o critério racial ou de deficiência. Sobre o aumento do valor aos cotistas, as agências se mostraram contrárias por conta das reduções orçamentárias à época, o que seria inviável (Capes, 2016; Venturini, 2021).

As propostas não seguiram um consenso, mas também não foram todas rejeitadas, em especial aquelas “que não foram considerados violadores da autonomia nem sujeitos à aprovação de leis” (Venturini, 2021, p. 275), como o encaminhamento à CNPq do pedido de obrigatoriedade da autodeclaração racial na Plataforma Lattes, com a retirada do termo “não declarado” no preenchimento do campo da etnia/raça/cor (Venturini, 2021).

Ainda havia o argumento de que os dados apresentados eram do ano de 2010 e não correspondiam à realidade da pós-graduação de 2016. Frente a tais barreiras, e com a expectativa de que o GT logo se encerrasse em razão de uma possível transição de governo progressista para um governo liberal – à época o *impeachment* da Presidente Dilma estava sendo discutido –, a alternativa da Educafro foi pela edição de uma portaria normativa que assegurasse as propostas apresentadas no relatório final do GT, mas com uma negociação entre a Associação Nacional de Pós-Graduandos, a Educafro e o Ministro da Educação Aloizio Mercadante (Venturini, 2021)

O GT foi encerrado em maio de 2016, com a edição da Portaria Normativa nº 13/2016, com a determinação de que as IES federais teriam o prazo de 90 dias para apresentar propostas de inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação.

2.4 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

A Constituição de 1988 consagrou a valorização da diversidade racial ao reconhecer “o país como pluri-racial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional” (Rosemberg, 2012, p. 18), mandamentos que irradiam, também, na legislação infraconstitucional vigente e recepcionam as novas demandas sociais, humanas e econômicas de uma sociedade democrática (Oliveira, 2022).

A implementação e ampliação das políticas de ações afirmativas são uma pauta histórica da luta por direitos dos Movimentos Negro e das Mulheres Negras¹⁴, educadores da sociedade e do Estado brasileiros, conquistadas a partir de um posicionamento antirracista e de promoção da igualdade racial no âmbito educacional (Gomes, 2017; Gomes; Silva; Brito, 2021).

Assim, ações afirmativas constituem-se em são políticas públicas e privadas, existentes nas sociedades democráticas, que visam à garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários, como negros, mulheres e portadores de deficiência e visam eliminar desigualdades históricas e compensar perdas causadas pelas discriminações, fundamentando-se no princípio de igualdade substancial ou material (Guimarães, 1997; Daflon et al, 2013; Santos; 1999).

Autoras como Moehlecke (2002), Jones Jr. (1993) e Bergmann (1996) compreendem as ações afirmativas podem ser entendidas também como uma ação preventiva, baseando-se em uma análise que indique a situação desfavorável de determinados grupos ao longo do tempo, mas que, de modo geral, possui o mesmo objetivo de corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado, sendo que a ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Assim, pode-se afirmar que são ações afirmativas todas as políticas implementadas pelo Poder Público ou pela iniciativa privada que visam reparar, compensar, reduzir ou prevenir desigualdades sociais causadas a grupos

¹⁴ Importante destacar que outros movimentos sociais também tiveram suas demandas contempladas pelo texto constitucional, como os movimentos indígenas, feminista e de trabalhadores, entre outros, bem como tantos outros segmentos da sociedade civil, mas, neste trabalho, destacam-se as atuações dos movimentos negros.

discriminados e excluídos no acesso aos direitos e à vida digna. São políticas que refletem valores democráticos e as lutas sociais por direitos, podendo ser aplicadas à grupos sociais minoritários, de acordo com a realidade de cada sociedade, como mulheres, negros, indígenas, crianças e adolescentes, pessoas idosas, a população LGBTQIAP+, entre outros.

As ações afirmativas ganharam especial destaque no Brasil no final da década de 1980 e nos anos 1990, principalmente porque Estado e sociedade brasileiros vivenciavam um período de retomada democrática e reconstrução do Estado Democrático de Direito (Oliveira, 2022).

É nos anos 1990 que se amplia o debate sobre as afirmativas no Brasil e ocorrem os primeiros movimentos institucionais para sua implementação, como a realização de fóruns de discussão entre sociedade civil e Estado, articulados a partir do protagonismo dos movimentos sociais,

No plano jurídico, as ações afirmativas são políticas que viabilizam a concretização dos direitos consagrados em instrumentos internacionais de Direitos Humanos que versam sobre combate ao racismo e a promoção da igualdade racial e visam a implementação de políticas públicas corretoras de desigualdades sociais, a fim de promover a igualdade de oportunidades ratificados pelo Brasil, como a Convenção Internacional Sobre Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a recente Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, incorporada no ordenamento jurídico brasileiro recentemente, em 2022, além da Conferência de Pequim (1995) e, especialmente, a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, Durban (2001), sendo esta última um importante espaço de discussão que impulsionou a criação das primeiras políticas de inclusão racial implementadas no Brasil (Carneiro, 2011).

Além disso, nesse período as reivindicações para a implementação das ações afirmativas ganharam especial destaque, uma antiga pauta dos movimentos negros. Inicialmente com as universidades estaduais, as instituições de Ensino Superior utilizaram de sua autonomia para implementar as chamadas políticas de ações afirmativas para o ingresso de negros, as cotas raciais.

As primeiras instituições a adotarem essa política foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro (UENF), no ano de 2001, e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no ano de 2002.

Nos Governos Lula (2003-2011), houve uma ampliação significativa das universidades públicas que implementaram o sistema de cotas raciais para negros: no início de 2003 apenas aquelas quatro universidades públicas aprovaram o sistema de cotas. Em 2004, no início do primeiro mandato do Presidente Lula, existiam no Brasil 84 instituições 8 públicas de ensino superior (faculdades ou universidades municipais, estaduais e federais, assim como institutos federais de educação, ciência e tecnologia) “que tinham implementado o sistema de cotas com recortes racial, étnico, social ou algum tipo de ação afirmativa de ingresso e/ou permanência para estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência física, de baixa renda e/ou de escolas públicas” (Santos, 2014).

De acordo com um levantamento realizado por Daflon, Feres Junior e Campos (2013), os beneficiários do sistema de cotas raciais para o ingresso no Ensino Superior no Brasil são pretos e pardos (negros), que somam 58% das universidades públicas que adotam políticas afirmativas. Em segundo lugar, os indígenas, em 51% dessas universidades.

As ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro se traduzem, principalmente, por meio das cotas raciais, o sistema de reserva de vagas destinado a inserir a população negra nas Universidades, mas podem ser quaisquer ações promovidas pelas instituições de ensino superior que visam promover a igualdade substancial. Portanto, defende-se que inclusive aquelas políticas que promovem e incentivam que o aluno tenha condições de continuar estudando, as chamadas políticas de permanência estudantil, são ações afirmativas, como é o caso de programas de concessão de bolsas permanência que pode receber o critério racial/de gênero acompanhando o critério socioeconômico, bem como o atendimento psicológico, com profissionais que recebam uma formação, também, na perspectiva das relações étnico-raciais, uma vez que a demanda de estudantes negros nas universidades tende a crescer e o racismo desafia a autoestima das pessoas negras e compromete a saúde mental, entre outros programas.

Para esta etapa, foi realizado um mapeamento nas universidades estaduais que possuem políticas de cotas. Num primeiro momento do levantamento, foi considerado apenas a ação afirmativa de cotas, considerando qualquer marcador social, como o recorte racial, de gênero, de classe ou de origem.

O levantamento de tais dados foi realizado no ano de 2022. Neste período, foram analisados os editais de seleção das 7 Universidades Estaduais do Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Com base nos dados coletados a partir dos editais de seleção de mestrado e doutorado das universidades públicas paranaenses, obteve-se os seguintes resultados:

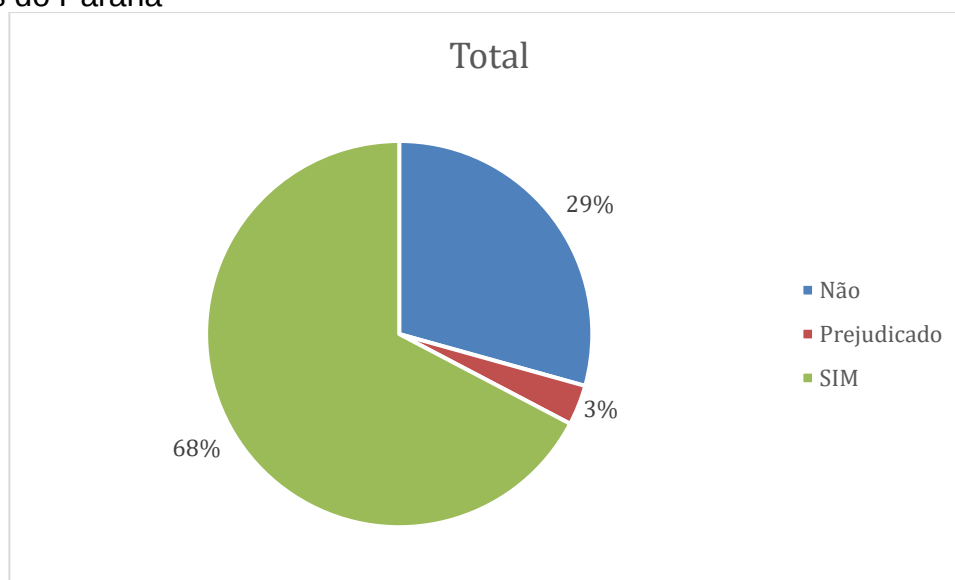
Quadro 3 – QUANTITATIVO DE COTAS, CONSIDERANDO COTAS RACIAIS, DE GÊNERO, DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ENTRE OUTRAS, NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS IES PÚBLICAS DO PARANÁ

POSSUI	141
NÃO POSSUI	60
PREJUDICADO	7
Total	208

Fonte: Dados da pesquisa.

Em porcentagem, o quantitativo dos dados coletados ficou da seguinte forma:

Gráfico 1 – Política de cotas nos Programas de Pós-graduação das IES públicas do Paraná



Fonte: A autora.

Analisando os dados coletados, observa-se que do total de 208 programas, 141 possuem algum tipo de cota, o que corresponde a, aproximadamente 68% dos programas pesquisados; 60 programas não possuem qualquer reserva de vagas, o que corresponde a 29% do total; e em 7 programas, ou, aproximadamente 3%, não

havia a disponibilização dos editais nos sites oficiais das IES, o que tornou a análise dos dados prejudicada em relação a estes.

Em seguida, foi realizada a sistematização dos programas de acordo com cada cota. Destaca-se que em alguns programas há mais de uma reserva de vagas e são destinadas, de modo geral, para negros, indígenas e pessoas com deficiência, mas há cotas para quilombolas, estrangeiros, estudantes que tiveram todo o percurso escolar cursado na rede pública de ensino, pelo critério da renda familiar e para pessoas transgênero e travestis.

Sendo assim, tais dados ficaram distribuídos da seguinte forma:

QUADRO 4 – TIPOS DE COTAS NAS IES DO PARANÁ

Tipo de cotas	Total de programas
Negros, indígenas e pessoas com deficiência	76
Pessoas com deficiência	52
Negros e indígenas	6
Negros, indígenas, pessoas trans e pessoas com deficiência	3
Social (renda familiar e/ou percurso escolar), negros e indígenas	2
Negros, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência	1
Negros, indígenas, estrangeiros e pessoas com deficiência	1
Não possui cotas	60
Prejudicado	7

Fonte: A autora

Em que pese o número de programas que não foi verificado nenhum tipo de reserva de vagas para grupos sociais vulnerabilizados, totalizando o número alarmante de 60 programas, observa-se que o número de programas com cotas raciais e de pessoas com deficiência é o mais expressivo em relação às demais cotas.

Para melhor visualizar os dados, separa-se apenas pelas cotas raciais, considerando os programas que possuem esse recorte para o ingresso de negros, indígenas e quilombolas:

QUADRO 5 – PROGRAMAS QUE POSSUEM COTAS RACIAIS

Possui cotas raciais	89
Não possuem nenhum tipo de cotas	60
Possuem apenas cotas para pessoas com deficiência	52
Prejudicado	

Fonte: Dados da pesquisa.

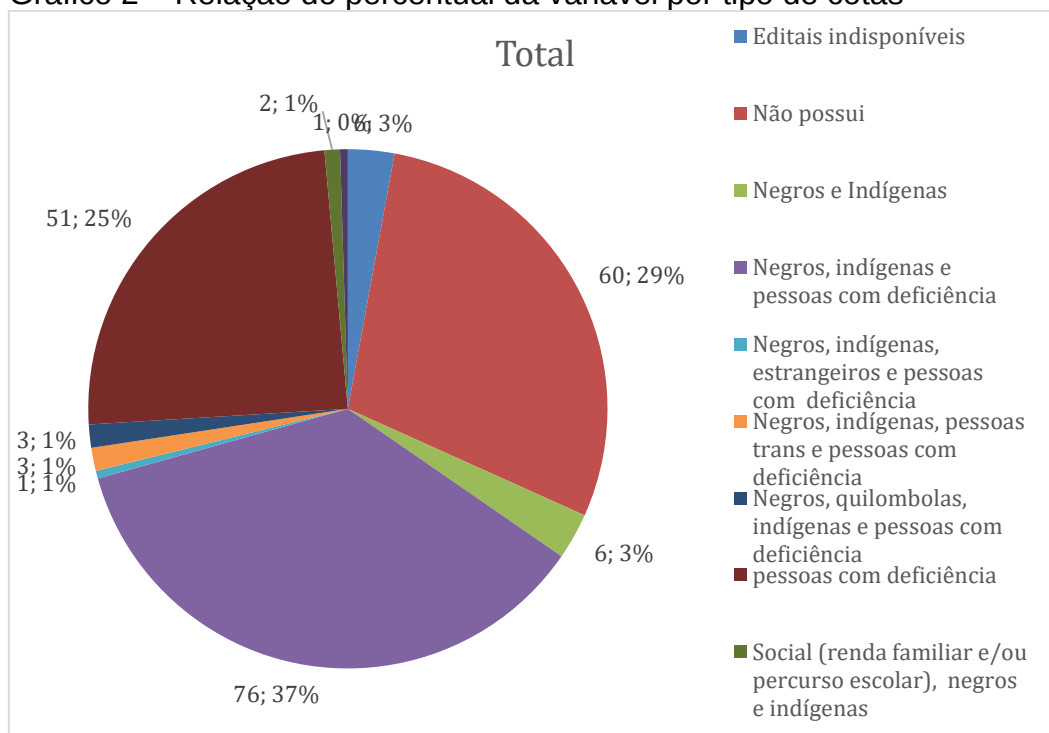
Verifica-se que em dados quantitativos, 89 programas possuem cotas raciais, e destinam vagas para negros, indígenas e quilombolas. Dentro destes números, conforme se verifica no Quadro 5, ainda há 3 programas que reservam vagas para

peçasas transgênero e travestis, 1 programa destina vagas para quilombolas e 1 programa destina vagas para candidatos estrangeiros.

Também é expressivo o número de programas que destinam vagas às pessoas com deficiência, totalizando 133 programas. Esse número se dá principalmente em observância à Lei 8.213/91, que estabelece o sistema cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, à Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dispõe especificamente sobre os direitos das pessoas com deficiência, como o direito ao trabalho e o acesso à educação e à Lei nº 20.443/2020 do Estado do Paraná, que dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico¹⁵.

Tais dados também podem ser visualizados no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Relação do percentual da variável por tipo de cotas



Fonte: A autora

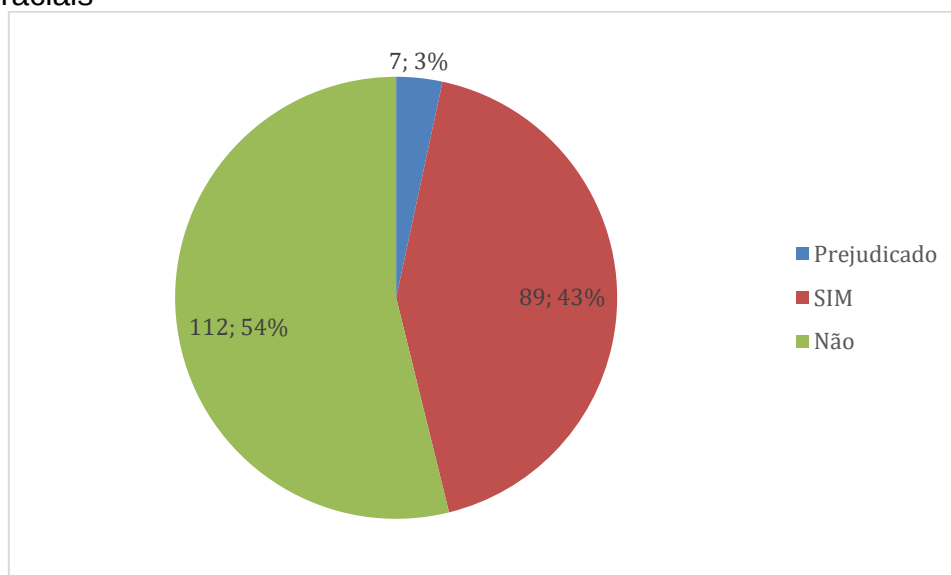
Deste modo, observa-se que dentre os programas analisados que possuem a reserva de vagas, 76 deles possuem cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, o que corresponde a 37% dos dados coletados; 60 programas não possuem cotas, o que representa a 29% do total; 52 programas destinam vagas

¹⁵ O artigo 1º da Lei 20.443/2020 estabelece que “As instituições estaduais de ensino superior e técnico reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação, por curso e turno, respeitando a quantidade já concedida, o mínimo de 5% (cinco por cento) de suas vagas para estudantes portadores de deficiência” (Paraná, 2020).

apenas para pessoas com deficiência, equivalente a 25% dos programas analisados; 7 programas, ou 3%, não consta editais de seleção nos sites oficiais, o que torna a análise em relação às cotas prejudicada; 6 programas, ou 3% do total, destina vagas para negros e indígenas; 3 programas destinam vagas para negros, indígenas, pessoas transgênero, travestis e pessoas com deficiência, o que equivale a 1%, aproximadamente; 2 programas, ou, aproximadamente 1% do total, destinam a vaga para negros e indígenas; 2 programas, ou 1% do total, utilizam o critério social, observando a renda familiar e/ou percurso escolar na rede pública de ensino, cumulada com a cota para negros e indígenas; 1 programa possuem cotas para negros, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência, correspondendo a menos de 1% do total; 1 programa destina vagas para negros, indígenas, estrangeiros e pessoas com deficiência e corresponde a menos de 1% do total.

Ainda, é possível analisar apenas as variáveis “possui cotas raciais” e “não possui cotas raciais”, excluindo, para esta análise, o quantitativo referente aos programas que adotam apenas as cotas destinadas às pessoas com deficiência:

Gráfico 3 – Relação dos programas pelas variáveis possui cotas raciais x não possui cotas raciais



Fonte: autora

Verifica-se que, aproximadamente 43% dos programas utilizam o sistema de cotas raciais para o ingresso de pessoas negras na pós-graduação nas universidades públicas paranaenses, o que corresponde a 89 programas. Por outro lado, 112 programas, ou seja, 54% do total não aplica nenhuma ação afirmativa para o ingresso na pós-graduação.

Destacam-se duas instituições, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), que instituíram a política de cotas e tornou obrigatória a reserva de vagas às pessoas negras, às pessoas indígenas e às pessoas com deficiência em todos os programas de pós-graduação por meio da Resolução nº 034/2021 – CEPE/UEL¹⁶, da Resolução nº 012/2022 – CEPE/UENP¹⁷ e da Resolução nº 022/2021 – CEPE/UNESPAR¹⁸. Além disso, a Resolução 003/2022-CEPE¹⁹ da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) estabelece cotas para pessoas com deficiência em todos os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

2.5 A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

¹⁶ Art. 1º. Acesso à Pós-graduação (*stricto sensu*) da UEL dar-se-á por meio de quatro modalidades de vagas: I - de Ampla Concorrência: aquelas que não estão submetidas a nenhuma modalidade de reserva ou suplementariedade de vagas; II - Reservadas para pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas); III - Suplementares para pessoas autodeclaradas indígenas; IV- Suplementares para pessoas com deficiência. Parágrafo único. No ato de inscrição as/os candidatas/os deverão optar por uma das modalidades de vagas.

¹⁷ Art. 2º. A UENP adotará ações afirmativas, nos cursos e programas de pós-graduação, para o acesso e a permanência de negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em condição de vulnerabilidade socioeconômica, estudantes de baixa renda com formação superior em instituições públicas de graduação ou em instituições privadas, povos tradicionais, imigrantes, refugiados e pessoas transexuais, transgêneros e travestis, podendo abranger outros grupos sociais. Art. 3º. O sistema de reserva de vagas ofertadas, em cada processo seletivo, será gerenciado pelos cursos e programas de pós-graduação da UENP garantindo-se, no mínimo, para o *Stricto Sensu*, a reserva dos seguintes grupos sociais: trinta por cento (30%) do quantitativo total para candidatos negros (pretos e pardos); cinco por cento (5%) do quantitativo total para candidatos indígenas; e cinco por cento do quantitativo total (5%) para pessoas com deficiência. Para o *Lato Sensu*, o percentual mínimo de reserva será de cinco por cento (5%) do quantitativo total de vagas, quando efetivadas ao menos 50% das matrículas do curso, para cotas de isenção de mensalidade às pessoas em condição de vulnerabilidade socioeconômica, com formação superior em instituições públicas de graduação ou em instituições privadas.

¹⁸ Art. 2º A UNESPAR adotará ações afirmativas para o acesso da população negra, indígena e pessoas com deficiência, em todos os processos seletivos de seus Programas de Pós-Graduação, podendo estender também a outros grupos sociais específicos, por meio do sistema de reserva de vagas e/ou vagas suplementares, assim como adotará políticas de estímulo à inclusão e permanência desses grupos no quadro discente.

Art. 3º O número de vagas ofertadas em cada processo seletivo será fixado em editais próprios de cada Programa de Pós-Graduação, garantindo a reserva de vagas e/ou vagas suplementares de pelo menos vinte por cento (20%) para candidatos/as negros/as (pretos/as e pardos/as) e candidatos/as indígenas; e de pelo menos cinco por cento (5%) para pessoas com deficiência

¹⁹ Art. 1º Assegura vaga, exclusivamente, para a pessoa com deficiência nos cursos de graduação e pós graduação, da Unioeste.

§ 1º A vaga de que trata o *caput* deste artigo é ofertada em processo seletivo próprio.

§ 2º Considera-se como Pós-graduação os cursos de especialização, residência, mestrado e doutorado.

Conforme foi apresentado no tópico anterior, o direito à educação no Brasil até a retomada democrática, em 1988, foi construído por meio de um processo de exclusão, principalmente da população negra, indígena e pobre. Contudo, com a promulgação da Constituição Cidadã, o direito à educação ganhou contornos democráticos, inclusive, as discussões sobre ações afirmativas expandiram-se para fora do Movimento Negro e tornaram-se políticas institucionais e de Estado a partir dos anos 2000.

Durante o processo investigativo-bibliográfico para a obtenção dos dados e documentos que indiquem as políticas públicas educacionais para a população negra encontrou-se poucos estudos que sistematizam como vem sendo a implementação de ações afirmativas com foco na questão racial para o Ensino Superior no Paraná, um estado que possui o ensino superior quase predominantemente ocupado com universidades públicas estaduais.

Em relação às universidades federais, como já mencionado, existe a Lei 12.711/12 que institui a obrigatoriedade da reserva de vagas para estudantes negros em todas as instituições federais. Insta destacar, ainda, que atualmente tal política está em processo de reavaliação, tendo em vista que a referida lei, publicada e vigente desde 30 de agosto de 2012, tem o prazo de vigência de 10 (dez) anos (Brasil, 2012).

Atualmente tramita o Projeto de Lei nº 5.384/2020, já aprovado na Comissão de Constituição e Justiça, que reformula a política de cotas sociais e raciais para o Ensino Superior.

Apesar de existir uma legislação específica para as IES federais, no âmbito das universidades estaduais do Paraná não há uma uniformização dessa política por lei, restando às universidades se auto-regulamentarem.

Nesse sentido, das Instituições de Ensino Superior que compõem o quadro do Ensino Superior Público no Paraná²⁰, formado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Atualmente, todas as IES estaduais paranaenses possuem a política de cotas raciais para cursos de

²⁰ Com exceção da Universidade Federal do Paraná e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná que, conforme exposto, tem o sistema de cotas raciais regulamentado pela Lei 12.711/12.

graduação, com a adoção recente da UEM, em 2020, da Unioeste, em 2022, e da Unicentro em 2023, com previsão de ofertas de vagas reservadas para o ano de 2024.

Insta destacar que cada universidade, em respeito à autonomia universitária, criou seu próprio sistema de cotas, com regras, número de vagas e critérios próprios, na implementação das ações afirmativas e das normas regulamentadoras.

O processo de implementação da política de cotas raciais na UEPG, em 2005, mostra uma resistência de gestores institucionais, da comunidade interna e da comunidade externa. A Resolução Universitária nº 9 de 26 de abril de 2006 definiu a política de cotas nas seguintes proporções: reserva de 10% de vagas de cada curso de graduação para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino e 5% das vagas de cada curso de graduação para candidatos de instituições públicas de ensino que se autodeclararem negros. Essa política teve o prazo de vigência de 8 anos, sendo previsto a ampliação dos limites mínimos em 5% e 1%, respectivamente, para cada cota, a cada ano (Souza, 2012).

Segundo Quadros (2017), durante oito anos, até o ano de 2014, os acréscimos, a longo prazo, atingiram os percentuais de 12% de inclusão na cota racial e 45% na cota social.

Transcorrido o prazo de 8 anos, em 2013, chegou o momento de a UEPG reavaliar os resultados da política afirmativa. O Conselho Universitário (COU) se reuniu e, em 25 de novembro de 2013, por 17 a 13 votos decidiu pela retirada do sistema de cotas para estudantes negros advindos de instituições públicas de ensino, que extinguindo a política de cotas raciais da UEPG (Quadros, 2017).

Com reivindicações do movimento estudantil, de professores e do Movimento Negro da região, o processo volta à pauta em 02 de dezembro de 2013. Após novas discussões e propostas colocadas a votação, venceu a proposta que previa distribuir 50% das vagas para o sistema universal, 40% para a cota social e 10% para a cota de negros, que se tornou a Resolução Universitária nº 17/2013.

Conforme pontua Quadros (2017), nos processos seletivos de vestibular, 40% das vagas seriam destinadas aos candidatos oriundos de escolas públicas e 10% aos estudantes negros, que cursaram toda a vida escolar na rede pública de ensino, sem delimitar uma etapa para que o candidato passe pela banca de constatação dando maior ênfase à autodeclaração racial, enquanto os outros 50% das vagas serão destinadas à cota universal, sendo revista após 8 anos, em 2022.

Os processos para a implementação das cotas raciais em 2006 e em 2013 demonstram a complexidade histórica, social, cultural e política em que as questões raciais são discutidas no Brasil. Embora haja evidências da desigualdade racial e social na sociedade, com respaldo no mito da democracia racial e no pacto da branquitude, ainda há uma negação da existência de raças construídas socialmente – pois a população brasileira foi construída a partir da mestiçagem, em busca do embranquecimento – e do racismo (Bernardino, 2002), como observou-se nas primeiras disputas e negociações das políticas afirmativas na UEPG (Quadros, 2017).

Nesse sentido, argumenta Bernardino (2002) que

[...] o mito da democracia racial e o ideal do embranquecimento deram origem a uma realidade social em que a discussão sobre a situação da população negra foi identificada como indesejável e, até mesmo, perigosa. A recusa de reconhecer a realidade da categoria raça, tanto num sentido analítico quando de intervenção pública, fez do regime de relações raciais brasileiro um dos mais nefastos e estáveis do mundo ocidental. (Bernardino, 2002, p. 256)

Destaca-se que, em 2000, a população preta e parda no Paraná correspondia à 21% e, em 2010, correspondia a 28,3% da população total do Estado (IBGE, 2000; 2010). Em que pese a UEPG ser uma universidade pública estadual, as cotas raciais em 2006 e em 2013 não atenderam à demanda populacional da época no Estado do Paraná.

Em 2018, após novas discussões, o Conselho Universitário aprova a Resolução Univ. nº 027 de 13 de dezembro de 2018, que extingue a Coordenadoria de Assistência e Orientação ao Estudante - CAO E e cria a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE. A UEPG tornou-se, naquele momento, a primeira universidade estadual do Paraná a ter uma pró-reitoria especializada em atender as demandas discentes, o que significa, no plano institucional, uma maior preocupação no acompanhamento da vida acadêmica e das condições de acesso e permanência de seus estudantes na instituição.

Ainda, o Conselho alterou o critério social para o ingresso por meio das cotas, passando a considerar estudantes de escolas públicas os candidatos que cursaram os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio integralmente na rede pública de ensino. A nova redação passou a ser: “Art. 19 [...] § 1º [...] I - estudante oriundo de Instituições Públicas de Ensino, aquele que tenha cursado integralmente, e de forma exclusiva, os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e todos os anos do Ensino Médio em escola pública.” (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020).

Em 2022, a UEPG realizou a revisão do sistema de cotas raciais. A PRAE passou a realizar estudos e discussões dentro da comunidade universitária, bem como foi nomeada, por meio da Portaria R. nº 2020.556, a Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação de Política de Cotas na Universidade Estadual de Ponta Grossa, com representantes da Comissão Própria de Avaliação, da PRAE, de todos os Setores de Conhecimento da UEPG, do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, do Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial, do Movimento das Mulheres Negras de Ponta Grossa, da União Municipal dos estudantes secundaristas pontagrossenses, Núcleo de Relações Étnico-raciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS) e do Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Desde então a UEPG passou por um período intenso de debates com toda a comunidade. A Comissão Permanente apresentou um relatório pormenorizado sobre os dados das políticas de cotas raciais na UEPG nos últimos 8 (oito) anos, reforçando que 20% da população de Ponta Grossa é negra e também que é preciso considerar candidatos negros que são de fora do estado e realizam o vestibular da UEPG. Ou seja, concluiu a Comissão que 10% das vagas do vestibular não são suficientes para incluir a população negra pontagrossense no Ensino Superior (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021).

A Comissão, ainda, acertadamente, trouxe a questão das pessoas com deficiência, conforme os ditames do Estatuto da pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015.

Em 04 de agosto de 2022, foi aprovada pelo Conselho Universitário a Resolução 2022.28, que dispõe:

Art. 1º Fica estabelecido que, das vagas ofertadas no Vestibular e Processo Seletivo Seriado – PSS para ingresso nos Cursos de Graduação Presenciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, serão reservadas, pelo sistema de cotas, por curso e turno, os percentuais na seguinte ordem: 5% (cinco por cento), de forma irrestrita, para candidatos com deficiência, independente do percurso de formação escolar, 5% (cinco por cento), de forma irrestrita, para candidatos que se autodeclarem negros, independente do percurso de formação escolar, 10% (dez por cento) para candidatos que se autodeclarem negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino, de até 40% (quarenta por cento) aos candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e de até 40% (quarenta por cento) destinadas a concorrência universal. (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022).

A principal alteração é a inclusão do sistema de cotas raciais e para pessoas com deficiência nas duas formas de ingresso na UEPG, nos Vestibulares e no PSS.

Outra inovação é o aumento da reserva de vagas para pessoas negras, que fica, no geral, em 15%, considerando que se reserva 10% das vagas para negros estudantes da rede pública de ensino (que cursou os anos finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano - e cursou o Ensino Médio integralmente e de forma exclusiva na rede pública de ensino) e 5% para negros, independente do percurso de formação escolar.

A proposta deve vigorar pelo prazo de 12 (doze) anos e deverá ser reavaliada a cada (quatro) anos.

A Resolução 2022.28 ainda traz a primazia da autodeclaração racial e implementa a banca de heteroidentificação dentro do processo seletivo para candidatos ingressantes pelo sistema de cotas:

Art. 2º A declaração do candidato negro será feita em formulário próprio do qual constará a advertência de que a falsa declaração implicará a exclusão do processo de seleção e o cancelamento, a qualquer tempo, de eventual matrícula no curso que tenha concorrido pelo sistema de cotas.

§ 1º O candidato autodeclarado negro, oriundo de escola pública ou não, que for aprovado, deverá comparecer, conforme estabelecido no Edital do Vestibular, à banca de Avaliação Complementar à Autodeclaração Racial (procedimento de heteroidentificação) a ser organizada pela Comissão de Avaliação Complementar à Autodeclaração Racial de Candidatos Cotistas da UEPG, e, na sua ausência, pela DAAD/PRAE. (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022).

Deste modo a UEPG institui a banca de heteroidentificação como etapa obrigatória do processo, para fins de complementação à autodeclaração do candidato.

Diferentemente do que ocorre na experiência da UEL, que implementou as cotas raciais na pós-graduação por meio da resolução Resolução nº 034/2021 – CEPE/UEL, com vagas reservadas a pretos e pardos, com vagas suplementares às pessoas com deficiência e indígenas, na pós-graduação da UEPG, portanto, ainda não há uma política que torne obrigatória a implementação de cotas raciais para os processos seletivos de mestrado e doutorado.

Neste sentido, dos 27 programas de pós-graduação da UEPG, apenas 7 programas possuem reserva de vagas destinadas às pessoas negras, sendo os seguintes:

- Programa de Pós-Graduação em Educação;
- Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem;
- Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas;
- Programa de Pós-graduação em Jornalismo;
- Programa de Pós-graduação em Ensino de Física;
- Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva;

- Programa de Pós-Graduação em Direito.

Considerando a existência de ações afirmativas para o ingresso de cotistas, apenas nos respectivos programas, a presente pesquisa realizou esse recorte pois, em função disso, tem-se a hipótese de que pessoas negras tenham acessado à pós-graduação, como estudantes, e por isso mesmo seja possível investigar a permanência estudantil de pessoas negras na pós-graduação na UEPG, a partir deles.

Assim, foi encaminhado à Coordenação dos 6 programas uma solicitação via Protocolo SEI dos dados sobre o ingresso dos acadêmicos negros e quantos cotistas o programa contava em 2023 (APÊNDICE C) para, então, seguir com o levantamento dos dados e a aplicação do questionário semiestruturado.

O recorte foi realizado com base nos 6 primeiros programas devido ao Programa de Pós-Graduação em Direito ter implementado as cotas recentemente. Posteriormente, foi encaminhado ofício via Protocolo SEI solicitando os dados de ingresso dos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Direito, no qual foi informado que o primeiro processo seletivo com o sistema de cotas contou com três candidatos negros aprovados que se beneficiaram da política.

Assim, os dados obtidos estão distribuídos no quadro abaixo:

QUADRO 6 – PROGRAMAS COM COTAS RACIAIS E RELAÇÃO DE COTISTAS POR PROGRAMA

Programa	Discentes negros	Modalidade das cotas
Educação	5	Negros
Jornalismo	Sem aprovados cotistas	-
Educação Inclusiva	1	Pessoa com deficiência
Ensino de Física	1 (com desistência)	Pessoa com deficiência
Estudos da Linguagem	Não informou ²¹	-

²¹Em resposta, o Programa alegou que, apesar do projeto de pesquisa possuir parecer positivo do Comitê de Ética em Pesquisa e toda a documentação necessária para o andamento da pesquisa, não poderia divulgar dados sensíveis como raça, cor e gênero dos discentes. Assim, se prontificou a divulgar a pesquisa entre os cotistas, mas restou prejudicada a quantidade exata de cotistas.

Ciências Sociais Aplicadas	Não informou ²²	-
Direito	3	Negros

Fonte: Programas de Pós-Graduação em Educação, Jornalismo, Educação Inclusiva, Ensino de Física, Estudos da Linguagem, Ciências Sociais Aplicadas e Direito.

Notas: Dados trabalhados pela autora.

O que existe na UEPG, portanto, são iniciativas isoladas de parte de seus programas de pós-graduação. A primeira experiência de ações afirmativas na modalidade de cotas raciais implementadas na pós-graduação da UEPG foi no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) que reservou vagas às pessoas negras a partir da seleção de 2012 e recebeu o Programa “Equidade na Pós-graduação: Formação Pré Acadêmica” ao Edital lançado pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Ford, encerrado em 2014 (Jovino, 2016).

O objetivo do Programa Equidade foi a formação pré-acadêmica, com o estímulo de que os participantes prosseguissem com seus estudos em níveis mais elevados. Entre os anos de 2012 e 2014, foram realizadas quatro turmas.

Embora o Edital priorizasse a formação de pessoas negras e indígenas, a maioria absoluta das participantes eram mulheres autodeclaradas brancas. Contudo, o PPGEL não restringiu a participação pelo recorte étnico-racial, principalmente porque a população pontagrossense totalizava, aproximadamente, trezentas mil pessoas à época, e a população branca era dez vezes maior do que a população negra (preta e parda) e a população indígena (Jovino, 2016).

Assim, o recorte considerou também professoras e professores da rede básica de educação.

Além disso, a Fundação Araucária concedeu em Edital específico uma (1) bolsa de mestrado, nos anos de 2017 e 2018, ingressantes pelas cotas raciais e em situação de vulnerabilidade social (PRAE, 2023).

Insta destacar que desde 2022, a UEPG foi contemplada com três (3) bolsas cedidas pelo Grupo Carrefour para permanência estudantil nos programas de pós-graduação em Mestrado em Jornalismo, Mestrado em Educação e Mestrado em Estudos da Linguagem, por meio do “Edital de Chamamento Público para Ações Afirmativas de Concessão de Bolsas de Estudo e Permanência para Cursos de

²² Até agosto de 2023, o Programa respondeu ao ofício.

Graduação e Programas de Pós-Graduação em Instituições de Ensino Públicas e Privadas 2022”. Além disso, cinco (5) bolsas permanência são ofertadas para a graduação por meio deste edital.

O PPGE se destaca na pós-graduação da UEPG principalmente pelo pioneirismo em relação à implementação de ações afirmativas, seja por meio da política de cotas raciais ou pela participação em Programas que visam a inserção das pessoas negras na pós-graduação. Além disso, outros programas incorporaram em seus editais ações afirmativas para pessoas com deficiência, negros (pretos e pardos) e indígenas, visando a redução das desigualdades sociais e inserção de tais grupos na pós-graduação *strictu sensu*.

No Quadro 7, é possível observar o ano de implementação da política de cotas raciais nos 7 programas da UEPG: o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) – Nível Mestrado, estabeleceu a política em 2011; o Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (PPGJ) – Nível Mestrado, implementou em 2017; o Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PPEI) – Nível Mestrado e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (PPEF) – Nível Mestrado, instituíram a política em 2019; o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Nível Mestrado e Doutorado, implementou as cotas em 2021; o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA) implementou em 2021; e, por fim, o Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), instituiu as cotas em 2024.

QUADRO 7 – RELAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS RACIAIS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UEPG

Programa	Modalidade das cotas	Ano
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL	Negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência e pessoas transgênero	2011
Programa de Pós-Graduação em Jornalismo – PPGJ	Negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência	2017
Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PPEI	Negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência	2019
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física – PPEF	Negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência	2019
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência e pessoas transgênero	2021

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas – PPGCSA	Negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência	2022
Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGD	Negros (pretos e pardos) e indígenas	2024

Fonte: Editais de processos de seleção dos Programas de Pós-Graduação.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A ampliação das políticas de ação afirmativa nas universidades tem avançado de forma significativa. É uma reivindicação que ganhou força no final da década de 1990, tendo como pioneira na implementação de ação afirmativa para o ingresso de negros e indígenas na graduação e na pós-graduação a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em 2002 (Venturini, 2019), seguido de outros programas como o Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2012.

Ressalta-se também que o Programa de Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), também é um dos pioneiros em âmbito nacional a instituir políticas afirmativas na pós-graduação.

Neste sentido, os supramencionados programas de pós-graduação da UEPG estão no rasto de mais de 737 programas no Brasil que possuem algum tipo de ação afirmativa²³ (Venturini, 2019).

²³ Levantamento realizado por Venturini (2019), em 2018.

CAPÍTULO 3 – A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* DA UEPG

Estamos chegando do chão dos quilombos,
estamos chegando no som dos tambores,
dos Novos Palmares nós somos,
viemos lutar.

(Milton Nascimento)

Neste capítulo, apresenta-se a pesquisa empírica, o perfil dos participantes da pesquisa, bem como as experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa para permanecerem em seus cursos de mestrado e doutorado.

Neste sentido, o ponto de partida para compreender as ações de permanência estudantil para a pós-graduação *strictu sensu* na Universidade Estadual de Ponta Grossa é o olhar dos sujeitos que ocupam e existem dentro do espaço acadêmico.

A fase empírica da pesquisa foi elaborada a partir de duas fases de coleta de dados. A primeira é a da coleta do perfil dos estudantes por meio do questionário semiestruturado. Na segunda fase, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, em que se discutiu questões relativas às experiências sobre a permanência estudantil de mestrandos e doutorandos negros da UEPG.

O grande desafio desta etapa refere-se ao acesso aos dados da população de pós-graduandos negros cotistas da UEPG e como localizá-los.

Conforme mencionado anteriormente, foi oficiado aos programas que disponibilizassem as listas de cotistas, contudo, houve programa que não respondeu ao ofício, alguns informaram que não há o ingresso de negros pelas cotas.

Ainda há o caso do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, o primeiro programa que implementou políticas afirmativas para negros e indígenas na UEPG. É um programa comprometido com as questões étnico-raciais e sabe-se que há um levantamento sobre cotistas e bolsistas, inclusive com o recorte de raça/cor. Entretanto, mesmo com a reiteração dos pedidos para a disponibilização dos dados, o PPGEEL não os disponibilizou, e argumentou questões jurídicas que esbarram na Lei Geral de Proteção de Dados. Em que pese a alegação do PPGEEL, reformulou-se novo pedido, com a solicitação apenas de dados quantitativos de população negra do programa, como, por exemplo, quantos negros concluíram o mestrado no PPGEEL, quantos negros foram bolsistas, sem a divulgação de dados pessoais dos pós-

graduandos. Enfim, solicitou-se dados que dariam subsídios para a análise da política de cotas do programa, mas a coordenação manteve a decisão de não autorizar o acesso.

Frente ao desafio de contatar diretamente os pós-graduandos negros, seja pela negativa ao acesso de dados que possibilitassem o levantamento desta população ou pela ausência de transparência e acesso à informação que não permitiu uma análise mais profunda sobre quais são as estratégias de implementação, de execução e dos resultados da política de cotas raciais na pós-graduação da UEPG, o contato com os cotistas foi feito com base nas informações repassadas pelos programas que atenderam à solicitação, mas também por meio do contato direto com pós-graduandos negros que conheci durante o percurso do mestrado, em eventos acadêmicos, nas disciplinas cursadas e no ativismo, especialmente no Movimento Negro.

Importante destacar que, segundo o Relatório Sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Instituições Públicas do Paraná (2021), elaborado pela Defensoria Pública-Geral da União, em parceria com a Defensoria Pública do Estado do Paraná e do Governo do Estado do Paraná, o Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, até o ano de 2021, recebeu 10 cotistas negros e, deste total, formou 5 Mestres em Estudos da Linguagem, sendo 3 mulheres e dois homens.

Neste processo de negociação com a coordenação dos programas, com ausência de dados institucionais e negativas de acesso, não pude deixar de recordar-me do *modus operandi* do racismo e de tantas outras formas de discriminação racial na sociedade brasileira, que prevalecem nas relações de dominação e produzem o silenciamento, a exclusão e a manutenção de privilégios. Esse modo de operacionalização do poder é o que Cida Bento nomeou como “pacto narcísico da branquitude”, que se constitui em um “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” a partir de um componente “narcísico, de autopreservação como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’” (Bento, 2022, p. 17-18).

Outra questão enfrentada foi referente aos editais dos processos seletivos. Isto porque alguns programas não disponibilizam nos editais de resultado da seleção, que em regra são públicos, quais e quantos candidatos ingressaram pelo sistema de cotas, o que também prejudica as informações e a transparência do processo seletivo

de ingresso nos programas de pós-graduação, bem como a avaliação da política pública.

Apesar de tais entraves, a pesquisa encaminhou-se para a coleta dos dados, tendo como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturados e posterior tratamento dos dados apoiada na Análise de Conteúdo (AC), a partir dos estudos de Laurence Bardin (1977).

Como a AC pressupõe um exercício de categorização, ou seja, de organização dos materiais coletados.

Bardin (1977) e Fogaça (2019) orientam que a análise de conteúdo é dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise, como ensinam os autores, pode ser entendida como a fase de organização.

A pré-análise foi cumprida a partir da elaboração do roteiro para as entrevistas (Apêndice E), formado por eixos com as principais temáticas a serem abordadas e pela organização das entrevistas individuais, que foram realizadas a partir da plataforma *Google Meet*.

Em seguida, foi realizada a exploração do material, momento de analisar o material e agrupá-lo em categorias de análise, pois a AC estabelece um exercício de categorização.

De acordo com Bardin (1977), a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117).

Por sua vez, as categorias são “rubricas ou classes”, em que são agrupados elementos comuns, podendo ser agrupados por um critério semântico, léxico, sintático ou expressivo, sendo:

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração»), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (Bardin, 1977, p. 117-118)

Neste estudo, utilizou-se o critério semântico, organizando as categorias da seguinte forma: **1) Desafios e dificuldades**; nesta categoria serão reunidas as experiências vividas com enfoque nos desafios enfrentados que, na percepção dos participantes da pesquisa, dificultam a permanência nos programas de pós-graduação; **2) Vivências**; agrupou-se as questões relativas às experiências vividas

pelos participantes que demonstram as estratégias positivas formuladas por cada um para permanecer estudando. Ainda, dentro de cada categoria, o conteúdo foi organizado em duas subcategorias **1) A permanência material**; nesta subcategoria foram agrupados os dados referentes às condições de subsistência; **2) A permanência simbólica**; nesta categoria foram agrupados os dados relativos ao pertencimento e acolhimento dos pós-graduandos em seus programas.

No Quadro 8, visualiza-se a categorização do material:

QUADRO 8 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Vivências na pós-graduação	Agrupou-se nesta categoria o perfil dos participantes e as questões relativas às experiências vividas por eles que demonstram as estratégias positivas formuladas por cada um para permanecer estudando.
Permanência	Simbólica e Permanência Material
Desafios e dificuldades	Estão reunidas as experiências vividas com enfoque nos desafios e dificuldades enfrentados que, na percepção dos participantes da pesquisa, dificultam a permanência nos programas de pós-graduação, como a conciliação de horários com as aulas, o trabalho, a maternidade, a paternidade, a representatividade discente e a concessão de bolsas de estudos.
Permanência	Simbólica e Permanência Material

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, chegou-se à etapa de tratamento dos resultados, momento em que o pesquisador poderá interpretar e propor inferências sobre os dados, também é a oportunidade de responder às hipóteses da pesquisa e cumprir seus objetivos (Fogaça, 2019), o que se deu a partir da interpretação dos dados. Nesta fase da análise, foi retomado o referencial teórico da pesquisa, buscando, a partir das autoras e autores que amparam este estudo, responder ao problema de pesquisa e cumprir com os objetivos que se propôs.

3.1 PRESENCAS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Este estudo conta com a participação de discentes matriculados e egressos dos Programas de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

No quadro a seguir, apresenta-se o perfil dos sujeitos a partir dos dados coletados pelo questionário semiestruturado, atentando-se para os recortes interseccionais que amparam a análise desta pesquisa. Neste sentido, destaca-se o gênero, a raça/cor, a sexualidade e a renda dos participantes. Ademais, todos os participantes são beneficiários das cotas raciais.

QUADRO 9 – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participante	Gênero	Raça/cor	Sexualidade	Renda	PPG	Nível
PF	Mulher cisgênero	Preta	Heterossexual	2 a 4 SM	Estudos da Linguagem	Mestrado
PH	Mulher cisgênero	Preta	Heterossexual	2 a 4 SM	Educação	Mestrado
PR	Mulher cisgênero	Preta	Heterossexual	2 a 4 SM	Estudos da Linguagem	Mestrado
PL	Homem cisgênero	Pardo	Heterossexual	4 a 6 SM	Educação	Mestrado
PJ	Mulher cisgênero	Parda	Heterossexual	4 a 6 SM	Educação	Mestrado
PR1	Homem cisgênero	Preto	Gay	2 a 4 SM	Educação	Doutorado

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que entre os participantes há uma maior incidência de mulheres cisgênero e pretas, sendo as participantes PF, PH, PR autodeclaradas pretas e a PJ autodeclarada parda e todas as participantes mulheres se autodeclararam heterossexuais. Pela ausência de dados da população negra nos Programas de Pós-Graduação, difícil dizer precisamente que a presença de mulheres pretas e pardas tem um espaço significativo dentro dos programas. Contudo, é preciso reconhecer que mulheres negras estão acessando a Academia e que isso deve-se muito à implementação das cotas raciais, afinal são todas cotistas. E a mesma reflexão sobre aplica-se aos homens negros. Esta pesquisa conta com 2 participantes autodeclarados como homens cisgênero: o PL se autodeclarou como pardo e heterossexual e o PR1 se autodeclarou preto e gay.

Em relação ao perfil socioeconômico, a renda dos participantes não ultrapassa 6 salários-mínimos, sendo que a PF, a PH, a PR e o PR1, tem como renda entre 2 a 4 salários-mínimos e o PL e a PJ possuem renda entre 4 a 6 salários-mínimos.

Obteve-se a partir do questionário 6 respostas, contudo, não tive a oportunidade de entrevistar a todos e todas, em função do tempo para a finalização da presente pesquisa e seu encaminhamento para a defesa no Programa de Pós-graduação ao qual se vincula. Assim, a pesquisa concluiu-se com 4 participantes entrevistados, sendo 3 mulheres pretas e 1 homem pardo.

3.2 CATEGORIA 1 – DESAFIOS E DIFICULDADES E AS POSSIBILIDADES DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Nesta categoria serão reunidos os desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa, considerando os aspectos que dificultam a permanência nos programas de pós-graduação.

3.2.1 A permanência material

Inicialmente, no que diz respeito à percepção de permanência estudantil, a fala do PL aborda aspectos relacionados, principalmente às questões de suporte financeiro e flexibilidade de horários que possibilitem conciliar os estudos na pós-graduação com o trabalho:

Permanência, acho que vem muito no sentido de você ter uma continuidade. Você conseguir essa continuidade por meio de subsídios. Por meio de algo que possa fazer com que você se mantenha no programa, se mantenha estudando. Posso se manter também com relação às suas atividades profissionais. Acho que esse é um impasse muito importante que cabe ser ressaltado. Tendo em vista que muitos ou alguns dos pós-graduandos acabam, às vezes, desistindo por não ter essa flexibilidade com relação à permanência, relacionado também ao contexto profissional. Então é algo bem importante a se dizer com relação à permanência é de que necessita ceder um suporte, seja ele financeiro, seja ele de caráter habitacional inclusive porque muitos, alguns dos mestrandos ou doutorandos precisam também desse amparo nesse sentido, então acho que nessa perspectiva assim mesmo de permanência que eu entendo, são essas, como eu posso dizer, são esses elementos que possam ajudar no sentido de que o estudante possa se manter no programa de pós-graduação. (PL)

Importante mencionar que, embora tenha sido destacado o depoimento de PL quanto à questão financeira enquanto uma das dificuldades vivenciadas, a mesma esteve presente na fala de todos os participantes quando indagados sobre o que é preciso ter/fazer para consolidar a permanência estudantil. O ponto principal das falas

são os subsídios materiais para existir na universidade. O PL ainda aborda a questão do trabalho e da habitação/moradia. Corroborando com os elementos que ele destacou, a PR também discute que os aspectos materiais são essenciais para a continuidade do negro na universidade:

A permanência é você começar e terminar. terminar, né? Essa permanência ela tá ela vai em diversas direções, né? Do principalmente na questão financeira, não foi o meu caso, né? Mas pra muitos é, né? Não só a da do programa de pós-graduação, porque se torna um programa mais caro, né? É a questão de artigos, na questão de você apresentar trabalhos diferentes da graduação, né? Então eu acho assim que pra muitos é difícil, mas ainda bem que tem essas, como tá acontecendo agora, né? Tem subsídios pra eles conseguirem permanecer na universidade. Hoje ainda eu tava comentando sobre isso com os alunos da graduação. Então eles têm condições de ficar na universidade hoje em dia. Diferentemente de outras épocas, outros tempos. O aluno, nesse caso, é mais na parte social. Muitos alunos... eu que trabalho aqui na UEPG, muitas vezes a gente tem alunos que eles não almoçavam no RU, porque eles não tinham dinheiro para pagar. Então eles comiam de vez em quando. Eles traziam, às vezes, almoço de casa para comer frio, senão assim, eles viam, a gente mesmo via, que eu trabalho na limpeza, a gente vê e diz assim, você não quer esquentar o almoço aqui? Eles não chegavam diretamente para a gente pedindo, mas a gente via que eles precisavam daquilo, porque eles não tinham para quem pedir. E agora não, agora eles têm condições de permanência na universidade, e antes não tinham, e principalmente a pública. Principalmente não, é a pública, porque antes você não tinha. (PR)

Tais elementos trazidos pela PR são questões básicas de sobrevivência humana, como a alimentação. O direito humano à alimentação adequada está consagrado no art. 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que estabelece que “Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação” (ONU, 1948).

No âmbito do Direito Brasileiro, o direito à alimentação compõe o conjunto de direitos sociais e foi incorporado à Constituição Federal em 2010, pelas Emenda Constitucional nº 64/2010 e Emenda Constitucional nº 65/2010, que alteraram o artigo 6º acrescentando a alimentação como um direito social fundamental a todos: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988). Ainda, há a previsão no art. 227, que estabelece como um dever da família, da sociedade e do Estado tratar com absoluta prioridade o direito à vida digna das crianças e adolescentes, acrescentando também a alimentação o dever prover uma alimentação adequada também a esta população (Brasil, 1988).

De fato, com a criação da PRAE, muitas ações foram encaminhadas em prol do estudante e a ampliação da isenção e o desconto no Restaurante Universitário se constitui, atualmente, como uma das principais e mais importantes políticas de permanência estudantil na universidade. Diante disso, é notável nos relatos que esta política corresponde ao que se almeja no âmbito internacional dos direitos humanos, bem como na seara dos direitos sociais fundamentais elencados pela Constituição Federal no que tange a busca pelo combate à fome e pela promoção de políticas de segurança alimentar e acesso à alimentação adequada. Ressalta-se a reformulação da Política de Assistência Estudantil no ano de 2023, a qual regulamentou e ampliou benefícios para a comunidade estudantil.

Por outro lado, o relato da PR “eu que trabalho aqui na UEPG, muitas vezes a gente tem alunos que eles não almoçavam no RU, porque eles não tinham dinheiro para pagar. Então eles comiam de vez em quando...”, que demonstra o não acesso dos alunos à alimentação evidencia uma preocupação institucional de se chegar a outros alunos que ainda vivem em insegurança alimentar, pois, como a participante pontua “E agora não, agora eles têm condições de permanência na universidade, e antes não tinham”.

Ainda, sua fala corrobora com os dados analisados no Relatório Insegurança Alimentar e Vulnerabilidade Social dos Estudantes de Graduação, de 2023, resultado das pesquisas do Grupo de Pesquisa de Pesquisa Questão Ambiental, Gênero e Condição de Pobreza, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que analisou a insegurança alimentar dos alunos de graduação da UEPG.

Embora o enfoque da pesquisa tenha sido estudantes da graduação, os resultados revelam que 45% dos estudantes não brancos da UEPG vivem em um grau de insegurança alimentar:

QUADRO 10: DADOS SOBRE A (IN)SEGURANÇA ALIMENTAR DOS DISCENTES DA UEPG – POR COR – AGOSTO 2023

Cor	GRAVE	MODERADA	LEVE	SA	TOTAL
Não branca	18%	14%	13%	55%	100%
Branca	12%	9%	11%	67%	100%
Não declarada	14%	29%	29%	29%	100%

Fonte: Relatório Insegurança Alimentar e Vulnerabilidade Social dos Estudantes de Graduação.

O recorte interseccional é evidente na pesquisa, pois 39% das mulheres vivem algum grau de insegurança, enquanto 29% dos homens vivem na mesma situação.

Outro resultado significativo é em relação ao recorte da maternidade. Do percentual de mulheres entrevistadas pelo Grupo de Pesquisa, 56% das mulheres que tem filhos vivenciam a fome, mas esse número quase não varia em relação aos homens com filhos, que totaliza 30%, e sem filhos, 29% (Grupo de Pesquisa Questão Ambiental, Gênero e Condição de Pobreza, 2023).

Por outro lado, cumpre destacar que a pesquisa utiliza o termo “não branca” e “não branco” como uma categoria racial, mas que tal termo não deve ser entendido, necessariamente, como sinônimo para a categoria “negro”, que engloba pessoas que se declaram pretas e pardas. Dentro dessa problemática, entende-se que o termo “não branco” deve ser utilizado quando não é possível indicar com precisão o quantitativo de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, asiáticas, entre outras, que simplesmente não fazem parte da categoria “branco”. Para fins de estudos científicos e de avaliação de políticas públicas, principalmente que envolvem estimativas populacionais, deve ser priorizado o levantamento de todos os grupos raciais presentes no lócus da pesquisa.

Assim, como aponta o Relatório, a intersecção de raça, gênero e classe agravam as desigualdades no meio acadêmico, pois os resultados demonstram que acadêmicos não brancos, pobres, mulheres e mulheres que são mães, enfrentam a fome.

Destaca-se a importância das políticas de permanência voltadas à subsistência dos alunos na fala da PR ao destacar que “Diferentemente de outras épocas [...] eu que trabalho aqui na UEPG, muitas vezes a gente tem alunos que eles não almoçavam no RU, porque eles não tinham dinheiro para pagar. Então eles comiam de vez em quando”, pois as ações voltadas à alimentação propiciam melhores condições do aluno estar na instituição, o que vem sendo ampliado na UEPG, a partir da isenção e do desconto no Restaurante Universitário, observados os critérios estabelecidos pela universidade, e com o atendimento da comunidade universitária de segunda-feira a sábado²⁴.

²⁴ No Campus Central, o funcionamento é de segunda a sexta-feira, com almoço servido das 11h00 às 12h30 e o jantar servido das 17h30 às 19h00. No caso do Campus Uvaranas, o almoço é servido das 11h00 às 13h00 e o jantar é servido das 17h45 às 18:30, de segunda a sexta-feira e aos sábados, é servido somente almoço das 11h30 às 12h00.

3.2.2 A permanência simbólica

Conforme já mencionado, a interseccionalidade é uma ferramenta que tem o objetivo de analisar os problemas sociais, a partir de dois ou mais sistemas de opressão, visando compreender as “consequências estruturais e dinâmicas” dos problemas, pois “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres” (Crenshaw, 2002, p. 175).

Também foi um ponto levantado pela PH que, quando perguntada se na sua percepção, o programa de pós-graduação e a UEPG atendem as demandas discentes também apontou questões interseccionadas com a classe:

Eu acredito que o programa, sim, está voltando os olhares para isso, que é muito significativo. Em relação ao UEPG, na minha graduação, eu não via nada assim, sabe? Então, se tem, em questão da RU, eu sei, mas assim, ó, eu não sabia nem de assistências... Na graduação, eu sabia que tinha uma assistência financeira, e então, se tem especificamente para o pesquisador para o negro, é muito pouco divulgado, porque eu não sabia, entende? A gente sabe em questão histórica, que é a maior parte da população negro, desde cedo, tem que trabalhar, tem que... É histórico, é uma questão... Tem as acessões, mas a maioria vem de uma classe mais média, mais baixa, né? (PH)

Por isso, é preciso reconhecer que a entrada de corpos negros no Ensino Superior desafia as políticas institucionais formuladas, que outrora eram gerais e universais, e necessitam assumir uma perspectiva mais particularizada e interseccionada, a partir dos eixos de raça-classe-gênero, atendendo às demandas do cotidiano estudantil. Deste modo, argumentam Collins e Bilge (2021, p. 53) que a “interseccionalidade é figura de destaque nas iniciativas em prol da equidade, da diversidade e da inclusão no ensino superior, transformando-se em um objetivo institucional”.

No que diz respeito à experiência das pesquisadoras entrevistadas que são mães ou responsáveis pelo cuidado de crianças, adolescentes e familiares, os relatos demonstram entraves na permanência.

A PH traz uma fala emblemática quando se trata da estrutura da universidade para o acolhimento das mães:

Ah, seria, ia ser bem... e a caminhada ia ser bem mais leve, se tivesse [assistência creche]. Vamos e convenhamos, a universidade não tem nem trocador, né? Não tem trocador. Para trocar ela é aquele perrengue. É, agora em um dia de evento... foi lá no Centro Integrar. Eu levei uma coberta grossa dele, porque ela já está grande, ela tem 10 quilos, viu o tamanho dela, né? Não consigo mais colocar na pia, nem em cima do vaso, quando é

pequenininho consegue. Então eu estico no chão, coloco no chão o trocador que é mais molinho e coloco mais um negócio em cima. Para ela está tudo bem, bom, né? Mas assim, é uma das coisas que a gente não queria vivenciar, mas... Eu acho que é o mínimo, assim, ter um trocador. Aham, pelo menos... Ou uma bancada, sabe? Que fosse no mármore ali mesmo. O mínimo, mas não tem. É, bem sem acesso. É, é quando a gente vivencia mais, assim, que a gente sente, né? (PH).

Naquele momento da entrevista, o tema havia se encaminhado para a ausência de uma assistência de creche dentro da política de assistência estudantil da UEPG e a PH apontou uma estrutura que reflete a dificuldade que pesquisadoras, acadêmicas e servidoras que são mães ou responsáveis pelo cuidado de crianças pequenas no espaço da UEPG: a ausência de um trocador de fraldas nos banheiros. Isto porque ela é mãe de uma bebê e posiciona a bebê no chão do banheiro para trocar sua fralda.

Neste sentido, além das jornadas triplas e até quadruplas de trabalho, considerando a pesquisa, a maternidade, o trabalho doméstico, o trabalho remunerado e as demandas da bolsa, a PR, que é também servidora pública na instituição relatou que observa outras dificuldades no cotidiano universitário para as mães e mulheres:

E elas [as mães] têm que trazer os filhos, né? Muitos têm que trazer, porque elas não têm que deixar. E realmente é verdade, porque nunca teve trocador aqui, né? Ou um berçário, né. Porque assim, muitas mães traziam seus filhos na hora da aula, na graduação, na pós. Eles têm os filhos, eles têm que trazer com quem que vai deixar. Ter um lugar assim específico para isso, para eles brincaram, igual a minha sobrinha. Hoje ela está lá na minha casa, que eu moro aqui perto, então ela fica ali, mas se ela não tivesse lá na minha casa, ela fica no apartamento, apartamento é fechado, ela fica lá fazendo tarefa tudo. Mas se ela não tivesse lá, muitas vezes eu trouxe ela junto comigo. E assim, ela tinha que ficar junto comigo, porque não tinha lugar onde ela ficar aqui. Poderia ter, né? Sim. E realmente faz falta isso, sabe. (PR)

Nas falas destacadas das participantes, percebe-se que a trajetória das mulheres negras na universidade, apesar de únicas, são muito semelhantes em diversos aspectos, como no dever de cuidado. É por isso que González (2020) discute que as mulheres negras não sofrem apenas por serem mulheres ou apenas pela cor da pele, mas enfrentam, diariamente, em todas as relações sociais, a dupla desigualdade de raça e de gênero.

Neste momento da pesquisa, houve um alinhamento das figuras de pesquisadora e sujeita, que muito foi discutido sobre a necessidade de separá-las nas aulas de Metodologia de Pesquisa Científica, mas ali se uniram, pois eu, enquanto uma mulher negra, já senti o peso do acúmulo do trabalho doméstico, do trabalho

remunerado, do cuidado com familiares, das atividades acadêmicas, do sexismo e do racismo, mas, não sendo mãe, mesmo depois de 7 anos na UEPG, eu nunca havia sentido a falta de trocadores nos banheiros da universidade até então. E a possibilidade de continuar estudando, de criar estratégias de continuidade no espaço universitário, seja nas condições dignas em que se troca a fralda de um bebê ou de sempre ter a companhia durante as aulas daqueles que devemos cuidar, para todas nós mulheres negras, nos formarmos cientistas e intelectuais significa um ato contra-hegemônico dentro da lógica da branquitude (hooks, 2013).

Interessante notar que o relato de PL, que é pai de uma criança pequena, indica que ele não teve dificuldades no cuidado da criança, pois, por conta de sua rotina de trabalho e estudos, passa os finais de semana com a filha:

Então, eu tenho uma filha de, vai fazer seis anos agora, mas não mora comigo, mora com a mãe, sou separado da mãe, então, nesse sentido, assim, durante a semana, eu não tive algo que pudesse dificultar. Mas durante os finais de semana, alguns, assim, eu precisei abdicar às vezes de ficar com ela devido à demanda mesmo, né, de leituras, de fechamentos, enfim, uma série de fatores aí que envolve a questão da pós-graduação.

É, quanto ao pai, eu moro com o meu pai e com o meu irmão, então nesse sentido não tive nenhum problema, o pai já é aposentado e meu irmão é estudante também, então nesse sentido, assim, não tive nada assim que possa ter dificultado significativamente, não, isso aqui realmente nem me causou um transtorno, é, mas essa questão às vezes um final de semana ou outro que eu não pude ficar com minha filha devido ao fato de demanda mesmo e não só de demanda do mestrado, mas demanda do trabalho... mas esse sentido, assim, eu acho que seria só esse ponto mesmo, nada além disso. (PL)

Relatou, ainda, que em nenhum momento necessitou levar a criança durante as aulas do mestrado, pois ela ficava sob a responsabilidade de outras mulheres da família, como a tia e a avó, que também exercem essa função de cuidado. Portanto, em sua fala, considera que uma rede de apoio voltada para o cuidado dos filhos de pesquisadores e pesquisadoras é um elemento fundamental na permanência de pós-graduandos responsáveis pelo cuidado de filhos e familiares nos programas.

E destaca-se, uma vez que a PR também cuida de uma criança e muitas vezes também precisa levá-la ao seu trabalho ou aulas, que a inexistência de um eixo da política de permanência estudantil voltada às mães/mulheres afeta especialmente as mulheres pobres e as mulheres negras, pois são elas as principais – e em grande parte, as únicas – responsáveis pelo trabalho doméstico e cuidado de crianças, pois

algo que é bastante evidente precisa ser levado em conta na construção da crítica feminista: muitas mulheres negras desempenham trabalho alienante não remunerado, como o trabalho doméstico sem fim das avós e mães solteiras, e remunerado, como o trabalho doméstico assalariado, o trabalho

de lavar louças e passar roupas em restaurantes e lavanderias. O acesso a esse tipo de trabalho não assume, assim, cotidiana e historicamente, o mesmo sentido que o acesso ao trabalho pelas mulheres brancas que puderam trilhar carreiras profissionais (Biroli, 2016, p. 734)

Neste sentido, destaca que o trabalho e a divisão de tarefas não são só diferenciados entre homens e mulheres, mas, também em relação a diferentes grupos de mulheres e que isso influencia a trajetória acadêmica de quem se beneficia ou não dos eixos de raça-classe-gênero (Biroli, 2016).

Com relação ao acesso à pós-graduação, destaca-se que há elementos positivos nos relatos, especialmente porque os pesquisadores de ambos os programas são cotistas e ressaltaram que foi a política que permitiu o acesso no ensino superior. Na fala de PF, ela relata a dificuldade que teve em ingressar num programa de pós-graduação, mesmo preenchendo todos os critérios exigidos nas seleções e a objeção ainda existente em muitos programas para instituir políticas afirmativas:

Há professores que não querem [a implementação das cotas raciais na pós-graduação], porque aí você vai ver o que eles são, eles são brancos. E eles não querem porque eles acham que a gente tem um QI, um conhecimento inferior... Então alunos negros seriam ser inferiores por entrar pela cota. Mas aí se você vai entrar pela, pelo processo de seleção normal, eles não deixam você entrar. Eles mesmos olham para você. Eu sou prova viva disso. Reprovi em quatro entrevistas, por quê? Como que eu era capaz até lá? Como que eu passei enquanto meu nome e minha foto não apareciam na prova? Então eu fui aprovada na prova escrita, eu fui aprovada na língua estrangeira, porque não é só uma fase. Eu fui aprovada na prova escrita, foi aprovada na língua estrangeira. Eu fui aprovada na prova de títulos, mas eu fui reprovada na entrevista. E como que a gente explica? Como que eles explicam? Ah não, mas o candidato é inferior para entrar por cotas. Mas aí se eu vou pela ampla concorrência e quando eu chego lá, eles olham para minha cara, eles não querem que eu entre. Isso aconteceu comigo. Então esse processo de permanência, ele passa muito por a gente não conseguir entrar. Se a gente não permanece, é porque nem chega. (PF)

Observa-se que a preocupação da PF é sobre a necessidade de garantir que negros possam desenvolver suas pesquisas acadêmicas e que haja oportunidades para isso, principalmente as oportunidades de ingresso. Importante dizer que a participante ressaltava em sua fala que foi uma das primeiras beneficiárias da política de cotas raciais da UEPG, em 2007.

A PF, que é uma mulher negra de pele retinta, indica como algo prejudicial para seu ingresso na pós-graduação a ausência de negros nas bancas de seleção e, também, a ausência de cotas nos processos seletivos, pois, segundo PFC, “esse processo de permanência, ele passa muito por a gente não conseguir entrar. Se a gente não permanece, é porque nem chega. (PF)”.

Importante salientar que as cotas transformam o *status quo* da desigualdade social (Bento, 2007). Neste sentido, o que se almeja transformação é um contexto hegemonicamente branco das universidades, pois como pontua PF, há dentro da comunidade universitária pessoas que se opõem à política de cotas. Contudo não se opõem a ausência de negros como pesquisadores e professores na universidade. Nas palavras de Cida Bento (2007) “as cotas de 100% nos lugares de poder em nossa sociedade não são explicitadas”, pois, segundo a autora, “foram construídas silenciosamente, ao longo de séculos de opressão contra negros e indígenas, e foram naturalizadas. Os brancos convivem com naturalidade com essa cota de 100% (Bento, 2007, p. 165).

E sabe-se que o objetivo da maioria dos pesquisadores é construir uma carreira na docência e acessar às universidades públicas. Por outro lado, é a partir da entrada de negros na pós-graduação que a Academia modificará a composição da docência, que ainda é embranquecida.

E aí, o que é a representatividade? Por exemplo, ter um professor representando faria diferença? 5 pessoas ou 3 pessoas brancas na minha banca e tivesse uma pessoa negra. Eu ia reprovar na entrevista quatro vezes? Todas eram compostas para professores brancos. [...] E que sim, cometiam os atos racistas também. Porque da UEPG eu aprovei duas vezes na entrevista. Em uma banca, estava o [nome professor branco]. Tá, tinha outros dois professores brancos. Mas eu passei em tudo. Eu passei no projeto, na prova escrita, em tudo. Mas na entrevista, eu reprovei. Então essa estrutura das professoras no programa, elas também tiveram que impor, muitas vezes, que escancarar esse racismo sistêmico entre os professores mesmo. Sim. Que existe muito. Infelizmente, ainda é assim. Então a questão do processo de permanência, ele já começa quando você é barrado lá no começo. (PF)

A autora bell hooks (2015, p. 208), afirma que a experiência de vida das mulheres negras “desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela” e que por conta disso “essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente)”. Assim, percebemos que reflexão trazida sobre a ausência de professores negros nas bancas de seleção e nos programas é uma falta sentida por quem não se vê representada na Academia.

Ademais, o reconhecimento de que duas professoras negras construíram uma política de cotas consolidada em um programa de pós-graduação se insere nas

demandas da luta do feminismo negro e do Movimento Negro, e é fundamental que outras pesquisadoras negras possam reconhecer essa perspectiva que advém de um lugar de marginalidade dentro da branquitude e “façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra-hegemonia” (hooks, 2015, p. 208).

O PL também relata a importância da política de cotas como um mecanismo essencial, pois reduz a desigualdade no acesso de negros em níveis mais elevados de ensino:

Acredito que as cotas, não sei se vai ter uma pergunta sobre isso, mas elas são extremamente importantes nesse sentido, né? Eu acredito que no meu caso foi bem importante, porque como eu com 15 anos já e eu precisei começar a trabalhar para conseguir sustentar também, ajudar no sistema de casa, nós somos em cinco irmãos, então eu vejo que as oportunidades não são iguais, então a oportunidade que eu tive não é a mesma oportunidade de o mesmo mestrando ou doutorando que é filho de médico, por exemplo, pai e mãe são médicos, ele consegue estudar 8 horas por dia, no sábado ele tem uma particular pra conseguir ingressar em um, ou seja, por meio de vestibular, pra uma graduação, enfim, então eu vejo que pelo fato dessas oportunidades não serem iguais, acredito que as cotas são importantes nesse sentido, de dar um amparo também pra que essa pessoa que vem de uma classe menos favorecida também consiga chegar e não digo nem competir igual pra igual, porque é impossível você competir igual pra igual, mas que você possa pelo menos ter acesso e aí trilhar o seu caminho profissional, enfim, acho que nesse sentido. (PL)

Em seu discurso, o PL correlaciona a intersecção raça-classe, como agravante para a disparidade do acesso na pós-graduação e ressalta que a política proporciona melhores condições de acesso à população negra.

E, de fato, isto se evidencia diante da ausência de reserva de vagas para negros na pós-graduação da instituição, pois dos 27 programas de pós-graduação, apenas 7 possuem reserva de vagas para negros e indígenas. A pós-graduação ainda é um espaço de pouco acesso às pessoas negras e é notável a omissão dos programas de pós-graduação para instituir tais ações, pois, conforme já abordado neste estudo, há uma legislação robusta que assegura ações afirmativas para a redução da desigualdade racial no Brasil, não obstante, não está sendo cumprida.

Gomes (2017) argumenta que a inserção de negros dentro de espaços que antes não estavam acostumados a lidar com tal corpos negros traz uma nova produção de experiências e significados. Também é relevante lembrar que o racismo na sociedade brasileira opera através do mito da democracia racial, que reforça a falsa ideia de uma harmonização entre as raças, a partir de uma perspectiva que nega a existência de conflitos ou desigualdades raciais. Entretanto, como pontua

a autora, “existem espaços que corpos negros e brancos não se encontram ou se encontram muito pouco” como é o caso da “universidade e, dentro desta, alguns cursos considerados de elite são alguns deles” (Gomes, 2017, p. 115-116).

E é por meio das ações afirmativas, principalmente as cotas raciais e sociais, que novos sujeitos acessam o ensino superior público e trazem diversidade ao corpo docente das IES, novos corpos que vão disputar seu espaço dentro das relações de poder, majoritariamente, ocupadas pela branquitude hegemônica.

Destaca-se que atualmente está sendo elaborada uma minuta sobre Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ainda em discussão na Comissão de Cotas da UEPG. A proposta estabelece e uniformiza os critérios de seleção e a porcentagem da reserva de vagas para negros (pretos e pardos), pessoas indígenas, pessoas transgênero e travestis e pessoas com deficiência, da seguinte forma:

Art. 5º Serão reservados 25% (vinte e cinco por cento) do total de cada edital de seleção para optantes pela reserva de vagas, distribuídas igualmente entre as linhas de pesquisa dos PPG, assim como entre Mestrado e Doutorado. Estas vagas se distribuem em 10% para pessoas autodeclaradas negras, 5% para pessoas autodeclaradas trans e travestis, 5% para pessoas autodeclaradas indígenas e 5% para pessoas autodeclaradas PcD, compreendendo no mínimo 1 vaga para cada categoria. (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2024)

Além do percentual de 25% destinado às cotas, sendo 10% para pessoas autodeclaradas negras, 5% para pessoas autodeclaradas trans e travestis, 5% para pessoas autodeclaradas indígenas e 5% para pessoas autodeclaradas PcD, a proposta ainda comporta a instituição das bancas de heteroidentificação como etapa obrigatória da seleção. Ressalta-se a importância da banca pelo objetivo de ratificar a autodeclaração e, assim, assegurar que as vagas serão ocupadas pela população a quem se destina a política.

Destaca-se, ainda, que a proposta é inovadora quanto às ações de permanência na pós-graduação, pois estabelece que os programas tomarão providências quanto à permanência estudantil e definirão critérios que contemplem os cotistas, inclusive com projetos específicos nas agências de fomento:

CAPÍTULO IV

DAS PROVIDÊNCIAS PARA PERMANÊNCIA

Art. 12º Os Programas de Pós-Graduação da UEPG deverão considerar os termos dessa normativa a fim de definir critérios que contemplem as pessoas candidatas aprovadas pelo sistema de cotas, ou para submeter aos organismos de fomento projetos específicos de bolsas para atendimento aos

cotistas, observadas as normas dos referidos órgãos. (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2024)

O texto propõe que os Colegiados dos programas de pós-graduação se responsabilizem por definir outras ações e medidas de permanência aos cotistas:

Parágrafo único. Caberá ao Colegiado dos PPG definir, explicitamente, ações e medidas complementares que maximizem a possibilidade de permanência de estudantes que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente, realizando um acompanhamento contínuo de todas as suas atividades no Programa. (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2024)

Embora os programas de pós-graduação possuam autonomia para estipular as regras da seleção, ressalta-se, mais uma vez, que ações afirmativas, mais comumente aplicadas na modalidade de cotas, mas não reduzidas apenas a elas, atualmente são normas constitucionais que compõem o rol de direitos fundamentais pela adoção da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância²⁵.

Ressalta-se também que o art. 5º, § 2º e 3º da Constituição Federal estabelece que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (Brasil, 1988).

Além disso, é necessário reconhecer na discussão sobre a adoção de políticas afirmativas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial, que a Constituição assegura que as normas presentes em Tratados Internacionais de Direitos Humanos, incorporados no ordenamento jurídico brasileiro também adquirem o *status* de cláusula pétrea²⁶, ou seja, sequer podem ser alteradas pelo Poder Legislativo, dada sua proteção enquanto direito fundamental e aplicabilidade imediata²⁷ no Direito Interno Brasileiro.

Neste sentido, considera-se que a adoção da política de cotas pela instituição de ensino superior e de ações para a permanência estudantil de cotistas, não configuram qualquer violação à autonomia dos programas de pós-graduação, pois é

²⁵ Artigo 5: Os Estados Partes comprometem-se a adotar as políticas especiais e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas ou grupos sujeitos ao racismo, à discriminação racial e formas correlatas de intolerância, com o propósito de promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, inclusão e progresso para essas pessoas ou grupos. Tais medidas ou políticas não serão consideradas discriminatórias ou incompatíveis com o propósito ou objeto desta Convenção, não resultarão na manutenção de direitos separados para grupos distintos e não se estenderão além de um período razoável ou após terem alcançado seu objetivo.

²⁶ Artigo 60, §4º, IV, da Constituição Federal.

²⁷ Art. 5º, § 1º, da Constituição Federal.

um mandamento da própria Constituição Federal e dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos que o Estado Brasileiro está comprometido.

Outro fator presente nas falas de todos dos participantes foi o racismo, citado como um obstáculo para a permanência:

Então isso afeta com toda a certeza, sim, com toda a certeza a questão da saúde mental, né? E eu acho que a estrutura social do Brasil é uma estrutura que ela está feita para que a gente enlouqueça mesmo, né? Não é fácil uma pessoa negra no Brasil, né? [...] Ele te estereotipa pelo tom da tua pele, então as passabilidades são diferentes e isso automaticamente afeta muito a gente, né? Afeta de uma forma violentíssima, assim, de eu acreditar realmente que eu não era, até hoje, né? Eu tenho muita dúvida, assim. Eu sempre acho que eu não sou boa o suficiente, né? Eu passei em primeiro lugar no concurso, eu fiquei assim, nossa, a minha nota não foi boa... E aí é incrível isso, né? Mas é uma estrutura que fica e que ela lateja na tua cabeça e que você tem que estar consciente daquilo ali o tempo todo trabalhando mesmo porque você está sempre pensando que você não é bom o suficiente, você não é bom o suficiente porque você ouvir o tanto chega uma hora que você acredita, né? E aí isso afeta com toda a certeza. Toda a certeza. (PF)

O relato de PF destaca o elemento simbólico da permanência que é o pertencimento e a constituição da autoestima do pesquisador negro. A PH também destaca “Isso é o meu lugar” (PF). Por isto, defende-se que o ato de pertencer é também o ato de existir enquanto participante ativo dentro da universidade, de modo que sua identidade seja valorizada e construída positivamente.

Este olhar para a presença negra na pós-graduação inverte a lógica racista da estrutura a sociedade brasileira e, como pontua Fanon (2008, p. 95), “o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir”.

3.3 CATEGORIA 2 – VIVÊNCIAS: A PERMANÊNCIA SIMBÓLICA E MATERIAL EXPERIENCIADAS NAS ESTRATÉGIAS DE EXISTÊNCIA E DE RESISTÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

No estudo empírico, foram reunidos a esta categoria todos os elementos que evidenciam as experiências vividas por eles que demonstram as estratégias positivas, que resultam em uma prática de existência e resistência vivenciadas pelos pesquisadores negros da UEPG.

3.3.1 A permanência material

As hipóteses da pesquisa eram de que os pós-graduandos, por já serem formados, teriam melhores possibilidades financeiras de se manter na pós-graduação e, ainda, acessar bolsas de estudos poderia ser um fator que contribuísse na permanência dos participantes, e ambas as hipóteses se confirmaram nos relatos. Conforme destacado a PF foi uma das primeiras alunas cotista da UEPG na graduação. Então, ressalta em sua fala que aquele foi um período desafiador, principalmente porque a UEPG tinha voltado o olhar para o acesso, mas não havia uma política de permanência fortalecida como é atualmente.

Além disso, na pós-graduação, a PF teve a oportunidade de trabalhar como docente e ser bolsista, o que permitiu uma dedicação maior aos estudos, segundo o relato a seguir:

[...] Eu volto num período em que, para mim, financeiramente, já era diferente. Então, essa permanência, eu ter recebido a bolsa, me auxiliou muito por que? Porque eu pude deixar de trabalhar um pouco. Então, eu pude trabalhar menos para poder me dedicar mais ao mestrado. Mas isso não quer dizer que eu não daria com a bolsa para eu não trabalhar, por exemplo. Eu tinha que trabalhar meio período, me deslocar até a cidade, até Ponta Grossa, para fazer o mestrado. Então, essa questão de a pergunta que você me fez, ela vem de em um momento, para mim, que é um momento diferente da graduação, é um momento de fazer graduação que é diferente da pós-graduação diferente. Por quê? Porque eu não tinha as mesmas dificuldades que eu tinha lá quando eu ingressei na graduação.

[...] É, outro olhar. A questão financeira modifica porque a gente querendo ou não para nós, mulheres negras, mulheres pretas. A educação muda a nossa vida. A educação muda a nossa vida. Isso eu não posso dizer o contrário, né? Que foi a educação que mudou a minha vida. Então quando eu entrei na graduação, eu não tinha mais a mesma situação financeira que eu tinha quando eu entrei na pós-graduação, que eu tinha quando eu estava na graduação, né? Então eu trabalhava o dia todo, não tinha condições de nada, porque eu tinha que pagar o aluguel, tinha que comer, tinha que dar conta da vida, minha mãe me ajudava com o que ela podia, ainda que a minha mãe me ajudava, né? Tem gente que nem tem isso, então a gente sabe muito bem que as famílias negras que os pais não conseguem ajudar os filhos, porque tem muitos filhos, porque é mais difícil, então a gente sabe que tem uma estrutura ali que dificulta, né? E aí a dificulta a permanência mesmo, né? Da criança na escola, dificulta a permanência do estudante na graduação, e depois se ele não conseguisse formar, se ele conseguisse formar, e se ele conseguisse entrar na pós-graduação, porque é um número irrisório de negros que entrou na pós-graduação, é mínimo o número de negros que tem mestrado, é um número muito baixo, eu demorei muito tempo para conseguir entrar na graduação, na pós-graduação, né?. (PF)

Em que pese os relatos confirmarem a hipótese da pesquisa, pois a situação financeira modifica-se a partir de uma profissão de ensino superior, a questão da classe é algo sempre em destaque nas falas trazidas como um entrave à permanência no Ensino Superior. A PF reforça em seu discurso que o que contribuiu para sua permanência foi a tranquilidade financeira após 10 anos de formada, com uma carreira já consolidada na docência e também como bolsista em seu programa.

Porém, a experiência é diferente quando o pós-graduando é recém-formado e ainda não possui uma carreira profissional consolidada, como abordou PH em sua fala:

Então, pra mim eu confesso que eu entrei assim no mestrado com receio, porque eu já sou casada, eu sei que meu esposo me daria um suporte, mas eu não saberia até quando eu conseguiria me manter ali, porque a gente sabe que as demandas vem, eu já tenho um filho de quatro anos, então eu preciso também dessa demanda fazer um pouquinho maior, porque a gente sabe que não exista tanta adesão, e o que me auxiliou foi que eu conseguia a bolsa, e a minha bolsa é uma bolsa do Carrefour... Durante os dois anos. Aí tem os critérios que não podem reprovar, tem que finalizar dentro do prazo. Eu tive uma intercorrência que, quando eu passei no mestrado, logo em fevereiro, descobri que estava grávida. Então, aí a gestação foi um critério que, tipo, eu conversei diretamente com eles. E, nesse período, eles queriam parar de pagar, né? Daí, como eu expliquei que eu não iria parar, eu só estava em exercícios domiciliares.

Porque você sabe que exercícios do domiciliares é até mais exercício do que o presencial. Porque eu tive que produzir artigos, participei de eventos. A única diferença é que eu não estava presencialmente na universidade. Mas eu precisava desse financeiro, porque para submeter um artigo, você precisa passar por revisão. Para passar por revisão, o valor é absurdo. Então, a gente não consegue se não ter 100, né? Ainda mais que eu não estava trabalhando. Então, aí tivemos uma conversa lá com... Tive que entrar com vários recursos, voltava negada, eu mandava novamente. Foi quase minha gestação toda, eu correndo atrás para não perder a bolsa. Aí, no final, eles aceitaram. Só que daí, eu tive que mandar um termo lá, assinar vários termos. Mas deu tudo certo, continuei recebendo. É o que me auxilia, né? (PH)

A bolsa de estudos mostra-se um instrumento essencial para a permanência dos estudantes. A PH, diferente da PF, utiliza exclusivamente os recursos da bolsa, pois, além da pós-graduação, é mãe de duas crianças pequenas e realiza a contrapartida da bolsa presencialmente na instituição, com o cumprimento de 20h semanais, além das demandas acadêmicas, como escrita da dissertação, de artigos e participações em eventos científicos.

Em relação à experiência de ser bolsista, PH argumenta o quanto o auxílio contribui para sua permanência na pós-graduação. Ainda apresenta sua experiência na pós-graduação durante a gestação:

Muito positiva, muito positiva [sobre ser bolsista], porque eu acredito que a gente consegue ter essa dedicação exclusiva para a pesquisa, né? E tendo essa dedicação exclusiva já é difícil, né? Realizar. Eu acho que se eu tivesse

trabalhando eu não daria conta pelo fato de eu sou casada, tenho um filho com quatro anos, tenho uma filha que fez seis meses agora, então passei um período grávida... um período com ela. E o programa assim tá sempre, o programa/professores desses semestres, sabe? Eles estão sendo maravilhosos comigo. [...] E agora, quando eu falei para ela [sua orientadora], “professora, estou grávida” [...] Porque a gente, além de ser mulher, além de ser preta e ser mãe, é um combo, né? Que vem assim, não é todo mundo que aceita e vê como positiva. Ela falou, para mim “não tem problema nenhum, você cumprindo com os nossos combinados, nossos cronogramas, nossas obrigações. Não tem problema nenhum. Defendi meu doutorado com o meu grudado aqui no seio”, ela fala (risos). E me senti muito acolhida. Eu acho que esse foi um ponto muito positivo. A minha orientadora é um exemplo de mulher preta ativista negra. E as discussões com ela são incríveis. Mas minha filha estava com um probleminha que ela estava pegando a mamadeira. Então agora que ela fez seis meses, agora que estamos começando, a introdução alimentar. E o que eu ia fazer com essa criança agora? Se eu tenho aula, tenho que fechar 20 horas. Aí os professores até pegaram um outro espaço, que é ali no CETEP, né? O nosso espaço é no CIPP que é lá embaixo. Eles conseguiram uma sala no CETEP, que é uma sala maior. Levo ela comigo. Tem disso que fica, tem disso que vai, tem disso que saiu antes, quando está muito calor. Porque daí para ela também é complicado, né? E a gente está fazendo esse rodízio e eles são maravilhosos, “não se sinta pressionada, não se sinta desconfortável, quer sair para amamentar, saia. Quer amamentar aqui, amamenta também” e você é muito bem amparada nesse momento, que é importante para mim continuar. (PH)

O exercício da maternidade ou outra forma de cuidado, como o cuidado de pessoas idosas ou pessoas com deficiência, dentro do recorte de gênero-raça é um fator que também deve ser considerado sobre a permanência na pós-graduação, considerando que são demandas de trabalho e que, conforme demonstrado nos relatos, podem afetar a permanência de mulheres negras na pós-graduação. Argumenta em sua fala que sem a bolsa, sua permanência no programa seria impossibilitada e quase perdeu o auxílio em razão da gravidez de sua segunda filha.

3.3.2 A permanência simbólica

A análise qualitativa neste aspecto, permite dizer que há uma maior ascensão do negro quando acessa a pós-graduação, porém o acesso ainda é reduzido.

Embora os participantes tenham apontado que a falta da política de cotas raciais seja um entrave para o acesso à pós-graduação, como foi abordado na categoria anterior, também há apontamentos na experiência pessoal de todos os participantes como cotistas.

Então, em relação ao meu programa, eu acredito que já é um grande avanço ter essa questão da cota, porque nem até há um tempo atrás nem tinha, né? Eu acho que... a primeira... a Josiane, que defendeu agora o mestrado dela,

que foi a primeira a entrar por cotas, então é muito recente. Eu creio que já é um avanço muito significativo, então, há um trabalho em cima disso, em questão de melhorias, né? E nada assim acontece, né? Do dia para a noite... mas assim... Voltar ao olhar para o negro, para os pesquisadores negros, já é um começo, já é um avanço. Então, a gente tem que considerar...

Eu falava por que ter cota, porque foi isso que foi colocado na minha cabeça, assim, por muito tempo. Tanto que quando eu fiz o vestibular, eu fiz com cota, muitos professores da escola pública que eu era, né, me criticaram, sabe? Não, isso não é menor que ninguém, não. E eu não entendi. Aí, hoje, eu falo... Não, isso é meu lugar e é uma dívida histórica aí que a gente precisa, né, quanto antes dessa reparação. Tá muito longe, né, de ter realmente, mas... Quanto mais eu conseguir colocar na cabeça das pessoas que isso é importante, né? (PH)

É interessante destacar que ser cotista é algo positivo em todos os relatos, pois dão aos participantes um lugar de pertencimento e acolhimento dentro da instituição e, mais uma vez, a questão simbólica se faz presente nos relatos, correlacionada com a construção social, histórica e política da identidade negra do sujeito (Gomes, 2003). E cumpre salientar que o sentimento de pertencimento enquanto negros intelectuais, que contribuem para a formação da identidade negra e da identidade do pesquisador negro é um ato revolucionário. Neste sentido, pontua Gomes (2003, p. 171) que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

E, do mesmo modo, ter tido contato com professoras negras, com a discussão étnico-racial e autores negros e negras, principalmente as participantes do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), demonstra uma influência positiva na construção das identidades:

Aí eu senti, né [representada pelos professores]. Sim, porque o que eu... Nossa, durante todo o mestrado, assim, as disciplinas, as professoras, que eram a professora Aparecida, a professora Ione, a professora Leticia, que eu gosto muito dela, a Valeska também. Então, nossa, são pessoas, assim, pra mim, né, foram excelentes, assim, e a convivência com elas, durante as disciplinas, sabe? Eu falei, nossa, eu falava assim, porque eu tirei tudo A, né? Meu conceito foi A em tudo. Eu falei, meu Deus, me senti novamente, me ensino, no ensino o fundamental (risos). Quando eu ficava esperando a nota, tinha que ser 10. Então, me senti, nossa, super acolhida, que me dava muito, sabe, prazer de estar ali. Eu gostava. [...] (PR)

Cabe destacar que a Professora Aparecida e a Professora Ione, ambas mulheres negras, também foram reconhecidas nos relatos como as responsáveis pela consolidação das políticas afirmativas do PPGEL:

Porque a gente teve a presença de duas professoras pretas que conseguiram não, mas que construíram esse programa a partir de uma base antirracista, também. E que tiveram que mudar a cabeça de outros professores, tá? Que elas tiveram que ter todo esse trabalho. Que foi mudar toda a estrutura dos outros professores que estão na instituição. (PF)

Atualmente, as Professoras Aparecida de Jesus Ferreira e a Professora Ione Jovino não estão como professoras do PPGE. A Professora Aparecida em razão de sua aposentadoria e a Professora Ione está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), mas o legado deixado na formação do PPGE e na trajetória das participantes foi reconhecido em seus relatos.

Ainda, os relatos mencionam a importância de outras professoras para o processo de acolhimento das participantes, como a Professora Letícia, a Professora Lígia e a Professora Valeska, que, conforme os relatos apontam, são professoras e pesquisadoras comprometidas com as discussões sobre relações étnico-raciais no PPGE, tanto em relação à questão negra quanto em relação à questão indígena.

No PPGE, a Professora Ione volta a ser mencionada juntamente com a Professora Maria Isabel Moura Nascimento, que também é uma mulher negra:

A professora foi a Maria Isabel, ela foi minha orientadora no TCC e ela quem falou: “não, você vai”, porque eu estava “não, eu não consigo ir, professora, eu não consigo me manter, eu não consigo, não”. E ela disse: “você vai, você tenta bolsa”. E ela me incentivou muito, muito, muito, senão eu não estaria na pós-graduação, se não fosse ela. Eu terminei meu TCC, era toda semana ela, “você se inscreveu? está olhando o edital? eu to sentindo aqui...” (risos), então assim, eu sou muito grata a ela, até hoje a gente tem um contato muito grande, eu, assim... Quando fala em representação, eu olho para ela. A professora Ione, eu tive contato com ela no processo, já. Agora que a gente tem um pouco mais intimidade, porque ela é orientadora, mas ela não dá a aula lá, ela é do corpo docente, ela faz parte do programa, mas ela é de letras. Então, eu sinto que tem a representação, mas é muito pouca, né? Agora, no mestrado, eu fiz uma disciplina especial com ela, mas é só... e a Maria Isabel. (PH)

Nas falas, as participantes apontam a presença de professoras negras como um elemento de representatividade e incentivo em suas trajetórias. A PH ressalta a presença da Professora Maria Isabel, desde sua graduação em Pedagogia e a presença da Professora Ione também como uma influência positiva em sua experiência no PPGE. Por outro lado, relata que considera que a presença negra na docência ainda é pequena.

Assim, por meio de um exercício de heteroidentificação, buscou-se a partir das fotos do perfil da Plataforma Lattes dos professores do PPGE, disponibilizados no *site* do programa, foram identificadas como negras, de fato, apenas as Professoras

Maria Isabel e a Professora Ione. Isto significa, em dados quantitativos, que de um corpo docente formado por 28 professores, 7,2% corresponde a população negra docente do PPGE, enquanto 92,8% corresponde à população branca de professores do respectivo programa.

Em relação à representatividade quanto à autores negros, bem como se há discussões referentes às relações étnico-raciais nas disciplinas, PR e PF, ambas do PPGE, apresentaram falas entusiasmadas:

Ai, foi excelente! Porque assim, nas disciplinas da professora Aparecida, né, eu fiz duas com ela durante o mestrado da professora Ione, a professora Ione trouxe pessoas de fora, né, trouxe o Saloma... o irmão dela, daí trouxe, eu não sei se ela trouxe... mas a Glenda veio acho que na disciplina dela se não me engano, sabe, veio muita gente de fora, que a gente teve a oportunidade de conversar. Os livros, né, toda parte, assim, eu tive a oportunidade de fazer parte, de entrar, de ir nos eventos que elas iam, então eu dizia assim "ah, eu vou estar!". Aí entrava nos eventos [...], mas assim, teve essa oportunidade de fazer isso, sabe, todos os livros que eu li, né, eu tenho da professora Aparecida quase todos, eu tive esse contato com autores negros tanto que a minha dissertação só tem autores negros e indígenas. Todos que eu peguei em minha referência são autores negros, mulheres negras, indígenas, tanto autor, homem, mulher, eu peguei toda essa parte, sabe, eu quis fazer só delas na minha dissertação. Então, nossa, abre um leque de possibilidades, né?... Justamente é isso, porque eu só fui conhecer essa parte a partir delas [professoras do PPGE], e só na pós-graduação (PR)

O relato de PR cita dois autores e intelectuais negros: Salomão Jovino da Silva e Glenda Cristina Valim de Melo. Além disso, destaca a inspiração para sua dissertação de mestrado ter sido construída apenas com autores negros e indígenas e da oportunidade de conhecer tais autores a partir das disciplinas cursadas pelas Professoras Aparecida e Ione.

PF também destaca a presença de autores negros no PPGE:

Sim, teve sim, nós lemos muito, nós lemos Grada Kilomba, a gente leu Lélia González, a gente leu o Cida Bento, a Nilma Lino, então a gente fez muitas leituras de mulheres negras, né? Muitas leituras de homens negros, de Kabengele também, então a gente leu bastante autores negros sim, indígenas também, a gente leu Felipe Takaraju, inclusive a gente fez uma fala na palestra com ele também, então sim, teve essa questão indígena e a questão afro bem representada na disciplina. Mas lembrando que essa disciplina era da área de linguística, né? Então o pessoal de literatura talvez já é outra, não teve, não tem acesso, que é uma disciplina que talvez todos deveriam ter, né? A da linha de pesquisa, a específica da linha de pesquisa. (PF)

E a partir do relato de PF, que ingressou no PPGE após a saída das Professora Ione e da Professora Aparecida, percebe-se que o legado das professoras ainda permanece no programa.

A participante cita autoras negras como Grada Kilomba, Lélia González, Cida Bento, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. As participantes PR e PC também mencionaram a intelectualidade indígena sendo reconhecida e valorizada no PPGE, principalmente por meio das discussões promovidas pelas Professoras Lígia e Letícia e pelo referencial teórico das disciplinas. Ainda, o intelectual indígena Felipe Coelho Iaru Yê Takariju, mestre formado pelo PPGE, também foi lembrado por PF como um autor indígena que tem seus estudos incorporados na bibliografia do programa.

No PPGE, os participantes apontaram que a discussão sobre relações étnico-raciais não é tão explorada nas disciplinas:

Então, ser bem sincera com você, não tem essa discussão. O que acontece é que eu tendo esse tema, procuro trazer a discussão para cada um tentar puxar mais para o seu lado. Então, a gente levanta questões no sentido de tentar fazer com que o professor aprofunde mais. Mas, assim, não tem quase nada. Na disciplina que eu tive, um pouco mais de visibilidade, foi da Maria Isabel, que é do materialismo histórico. Então, ela faz uma relação muito legal do materialismo histórico-dialético, da questão de classe, da questão de raça. Então, ela traz isso. Mas também não foi com autores negros. (PH)

Outra hipótese da pesquisa diz respeito à transformação epistemológica que professores e alunos negros causam na pós-graduação ao suscitar discussões relativas à raça, principalmente nos programas de pós-graduação em ciências humanas e sociais, uma vez que há o espaço para tais discussões em relação aos objetos de pesquisa e, além disso, neste estudo não houve a oportunidade de investigação em relação aos programas de outras áreas do conhecimento.

A referida hipótese é confirmada por meio do relato da PH, pois ela argumenta que mesmo se tratando de uma disciplina que o foco não era a questão racial, a Professora Maria Isabel preocupa-se em relacionar a raça em suas discussões.

Do mesmo modo, discentes negros também possuem esse potencial transformador da produção do conhecimento, como observa-se no relato de PL:

Então nós, o Crisóstomo trazia alguns debates relacionados por ser africano, então tiveram alguns debates nesse sentido, o próprio Márcio, que também viveu um bom tempo em África, então tiveram alguns debates nesse sentido, mas assim foram pontuais. Nada assim que vamos trazer um tema hoje para debater sobre a cultura afro, sobre alguma coisa nesse sentido, não. Então autores negros não me recordo, tiveram alguns processos, alguns autores, mas não me recordo de autores negros. Nesse momento, como foram vários autores, a área da educação trabalha com vários autores, mas eu não acabo me recordando desse momento de algum autor negro ou específico sobre algo que vem a tratar sobre a questão de raça, enfim, nesse sentido não. (PL)

A partir da fala do PL corrobora com a fala de PH sobre não haver uma disciplina que dê enfoque à questão étnico-racial ou a utilização de autores negros, porém argumenta que a partir dos discentes negros tais questões são incorporadas nas discussões das disciplinas.

Assim, é evidente que as presenças negras, no corpo docente e no corpo discente, desestabilizam as visões hegemônicas e fortalecem um projeto decolonial e contra-hegemônico de produção do conhecimento na pós-graduação (Bernardino-Costa, et al., 2016).

Na análise qualitativa, percebe-se que a permanência estudantil dos participantes é desafiadora, por questões relacionadas ao racismo, ao gênero e a classe, principalmente no aspecto material. Uma carreira profissional já consolidada financeiramente e o acesso às bolsas de estudos possibilitam a permanência material, em que pese não haja um recorte de raça/gênero/classe nos editais de bolsas analisados. Por outro lado, é notável a importância da representatividade docente e do estudo de autoras e autores negros na trajetória e na construção positiva da identidade dos pesquisadores que participaram da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica é uma constante reflexão sobre si mesma. Por isto, esta pesquisa de Mestrado é uma continuidade de outros trabalhos, elaborados ainda na época da graduação, que buscaram compreender como as políticas de ações afirmativas atendem a permanência estudantil de negros e negras na universidade pública.

Daqueles estudos, surgiram inquietações e questionamentos que conduziram a esta dissertação, que tem como principal objetivo analisar a permanência estudantil dos acadêmicos negros cotistas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que possuem o sistema de reserva de vagas raciais para candidatos negros.

Atualmente, a universidade pública se depara com o desafio de incluir negros e indígenas nos programas de pós-graduação, buscando reverter o processo de exclusão destas populações na produção do conhecimento científico. Do mesmo modo, neste movimento de implementar políticas de igualdade racial, as próprias instituições de ensino superior, também passam a reconhecer que a Academia, infelizmente, ainda é um espaço de exclusão e marginalização desses grupos sociais, mas que a universidade pública necessita adotar políticas de inclusão que reduzam tais desigualdades. (Araújo-Oliveira; Montrone; 2016)

Neste sentido, entende-se que as instituições de ensino superior, ainda estruturalmente sexistas, racistas e elitistas, com desafios e vivências atravessados pelo racismo, sexismo e questões de classe, ainda são um espaço que desafiam diariamente a existência de corpos negros, uma vez que a “universidade brasileira serviu de abrigo e de escola apenas para a elite que a criou” (Santos, 2009, p. 189).

Além disso, o fio condutor desta pesquisa foi responder ao problema de pesquisa que se constitui em compreender qual é a percepção sobre a permanência estudantil dos acadêmicos negros cotistas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que possuem o sistema de reserva de vagas raciais para candidatos negros.

Para atender ao objetivo e na busca de possíveis respostas ao problema de pesquisa, as contribuições do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres Negras para a consolidação dos direitos humanos à população negra, especialmente no acesso ao Ensino Superior, foram apresentadas no **Capítulo 1**.

Este trabalho foi conduzido por uma perspectiva crítica dos direitos humanos, que questiona a lógica universalista e generalizada do sujeito de direitos. A partir desta concepção o Direito passa a ser um de tantos instrumentos que servem de arma à luta pela dignidade.

Além disso, a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, a partir dos estudos de Joaquin Herrera Flores (2009), argumenta que os direitos humanos são processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana, com o fortalecimento dos sujeitos de direitos, que são atravessados por eixos de opressão, como o racismo, o sexismo e o capitalismo.

Quanto à Teoria da Interseccionalidade, pensada por feministas negras, é uma ferramenta de análise que busca investigar como as identidades sociais, como raça, o gênero e a classe, entre outras, limitam ou favorecem o acesso aos bens e aos direitos, agravem ou atenuem desigualdades sociais (Collins; Bilge, 2021).

Apresentou-se os documentos internacionais de direitos humanos que orientam o Estado Brasileiro a combater o racismo e a promover a igualdade racial, como a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Convenção nº 111 Relativa à Discriminação em matéria de Emprego e Trabalho (OIT, 1958), a Convenção Relativa à Luta contra à Discriminação no Campo do Ensino, a Convenção Internacional Sobre Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, Durban (2001) e a Convenção Interamericana contra Toda Forma de Discriminação e Intolerância, promulgada em 2022, que estabelece a obrigatoriedade a implementação de políticas de ações afirmativas por parte de todos os Estados-signatários.

E, neste sentido, destaca-se que é essencial assumir, sob a ótica da interseccionalidade, que as desigualdades sociais não se operam da mesma forma para diferentes sujeitos, como mulheres, homens, crianças, pessoas com deficiência, pessoas trans, entre outros grupos, o que reflete diretamente no modo de distribuição de bens e riquezas e do acesso aos direitos essenciais para o bem viver.

Além disso, destaca-se os Tratados Internacionais de Direitos Humanos, em matéria de raça que preveem a promoção da igualdade racial e combate o racismo e refletem o comprometimento assumido pelo Estado Brasileiro na comunidade internacional.

Ainda, abordou-se o Movimento Negro e o Movimento das Mulheres Negras como um sujeito político, sistematizador e produtor de conhecimento, um pedagogo, que educa um país historicamente construído por políticas de estado que excluía pessoas negras.

No processo de reeducar a sociedade brasileira, o Movimento Negro reivindica espaço e voz na cena pública, reeduca a sociedade para pensar a partir da inclusão e do respeito à diferença. E no processo de produção do conhecimento, ele produz saberes para a Academia a partir de uma epistemologia decolonial e antirracista.

Ainda, destaca-se a contribuição destes movimentos sociais tão importantes para o Brasil, pois ressignifica o conceito raça como potência emancipatória, que também vem sendo incorporado pelo Estado, principalmente no âmbito educacional, por meio de uma consolidada legislação educacional antirracista.

No **Capítulo 2**, traçou-se a trajetória das políticas de ações afirmativas para o Ensino Superior, dentre elas, as políticas de permanência estudantil. Discutiu-se as ações afirmativas como direitos fundamentais e como ferramentas constitucionais que asseguram a materialização de tantos outros direitos à população negra e indígena no Brasil, como, por exemplo, o direito à educação. Ainda, defendeu-se a adoção de políticas afirmativas que visam a permanência de estudantes negros no ensino superior pelas IES, pois ações afirmativas são, de fato, um direito da população negra e indígena.

Delineou-se o percurso da assistência estudantil no Brasil, desde seu surgimento no século XX até sua consolidação atual, caracterizada como uma política que busca objetivos democráticos de acesso e de fortalecimento do Ensino Superior Público e possibilite o ingresso e a permanência de estudantes pobres, negros, com deficiência, indígenas e quilombolas.

Discutiu-se as ações afirmativas todas as políticas implementadas pelo Poder Público ou pela iniciativa privada que visam reparar, reduzir e prevenir desigualdades sociais e que asseguram a dignidade humana. Além disso, considera-se que a implementação de tais políticas para a pós-graduação, dentre elas as ações de acesso, como as cotas raciais, ou de assistência estudantil, como as políticas de permanência, possibilitam a transformação social e redução de desigualdades raciais.

Ainda, foi apresentada a política de cotas na Universidade de Ponta Grossa para a Graduação e os esforços institucionais para a implementação de ações afirmativas para a Pós-Graduação *stricto sensu*.

Por fim, **no Capítulo 3**, para responder ao problema de pesquisa, valeu-se da pesquisa empírica. Apresentou-se a análise dos dados qualitativos, coletados por meio do questionário semiestruturado e da entrevista individual.

Nesta etapa, foram entrevistados 4 participantes entrevistados, sendo 3 mulheres pretas, heterossexuais, e 1 homem pardo, também heterossexual.

Em relação aos desafios e às dificuldades sobre a permanência estudantil, como se aprecia nos depoimentos, o elemento central é o aspecto material da permanência, principalmente o desafio de conciliar a atividade remunerada e as atividades acadêmicas.

Destaca-se que as pesquisadoras mulheres negras são atravessadas não apenas pelo racismo e por questões de classe, mas a desigualdade de gênero também é um elemento que as afronta durante suas permanências na pós-graduação. A complexidade das experiências de mulheres negras que vivem a maternidade e o cuidado de familiares e o trabalho doméstico, que também se constituem trabalhos não remunerados e que dão continuidade à exploração de classe (hooks, 2019), e buscam conciliar com as demandas de atividades remuneradas, como o trabalho e/ou as atividades obrigatórias da bolsa de estudos, são questões que merecem ser observadas e problematizadas dentro do espaço universitário.

Os resultados obtidos ainda encorajam a elaboração de uma política de ingresso e de permanência estudantil que busque amparar os alunos, materializando a experiência de uma permanência bem-sucedida para pesquisadores negros, negras e indígenas que, muitas vezes, são os primeiros de suas famílias a acessar níveis mais elevados de ensino, como o Mestrado e o Doutorado, e que ainda não possuem uma carreira profissional consolidada ou um suporte financeiro de seus familiares que torne possível a permanência na instituição, pois requer alguns recursos.

Além disso, é necessário reconhecer que ações já existentes na Universidade Estadual de Ponta Grossa, como o desconto e isenção no Restaurante Universitário, o empréstimo de aparelhos eletrônicos, como *notebooks*, por exemplo, e a concessão das bolsas de estudo – embora não haja explicitamente uma orientação aos programas de pós-graduação para a implementação de ações afirmativas para negros e indígenas nos processos seletivos de bolsas de fomento – asseguram, também, a

redução das desigualdades sociais que pesquisadores negros e negras enfrentam na pós-graduação.

Nas vivências, os relatos ainda ressaltam a representatividade discente, com a presença de professoras negras nos programas, e as discussões voltadas às questões de raça, como elementos que contribuem na construção positiva de suas identidades enquanto pesquisadores negros.

Com respeito aos resultados, cabe destacar as cotas raciais como uma ferramenta essencial para o ingresso dos participantes e, em que pese não tenha sido possível avaliar os resultados da política no PPGEL, que possui cotas há 12 anos na instituição, observa-se que as cotas concretizam a inclusão de negros e negras num espaço de sub-representatividade discente e docente.

Por fim, conclui-se, retomando o problema de pesquisa, que a permanência estudantil dos discentes negros e cotistas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ainda carece de uma maior atenção institucional, seja dos colegiados do PPG, seja da política de assistência estudantil, que aborda algumas ações destinadas à pós-graduação, mas que, por esbarrar na autonomia dos programas, especialmente em relação à concessão das bolsas de estudos, acaba por ser limitada por ela.

A pesquisa ainda aponta caminhos que podem ser seguidos pela instituição futuramente. Como, por exemplo, consolidar o sistema de cotas raciais que ainda está em processo de discussão e construção, estabelecendo o diálogo entre colegiados, discentes, docentes e sociedade civil; realizar o levantamento de dados de cotistas ingressantes pelos programas que já possuem o sistema de cotas, desde sua implementação, observando quantos concluíram suas pesquisas e quantos foram bolsistas; nos PPGD que não possuem cotas raciais, averiguar se há a informação sobre o pertencimento étnico-racial dos discentes, de modo que seja possível realizar um levantamento e apontar se pessoas negras e indígenas estão acessando a pós-graduação em tais programas e, se houver, investigar se a concessão das bolsas de estudo comporta recortes de raça/cor-classe-gênero; quando já consolidada a política de cotas, orientar aos colegiados dos PPG que façam o cadastramento da raça/cor de seus discentes e apontem nos editais de seleção se o candidato foi ingressante pelo sistema de cotas, tanto para fins de avaliação e resultados da política, quanto para dar transparência ao processo seletivo; e, por fim, encaminhar-se para a construção de uma política de assistência estudantil que contemple a permanência

estudantil bem-sucedida de negros e negras na pós-graduação, que possibilite suas existências com dignidade, o andamento de suas pesquisas até a conclusão com a defesa.

Assim, finaliza-se esta pesquisa, mas sem concluir a complexa reflexão sobre a presença de negros e negras na pós-graduação, que possibilita outros desdobramentos e análises, defendendo que as ações afirmativas devem ser adotadas com o objetivo de materializar direitos humanos assumidos pelo Estado Brasileiro e os direitos fundamentais consagrados constitucionalmente à população negra e à população indígena.

Ademais, as universidades públicas têm um compromisso democrático com a sociedade, o que requer que a diversidade étnico-racial do Brasil esteja presente neste espaço. Este compromisso impulsiona a criação de um projeto decolonial e contra-hegemônico de universidade pública, que esteja amparada por ferramentas que reduzam, compensem, erradiquem e previnam todas as formas de discriminação racial, assegurando que negras, negros e indígenas acessem todos os níveis de ensino que desejarem e, por consequência, também haja a transformação da universidade pública. É esta a permanência estudantil que almejamos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional** v. 45, n. 2, p. 198-223, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a09v45n2.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

ANDRADE, A. M. J.; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017.

ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. Apresentação Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas na Pós-Graduação. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (org.). Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas na Pós-Graduação. 1 ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 11-20.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Bento, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996

BERNARDINO-COSTA, J., et al. Ações afirmativas na Pós-Graduação: em busca da equidade social e de um projeto decolonial contra-hegemônico. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (org.). Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas na Pós-Graduação. 1 ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 259-280.

BOBBIO, N. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana. Disponível em: . Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. 243 p.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824. DF: Brasília, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

BRASIL. **Decreto nº 10.932 de 10 de janeiro de 2022**. Promulga a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, firmado pela República Federativa do Brasil, na Guatemala, em 5 de

junho de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10932.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: . Acesso em: 16 jan. 2019.

CAPES. **Conclusões do GT designado pela Portaria Capes n. 149 de 13 de novembro de 2015**. Grupo de Trabalho Criado pela Portaria Capes 149/2015, 2016.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**: consciência em debate. Selo Negro, 2011.

CARVALHO, J. J. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. **Mana**, v. 28, n. 3, p. e2830402, 2022.

COLLINS, P. H; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021 [1 ed. em língua inglesa, 2016].

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CRENSHAW, K. W. A. Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero. **Ação Educativa**, Paineis 1, 2012, p. 7-16. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em 11/12/2021.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S.. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017

ECKER, D. D.; GUARESCHI, N. M. F.; LARA, L.; *et al.* A construção do Direito Social à educação no Brasil: jesuítas, soberanos, liberais, conservadores, políticos e intelectuais. **Perspectiva**, v. 37, n. 3, p. 865–889, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e52354>>. Acesso em: 21 Feb. 2022.

ENGELS, F.; MARX, K. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLORES, J. H. **A (Re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009

FOSTER, E. L. S. Educação e relações raciais na tessitura das memórias e narrativas amapaenses: contribuições nos dez anos do PPGMDR/UNIFAP.PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 9, n. 3, p. 173-195, dez. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L.. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan. 2003.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GRUPO DE PESQUISA QUESTÃO AMBIENTAL, GÊNERO E CONDIÇÕES DE POBREZA. Relatório de Pesquisa: Insegurança alimentar e vulnerabilidade social dos estudantes de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. **Democracia racial**. 2001. Disponível em: . Acesso em: 18 maio 2015.

IHERING, R. A Luta Pelo Direito, São Paulo, Editora: Martin Claret, 2002.

IMPERATORI, T. K. A trajetória de assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017

JAKIMIU, V. C. L. O direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro: a histórica negação do direito. **Revista Triângulo**. v. 13, n. 1 (2020). Disponível em: <http://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/4399/pdf_1> Acesso em: 15 ago. 2021.

JONES Jr., J. E. The rise and fall of affirmative action. In: HILL, H.; JONES Jr., J. E. (eds.). Race in America: the struggle for equality. Wisconsin: University of Wisconsin Press, p. 345-368, 1993.

KERNER, I. Relations of difference: power and inequality in intersectional and postcolonial feminist theories. *Current Sociology*, 2016, pp. 1-21.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LIMA, M. O direito à educação no Brasil. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 67–80, 2010. DOI: 10.22633/rpge.v0i9.9279. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9279>. Acesso em: 6 abr. 2021.

MACHADO, B. A. Interseccionalidade, consubstancialidade e marxismo: debates teóricos e políticos. In: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx) (org). Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, p. 1867-1917, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, M. T. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2020.

MOEHLECKE, S. Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: **A história da educação dos negros no Brasil**, 2016. p. 413- 438.

MOURA, C. **Rebeliões na senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

NASCIMENTO, A. O quilombismo: uma alternativa política afro-brasileira. In: **Afrodiásporas**. Revista de Estudos do Mundo Negro. ano 3, n. 6 e 7, abr./dez. 1985.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras**: Relações raciais, quilombolas e movimentos. Organização Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, D. **“Toda estrutura do curso é feita pra você não estar lá”**: Igualdade Racial, Permanência no Ensino Superior e o olhar dos acadêmicos negros do curso de Direito da UEPG, 2022. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Desigualdades raciais no Brasil comprometem oportunidades de trabalho e desenvolvimento humano**, Organização das Nações Unidas, 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/desigualdades-raciaisno-brasil-comprometem-oportunidades-de-trabalho-e-desenvolvimento-humano/>>. Acesso em 16 mai. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 111 - Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação**. Ilo.org. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235325/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 21 Feb. 2022.

PARANÁ. Deliberação nº 04 de 2006. **Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf. Acesso em 12 set. 2019.

PIOVESAN, F. (2006). Ações afirmativas e direitos humanos . Revista USP, (69), 36-43. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i69p36-43>

PIOVESAN, F.; GUIMARÃES, L. C. R. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. [s.d.] Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado8.htm>>. Acesso em: 13 mar 2020.

PIRES, T. **Racializando o debate sobre Direitos Humanos**. In. SUR 28 - v.15 n.28. 65 - 75, 2018. Disponível em: <<https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-thula-pires.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2020

REIS, D. B.; TENÓRIO, R. M. **Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no Ensino Superior** – um debate em curso. ANPAE, 2009. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2009/83.pdf>>. Acesso em 01 de jun. de 2020.

RIOS, F.; PEREZ, O.; RICOLDI, A. Interseccionalidade nas mobilizações do Brasil contemporâneo. *Lutas Sociais*, [S. l.], v. 22, n. 40, p. 36–51, 2019. DOI: 10.23925/ls.v22i40.46648. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/46648>. Acesso em: 19 set. 2023.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

ROSEMBERG, F. “Ação afirmativa na pós-graduação: o programa internacional de bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas”. **Textos FCC**, v. 36, 2013.

RUIZ, J. L. S. Aspectos históricos, conceituais, conjunturais e profissionais dos debates sobre direitos humanos. *Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, 2018.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2020

SANTOS, N. N. S. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988)**: um estudo das demandas por direitos. 2015, 205 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Escola de Direito de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/13699>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SANTOS, W. O. Legislação Educacional e Antirracismo: Brasil e Colômbia. **Poiésis**, v.11, n. 19, p. 22 - 39, Jan/Jun, 2011. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/4687/3144>. Acesso em: 13 set. 2019

SANTOS, W. O. **Legislação educacional e antirracismo: Brasil e Colômbia**. *Revista Poiésis*, v.11, n. 19, p. 22 - 39, 2017. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/por-uma-educacao-antirracista-a-importancia-da-lei-n-1063903>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SAVELI, E. L.; TENREIRO, M. O. V. A educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 51-57, maio./ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20186>>. Acesso em: 24 Jan. 2022.

SAVIANI, D. O Legado educacional do regime militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>

SILVA, F. C.; DIAS, L. R. O direito a uma educação comprometida com a Educação das Relações Étnico-Raciais. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 30, p. 59–81, 2017.. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1758>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759) **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. UWE, Flick. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TRINDADE, J. D. L. Os Direitos Humanos: para além do capital. In: FORTI, Valéria; BRITES, M. C. (Org). **Direitos Humanos e Serviço Social**: polêmicas, debates e embates. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013. p. 11-28.

VENTURINI, A. C. Affirmative action for Brazilian graduate programs: patterns of institutional change. **Revista de Administração Pública**, v. 55, n. 6, p. 1250–1270, nov. 2021.

VENTURINI, A. C. POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: Os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2021, v. 40, n. 2 [Acessado 05 fev. 2024], pp. 261-279. Disponível em: <<https://doi.org/10.25091/10.25091/S01013300202100020005>>. Epub 27 Set 2021. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.25091/10.25091/S01013300202100020005>.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-42, jan./jun. 2015.

**APÊNDICE A – Levantamento das cotas nas Instituições de Ensino Superior
Públicas do Paraná**

IES	Tipo de cotas	Nível	Programa
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ADMINISTRAÇÃO (40002012040P1)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	AGRONOMIA (40002012013P4)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO (40002012028P1)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ARQUITETURA E URBANISMO (40004015037P3)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	BIOENERGIA - UEL - UEM - UEPG - UNICENTRO - UNIOESTE - UFPR (40002012041P8)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	BIOTECNOLOGIA (40002012023P0)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIA ANIMAL (40002012009P7)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (40002012033P5)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (40002012048P2)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (40002012019P2)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS DA REABILITAÇÃO (40002012042P4)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS DA SAÚDE (40002012046P0)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS DE ALIMENTOS (40002012003P9)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS (40002012172P5)

UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS FISIOLÓGICAS (40002012175P4)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CLÍNICAS VETERINÁRIAS (40002012049P9)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	COMUNICAÇÃO (40002012034P1)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	DIREITO NEGOCIAL (40002012002P2)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ECONOMIA REGIONAL (40002012037P0)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	EDUCAÇÃO (40002012015P7)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	EDUCAÇÃO FÍSICA (40002012029P8)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENFERMAGEM (40002012047P6)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENGENHARIA CIVIL (40002012027P5)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENGENHARIA ELETRICA (40002012024P6)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENGENHARIA ELETRICA (40002012171P9)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (40002012025P2)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENSINO DE FÍSICA - PROFIS (33283010001P5)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ESTUDOS DA LINGUAGEM (40002012022P3)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	FILOSOFIA (40002012045P3)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	FÍSICA (40002012014P0)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	FISIOPATOLOGIA CLÍNICA E LABORATORIAL (40002012170P2)

UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	GENÉTICA E BIOLOGIA MOLECULAR (40002012005P1)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	GEOGRAFIA (40002012021P7)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	HISTÓRIA SOCIAL (40002012032P9)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	LETRAS (23001011069P5)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	LETRAS (40002012012P8)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS (40002012050P7)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	MATEMÁTICA APLICADA E COMPUTACIONAL (40002012030P6)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL (31075010001P2)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	MICROBIOLOGIA (40002012016P3)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	MULTICÊNTRICO EM CIÊNCIAS FISIOLÓGICAS (33147019001P2)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	PATOLOGIA EXPERIMENTAL (40002012026P9)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	PSICOLOGIA (40002012173P1)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	QUÍMICA (40002012018P6)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	QUÍMICA - UEL - UNICENTRO - UEPG (40002012039P3)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	QUÍMICA EM REDE NACIONAL (31001017169P2)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	SAÚDE COLETIVA (40002012008P0)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL (40002012020P0)

UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	SOCIOLOGIA (40002012017P0)
UEL	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL (25016016039P8)
UEM	Não possui	Mestrado	
UEM	Negros e Indígenas	Mestrado	Bioestatística
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Educação para a Ciência e a Matemática
UEM	Não possui	Mestrado	Física
UEM	Não possui	Doutorado	Física
UEM	Não possui	Mestrado	Matemática
UEM	Não possui	Doutorado	Matemática
UEM	Não possui	Mestrado	Mestrado Profissional em Matemática
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Química
UEM	Não possui	Mestrado	Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais (PROF CIAMB)
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Biologia Comparada
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Bioquímica
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Biotecnologia Ambiental
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Ciências Biológicas
UEM	Negros e Indígenas	Mestrado e Doutorado	Ciências Fisiológicas
UEM-UEL	Não possui	Mestrado e Doutorado	Programa Associado de Arquitetura e Urbanismo
UEM	Editais indisponíveis	Mestrado e Doutorado	Bionergia
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Ciência da Computação
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Engenharia Civil
UEM	Não possui	Mestrado	Engenharia de Produção
UEM	Não possui	Mestrado	Engenharia Mecânica
UEM	Negros e indígenas	Mestrado e Doutorado	Engenharia Química
UEM	Não possui	Mestrado	Engenharia Urbana
UEM	Negros, indígenas, estrangeiros e pessoas com deficiência	Mestrado	Engenharia de Alimentos

UEM	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado	Sustentabilidade
UEM	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado	Ciências Fisiológicas
UEM	Não possui	Mestrado	Profissional em Agroecologia
UEM	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	Agronomia
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Ciências de Alimentos
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Ciências Agrárias
UEM	Editais indisponíveis	Mestrado e Doutorado	Genética e Melhoramento
UEM	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado	Produção Sustentável e animal
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Zootecnia
UEM	Negros e indígenas	Mestrado e Doutorado	Administração
UEM	Negros e indígenas	Mestrado	Ciências Contábeis
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Ciências Econômicas
UEM	Editais indisponíveis	Mestrado Profissional	Propriedade Intelectual & Transferência de Tecnologia para os Núcleos de Inovação Tecnológica
UEM	Não possui	Mestrado Profissional	Assistência Farmacêutica
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Biociências e Fisiopatologia
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Ciências da Saúde
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Ciências Farmacêuticas
UEM	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	Educação Física
UEM	Social (renda familiar e/ou percurso escolar), negros e indígenas	Mestrado e Doutorado	Enfermagem
UEM	pessoas com deficiência	Mestrado Profissional	Gestão, Tecnologia e Inovação em Urgência e Emergência
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	Odontologia Integrada

UEM	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado	Ciências Sociais
UEM	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	Educação
UEM	Negros e indígenas	Mestrado	Filosofia
UEM	Editais indisponíveis	Mestrado e Doutorado	Geografia
UEM	Não possui	Mestrado e Doutorado	História
UEM	Social (renda familiar e/ou percurso escolar), negros e indígenas	Mestrado e Doutorado	Letras
UEM	Não possui	Mestrado	Música
UEM	Editais indisponíveis	Mestrado	Políticas Políticas
UEM	Negros, indígenas, pessoas trans e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	Psicologia
UEPG	Não possui	Mestrado e Doutorado	Agronomia
UEPG	Não possui	Mestrado	Bioenergia
UEPG	Não possui	Mestrado e Doutorado	Ciência e Tecnologia de Alimentos
UEPG	pessoas com deficiência	Mestrado	Computação Aplicada
UEPG	pessoas com deficiência	Mestrado	Engenharia Sanitária e Ambiental
UEPG	pessoas com deficiência	Mestrado	Zootecnia
UEPG	pessoas com deficiência	Mestrado	Ciências Biológicas
UEPG	Pessoas com deficiência	Mestrado	Ciências Biomédicas
UEPG	Pessoas com deficiência	Mestrado	Ciências da Saúde
UEPG	Pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	Ciências Farmacêuticas (associado à UNICENTRO)
UEPG	Pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	Odontologia
UEPG	Não possui	Mestrado	Ciências
UEPG	Não possui	Mestrado Acadêmico	Ciências e Educação Matemática
UEPG	Não possui	Mestrado e Doutorado	Geografia
UEPG	Não possui	Mestrado e Doutorado	Química
UEPG	Negros, indígenas, pessoas trans e	Mestrado e Doutorado	Educação

	pessoas com deficiência		
UEPG	Negros, indígenas, pessoas trans e pessoas com deficiência	Mestrado	Estudos da Linguagem
UEPG	Não possui	Mestrado Profissional	História
UEPG	pessoas com deficiência	Mestrado Profissional	Matemática
UEPG	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	Ciências Sociais Aplicadas
UEPG	Não possui	Mestrado	Economia
UEPG	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado	Jornalismo
UEPG	Negros, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado Profissional	Ensino de Física
UEPG	Editais indisponíveis	Mestrado Profissional	História
UEPG	pessoas com deficiência	Mestrado Profissional	Matemática
UEPG	Negros, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado Profissional	Educação inclusiva
UEPG	Negros e indígenas	Mestrado Profissional	Direito
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	ADMINISTRAÇÃO (40014010012P2)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	AGRONOMIA (40014010003P3)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	BIOENERGIA - UEL - UEM - UEPG - UNICENTRO - UNIOESTE - UFPR (40002012041P8)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	BIOLOGIA EVOLUTIVA (40005011011P0)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS (40014010006P2)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS FLORESTAIS (40014010004P0)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS (40014010042P9)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO (40014010010P0)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	EDUCAÇÃO (40014010009P1)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	ENFERMAGEM EM ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE (40031012073P6)

UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL - UEPG / UNICENTRO (40005011017P9)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA (40014010011P6)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	GEOGRAFIA (40014010005P6)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	HISTÓRIA (40014010008P5)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	LETRAS (40014010007P9)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	NANOCIÊNCIAS E BIOCÊNCIAS (40014010043P5)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	PROFNET - PROPRIEDADE INTELECTUAL E TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA PARA INOVAÇÃO (31102000001P6)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	QUÍMICA - UEL - UNICENTRO - UEPG (40002012039P3)
UNICENTRO	Não possui	Mestrado e Doutorado	QUÍMICA APLICADA (40014010002P7)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	ADMINISTRAÇÃO (40015017028P2)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	AGRONOMIA (40015017002P3)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	BIOCÊNCIAS E SAÚDE (40015017019P3)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	BIOENERGIA - UEL - UEM - UEPG - UNICENTRO - UNIOESTE - UFPR (40002012041P8)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (40015017173P2)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS AMBIENTAIS (40015017023P0)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS APLICADAS A SAÚDE (40015017171P0)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS (40015017021P8)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	CONSERVAÇÃO E MANEJO DE RECURSOS NATURAIS (40015017015P8)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	CONTABILIDADE (40015017070P9)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	DESENVOLVIMENTO REGIONAL E AGRONEGÓCIO (40015017004P6)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL (40015017022P4)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	ECONOMIA (40015017029P9)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	EDUCAÇÃO (40015017008P1)
UNIOESTE	peças com deficiência	Mestrado e Doutorado	EDUCAÇÃO (40015017020P1)

UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (40015017172P6)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	EDUCAÇÃO FÍSICA (33004137068P8)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENGENHARIA AGRÍCOLA (40015017001P7)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENGENHARIA DE ENERGIA NA AGRICULTURA (40015017013P5)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENGENHARIA E TECNOLOGIA AMBIENTAL (40001016173P5)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENGENHARIA ELÉTRICA E COMPUTAÇÃO (40015017016P4)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENGENHARIA QUÍMICA (40015017006P9)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENSINO (40015017027P6)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	FILOSOFIA (40015017005P2)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	GEOGRAFIA (40015017018P7)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	GEOGRAFIA (40015017010P6)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	HISTÓRIA (40015017007P5)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	LETRAS (40015017003P0)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	LETRAS (23001011069P5)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL (31075010001P2)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ODONTOLOGIA (40015017025P3)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	QUÍMICA (40015017170P3)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	QUÍMICA EM REDE NACIONAL (31001017169P2)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	RECURSOS PESQUEIROS E ENGENHARIA DE PESCA (40015017011P2)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	SAÚDE PÚBLICA EM REGIÃO DE FRONTEIRA (40015017071P5)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	SERVIÇO SOCIAL (40015017026P0)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS (40015017014P1)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	TECNOLOGIAS, GESTÃO E SUSTENTABILIDADE (40015017072P1)
UNIOESTE	pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ZOOTECNIA (40015017009P8)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ARTES (40076016006P6)

UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ARTES VISUAIS (40076016008P9)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	CINEMA E ARTES DO VÍDEO (40076016004P3)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	EDUCAÇÃO INCLUSIVA (33004129069P9)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (40076016005P0)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENFERMAGEM EM ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE (40031012073P6)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	ENSINO DE HISTÓRIA (31001017155P1)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	FILOSOFIA (40001016170P6)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR (40076016002P0)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	HISTÓRIA (40076016007P2)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	MÚSICA (40076016003P7)
UNESPAR	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO (40076016001P4)
UENP	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado	<u>AGRONOMIA (40031012002P1)</u>
UENP	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado e Doutorado	<u>CIÊNCIA JURÍDICA (40031012001P5)</u>
UENP	Pessoas com deficiência	Mestrado	<u>CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO (40031012072P0)</u>
UENP	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado Profissional	<u>EDUCAÇÃO (40031012071P3)</u>
UENP	Negros, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado Profissional	<u>ENSINO (40031012070P7)</u>
UENP	Negros, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência	Mestrado Profissional	<u>LETRAS (23001011069P5)</u>

UENP	Ainda sem seleção	ENFERMAGEM EM ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE (40031012073P6)
------	-------------------	---

Fonte: A autora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O/a senhor/a está sendo convidado/a a participar do projeto de pesquisa intitulado “**POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES NEGROS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**”, cujo objetivo é analisar como as políticas institucionais de permanência estudantil para os programas de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) têm sido elaboradas no âmbito das universidades públicas do Estado do Paraná. A sua participação na pesquisa consta em participar de um grupo focal via plataforma do *Google Meet*, de modo síncrono, com data a ser definida, que será realizado em forma de conversa.

A sua participação não pressupõe recompensas financeiras ou privilégios relacionados ao seu setor de trabalho e, além disso, o (a) senhor (a) poderá encerrar a sua participação em qualquer fase do estudo, sem sofrer qualquer penalidade ou constrangimento como consequência desse ato. O tempo dispensado para o grupo focal (aproximadamente 2 horas) será um inconveniente para a sua participação, não havendo nenhum outro risco relacionado. Todas as informações coletadas com a sua participação serão utilizadas somente para fins desta pesquisa e serão analisadas em conjunto, preservando o seu anonimato. Os resultados obtidos neste estudo poderão ser publicados com finalidade científica, contudo, sempre será mantido o anonimato dos participantes.

Em caso de qualquer outra dúvida, você poderá contatar a acadêmica Damaris de Oliveira (e-mail: damarisoliveirade@gmail.com ou pelo telefone 42998647797).

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador responsável

Observação: o presente documento, baseado no item IV das Diretrizes e Normas Regulamentadoras para a Pesquisa em Saúde, do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/96), será assinado em duas vias, de igual teor, ficando uma via em poder do participante e a outra com o (a) pesquisador (a) responsável.

APÊNDICE C – OFÍCIO AOS PROGRAMAS – VIA PROTOCOLO SEI

Ao/À Coordenador/Coordenadora do Programas de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Eu, Damaris de Oliveira, Mestranda do Programa em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, venho, respeitosamente, solicitar autorização ao acesso de dados e documentos para a realização de pesquisa acadêmica referentes aos:

- Nome completo e contato (telefone e e-mail) dos alunos que ingressaram pelo sistema de cotas de cada programa da UEPG que possui vagas reservadas para pessoas negras e indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans e travestis.

Acesso, manipulação e compartilhamento dos dados

Os acadêmicos cotistas serão os sujeitos da pesquisa (projeto de pesquisa e parecer positivo da Plataforma Brasil em anexo).

Os dados serão coletados por meio de um questionário a ser aplicado com cada estudante que aceitar participar da pesquisa, via contato telefônico.

Os dados serão utilizados tão somente para fins de pesquisa acadêmica, com o objetivo de refletir e delinear as políticas de assistência estudantil elaboradas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A divulgação dos resultados da pesquisa junto à comunidade acadêmica e científica pertinente será realizada por meio da dissertação de mestrado e artigos publicados em revistas científicas, bem como trabalhos apresentados em eventos científicos.

Os dados coletados estarão distribuídos em tabelas e gráficos.

Todos os dados terão seguridade de sigilo e anonimato, sendo utilizados apenas para a referida pesquisa e seus desdobramentos. Os dados sensíveis como o nome e o contato disponibilizado pelos programas não serão de nenhuma forma divulgados na dissertação de mestrado ou nos trabalhos oriundos dela.

Busca-se aprimorar nosso conhecimento sobre o assunto e firma-se o compromisso de construir junto à UEPG estratégias que promovam a discussão acerca do ingresso e da permanência de estudantes negras e negros na universidade pública.

Portanto, comprometo-me a utilizar os dados de contato fornecidos apenas para fins de pesquisa científica.

Damaris de Oliveira

RA 3100122010003

Telefone para contato: 42 9 9864-7797

Ponta Grossa, 29 de junho de 2023.

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – PARA FORMULÁRIOS
GOOGLE**

QUESTIONÁRIO

E-mail: _____

Nome completo: _____

Data de nascimento: _____

Universidade: _____

Programa de Pós-graduação: _____

Profissão: _____

1- Marque a alternativa com a qual você se identifica, e se necessário, justifique sua resposta.

a) Você é:

mulher cisgênero

homem cisgênero

mulher travesti/trans

homem trans

não-binário

Outro. Especifique: _____

b) Em relação ao pertencimento étnico-racial, você se autodeclara:

Branca/o

Preta/o

Parda/o

Amarela/o

Indígena - Etnia _____.

2- Você é pessoa com deficiência?

sim não

Se sim, qual é o tipo de deficiência?

deficiência física

deficiência auditiva

deficiência visual

deficiência mental

deficiência sensorial

deficiência intelectual

deficiência múltipla

3- Qual sua orientação sexual?

Lésbica

Gay

Bissexual

Héterossexual

Pansexual

Outro. Especifique _____.

4- Estado Civil

Solteira/o

Em união estável
Casada/o
Viúva/o
Separada/o judicialmente
Divorciada/o

5- Você ingressou no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* por meio de cotas?

a) Mestrado: sim não

Modalidade de cotas:

Racial
Social (critério sócio-econômico)
Gênero (travesti/trans)
Pessoa com deficiência
Outro. Especifique _____.

b) Doutorado: sim não

Modalidade de cotas:

Racial
Social (critério sócio-econômico)
Gênero (travesti/trans)
Pessoa com deficiência
Outro. Especifique _____.

6- Você tem filhos?

sim não

Quantos? _____

7- Você é/foi contemplada/o com bolsa de fomento à pesquisa?

sim, apenas durante o mestrado
sim, apenas durante o doutorado
sim, durante o mestrado e o doutorado
não fui contemplado com bolsas de estudo

Se sim, qual(is) a(s) agência(s) de fomento? _____.

8- Se você respondeu “sim” na questão anterior, contemplada/o com bolsa, sim, você exerce atividade remunerada ligada à docência?

sim não

9- Caso você tenha respondido “não” na questão 7, você exerce atividade remunerada dentro de sua área de formação?

sim não

Se respondeu “sim” na pergunta anterior, qual é a atividade? Especifique _____.

10- Somando todos seus rendimentos, qual sua renda mensal?

Nenhuma renda
Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.302,00)

De 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 2.604,00 a R\$ 5.208,00)

De 4 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.604,00 a R\$ 7.812,00)

De 6 a 8 salários mínimos (de R\$ 7.812 a R\$ 10.416)

De 10 ou mais salários mínimos (mais de R\$ 13.020,00)

11- Em relação ao seu núcleo familiar, quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos).

Moro sozinho

Uma a três

Quatro a sete

Oito a dez

Mais de dez

12- Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

Nenhuma renda

De 1 a 4 salários mínimos (de R\$ 2.604,00 a R\$ 7.812,00)

De 4 a 8 salários mínimos (de R\$ 2.604,00 a R\$ 10.416,00)

De 8 a 12 salários mínimos (de R\$ 10.416,00 a R\$ 15.624,00)

De 12 ou mais salários mínimos (mais de R\$ 15.624,00)

13- Você mora na mesma cidade/estado em que estuda?

sim não

14- Recebe algum auxílio da universidade? (auxílio moradia, auxílio creche, vale transporte, isenção/desconto no RU, assistência médica e/ou psicológica, eventos acadêmicos)

Não

Sim. Especifique _____.

15- Com base em seu estilo de vida, determine os gastos mensais aproximados que possui com a permanência na instituição de ensino superior?

.....

APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Apresentação da pesquisadora e do tema da pesquisa;
- 2- Falar sobre o termo de consentimento livre e esclarecido, ressaltar que o grupo é para fins de pesquisa e os dados serão anonimizados e poderão ser divulgados para fins de pesquisa, podendo ser apresentados em eventos acadêmicos, publicação de artigos, e outros.
- 3- Reforçar que é um espaço livre para o diálogo e trocas de experiências e que podem me interromper a qualquer momento para fazer apontamentos e tirar dúvidas;
- 4- Pedir para que todos se apresentem e falem seu nome, idade, gênero, pertencimento étnico racial e fiquem à vontade para falar sobre o programa e a universidade que participam, se ingressaram por cotas e qual modalidade e qual é a pesquisa que desenvolvem.

PERGUNTAS NORTEADORAS

- A) Para vocês qual é o significado da palavra permanência?
 - Para vocês o que é importante ter/fazer para permanecer estudando?
- B) E dentro da universidade, considerando desde a entrada no programa, vocês conseguem identificar situações que dificultaram permanecer estudando?
 - O Programa ao qual pertencem, possui cotas raciais, sociais, de gênero ou para pessoas com deficiência? Alguém ingressou por cotas? Gostaria de falar sobre?
- C) Quando vocês entraram no curso, como foi o processo de acolhimento?
 - Em relação aos professores? Vocês se sentem acolhidos? Representados?
 - Vocês se sentem parte do curso e sentem que há um acolhimento também em relação aos colegas do curso?
- D) Ainda sobre representatividade, durante as disciplinas do programa, tiveram contato com debates sobre a cultura africana e afro-brasileira?
 - Autores negros;
 - Livros sobre a temática da história e cultura africana e afro-brasileira;
 - Presenciaram atitudes/falas racistas de professores/colegas.
 - Sofreram alguma discriminação no meio acadêmico seja racial, de gênero, de sexualidade, de etariedade ou classe. Gostaria de compartilhar conosco?
- D) Todos são bolsistas?
 - Para vocês, é positiva a experiência de poder ter um amparo financeiro para poder desenvolver suas pesquisas?
 - A bolsa é essencial para a manutenção dentro do programa?
 - Caso alguém não seja bolsista:
 - Como é conciliar trabalhos e estudos? De que forma essa atividade remunerada influencia nas suas atividades acadêmicas?
 - Essa atividade remunerada é essencial para continuar estudando?
 - Possuem filhos? Como conciliar os estudos e a família, o trabalho doméstico, o cuidado com filhos pequenos e, eventualmente, familiares idosos ou com deficiência que necessitam de amparo?
 - Vocês podem contar com uma rede de apoio no cuidado de seus familiares?
 - A universidade conta com assistência de creche para filhos de discentes?

G) Há/Houve desafios/dificuldades no processo de ensino-aprendizagem? Buscaram alguma assistência estudantil (bolsa permanência, transporte, alimentação, isenção RU, apoio pedagógico ou psicológico)

H) Vocês consideram que o racismo ou até situações de racismo porventura vivenciadas afetam a saúde mental/autoestima dos estudantes negros e dificultam a permanência estudantil?

I) Quais outros aspectos vocês consideram que afetam a saúde mental dentro da universidade?

J) Vocês sabem se a universidade/Programa presta algum suporte psicológico aos estudantes?

K) Na opinião de vocês, a política de assistência estudantil do Programa e da Instituição de Ensino Superior que vocês fazem parte tem priorizado a permanência estudantil nos discentes da pós graduação?

5) AVISAR QUE A CONVERSA ESTÁ ENCAMINHANDO PRO FINAL

- Deixar um espaço livre para que possam fazer comentários ou outros assuntos que queiram abordar.
- Agradecer a participação e informar sobre a defesa (caso esteja agendada). Informar que assim que a pesquisa estiver finalizada será encaminhada via *e-mail* aos participantes com todos os dados e análises obtidos.

APÊNDICE F – CATEGORIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Vivências na pós-graduação	Agrupou-se nesta categoria o perfil dos participantes e as questões relativas às experiências vividas por eles que demonstram as estratégias positivas formuladas por cada um para permanecer estudando.
	Eu acho que permanência, ela vem com a ideia de ficar, né? Esse seria o significado, a ideia de ficar ali na instituição, né? De você não só fazer a sua graduação, mas de você ter esse acesso posterior também, né, de graduação, pós-graduação, de acolhimento também, né. O que teria que ter ou fazer? É, na verdade, nada mais do que já tinha, né, realmente o que teve foi o que me auxiliou muito a ficar, a permanecer e terminar realmente, né, os estudos, mesmo eu estando em outra cidade, eu tinha que me deslocar, mas ainda assim, o que o programa de mestrado ali oferece, tem essa possibilidade, né, não teria que ter algo mais, né, na minha concepção, pelo menos. (PF)
	Olha, eu acho que da minha parte também eu não procurei muito esses acolhimentos da instituição, porque como eu não estava na instituição o tempo todo, eu não procurei muito, mas por exemplo, a minha colega indígena que veio de Fortaleza, ela foi muito bem acolhida. Ela teve esse processo de acolhimento que eu acredito que tem ali entre os professores inclusive da pós-graduação, os professores mesmo fazendo esse movimento, não da instituição em cima dos professores fazendo esse movimento para acolher esse grupo marginalizado e para que esse grupo não desistisse. Eu não fiquei muito tempo, mas eu tive acolhimento de uma maneira geral da instituição que foi no quesito da Bolsa e na questão de precisar me retirar em algum momento para ir para o Congresso e ter essa facilidade, então ter esse acolhimento também foi muito dos professores, esse acolhimento, não em si da instituição, mas dos professores em particular. (PF)
	Olha, não tinha nenhum professor negro na pós-graduação, porque as duas professoras negras que tinha ali na instituição, é a professora Cida no programa, a professora aparecida e a professora lone, a professora aparecida se aposentou, conseguiu aposentadoria dela e a professora lone ela está em um cargo dentro da instituição, então ela não dá mais aulas. Então eu não tive professores negros, também não tive professores indígenas, por exemplo, são minhas professoras, foram todos. todas brancas, e a gente não teve essa diferença na graduação, a gente teve uma estrutura bem hegemônica mesmo. Apesar de a gente ter tido discussões, ter lido os textos de pessoas negras, indígenas, fizemos discussões conversas com pessoas indígenas, inclusive o Felipe publicou o livro dele, teve a gente fez uma fala, nós discutimos juntos, mas em questão de ter professores negros ou indígenas, eu não tive. Eu não tive ir no departamento, não há também, né, a princípio, então não existe no departamento, porque a professora lone que, que, que era o departamento saiu e a professora Cida se aposentou, então não tem. (PF)
	[quando perguntada sobre a representatividade] Eu acho que não. Não me prejudicou diretamente. Não me prejudica diretamente, porque mais são questões políticas que a gente pode levantar e que a gente poderia trazer porque a gente não tem a representatividade de professores negros, ali, né, ou indígenas, ou trans, ou enfim. Não ter essa representatividade no curso. Mas o curso traz toda a estrutura voltada para que o aluno tenha esse acesso, né? As nossas leituras, elas foram muito voltadas para isso. As nossas leituras, nós tivemos de autores e autores. Autores e autores negras. Então, a gente teve esse caminho, né? Até porque o tema indígena, nós tivemos esse caminho, essas leituras nas disciplinas. Mas não tem professores representando não. Não me afretou diretamente, mas, politicamente, eu acho que a gente percebe a estrutura, né? (PF)
	Pessoas pretas de pele retinta, não. Não tinha no meu grupo. Mas eu fui muito acolhida pelas minhas colegas, inclusive que até são colegas, que são amigos hoje, né? Que acabou virando amizade. E que me acolheram muito e também foram amizades. acolhidos por mim, porque eu acho que essa troca é importante, nós estamos todos ali no mesmo processo, essa troca acaba sendo muito importante, não quer ser só acolhida, também precisa

acolher, então esse acolhimento teve muito esse processo de acolhimento entre nós, do grupo, nós formamos um grupo muito bom de trabalhar ali, ao longo da disciplina que foi um ano, nós criamos e conseguimos construir esse grupo, então sim foi muito bem acolhida e também acolhida também, não é? (PF)

Sim, teve sim, nós lemos muito, nós lemos Grada Kilomba, a gente leu Lelia González, a gente leu o Cida Bento, a Nilma Lino, então a gente fez muitas leituras de mulheres negras, né? Muitas leituras de homens negros, de Kabelege também, então a gente leu bastante autores negros sim, indígenas também, a gente leu Felipe Takariju, inclusive a gente fez uma fala na palestra com ele também, então sim, teve essa questão indígena e a questão afro bem representada na disciplina. Mas lembrando que essa disciplina era da área de linguística, né? Então o pessoal de literatura talvez já é outra, não teve, não tem acesso, que é uma disciplina que talvez todos deveriam ter, né? A da linha de pesquisa, a específica da linha de pesquisa. (PF)

Na verdade, assim, diretamente eu não sofri nenhuma ação, né? Diretamente até porque nós estávamos constantemente cuidando e falando sobre isso, mas sim já ouvir falas racistas de professores que talvez na intenção de se explicar ou na intenção de falar sobre o racismo acabou tropeçando as palavras e acabou se falando sendo racista, né? Talvez que não tenha tido a minha intencionalidade, mas já ouvi sim e até de outros colegas também que se sentem pisando em ovos para falar sobre esse tema, né? Então já ouvi. E sim, já teve uma discussão e acaba que a gente, na graduação, não significa que todos os professores ou todos os colegas estão interessados no tema ou querem aprender. A gente fala muitas vezes sobre racismo, mas a gente fala para um nicho, para um grupo específico. Porque a gente não fala para todo mundo e nem todo mundo está a fim de aprender e de entender. Então a gente sim, obviamente, vai se deparar em alguns momentos com falas ou diálogos, comentários, que são racistas e que, de certa forma, as pessoas talvez nem têm essa ideia de que estão sendo racistas mesmo estando ali na graduação e podendo ter a oportunidade de aprender. Então acontecem muitas situações específicas diretamente, direcionadas a mim, não. Nem com questão de gênero, sexualidade, não, não. (PF)

Sim, sim, com certeza. foi positiva, porque permitiu que eu me dedicasse mais tempo, né, que eu dedicasse mais tempo para vários estudos, né. Com toda certeza. Foi um auxílio essencial porque pude me dedicar mesmo e não trabalhar o tempo em tempo integral, né. Eu tive... trabalhava em uma escola onde a direção era muito... Como que eu posso dizer? Era muito compreensível com relação a essa questão do estudo. Então, a minha diretora fazia questão de encontrar meios para me auxiliar quando eu precisasse me ausentar. Ela me ajudava muito para que eu pudesse me dedicar à questão do mestrado. Então, isso foi uma coisa que me ajudou muito, porque a gente não encontra em todo lugar, né? Quer ter uma direção que pensa e tinha muito orgulho, diga -se de passagem, ela tinha muito orgulho de dizer a minha professora faz mestrado, então eu preciso ajudar, né? Ela tinha muito isso, então se eu precisasse me ausentar, ela tivesse que ir para a sala de aula no meu lugar, ela iria. Então, ela me ajudou muito com relação a isso. Apesar de eu estar seis anos já naquela escola, pegando a aula seis anos ali, eu tinha uma relação muito boa, então isso ajudou muito na questão de conciliar o trabalho com a pós-graduação. (PF)

Não, no estado eu era PSS. Agora eu estou concursada, agora sim. Aí, no final do ano passado, eu comecei o ano passado, comecei a escrever a minha dissertação, né? E aí, como comecei a escrever a minha dissertação, eu decidi fazer o concurso para fazer um teste, para ver se, enfim, porque a gente acaba tendo que trabalhar, né? E acabou que eu passei no concurso antes de terminar o mestrado. Por isso que eu vim para cá, que eu vim assumir minha vaga, e eu passei como professora no Instituto Federal. A vaga era para a cota também, mas eu tive que me preocupar em ficar em primeiro lugar. Por quê? Porque a gente tem que provar duas vezes que a gente não entrou só por causa da cota, porque pessoas brancas se candidataram para essa vaga também, como cotistas. Foram reprovados na heteroidentificação, mas essa pessoa ficou em segundo lugar. Então eu ainda tinha que ficar ali na frente dela também. pra duas vezes eu tenho que provar que isso é bom, né? E aí eu fiquei em primeiro lugar no geral e em primeiro lugar na cota

também. E aí eu só tinha uma vaga, como era para o Instituto Federal, eu resolvi não perder. E aí eu vim pra cá pra assumir minha vaga. Aí agora eu tô aqui, então agora sim, agora eu estou concursada. Mas antes no Estado era PSS. Sim, eu precisava me deslocar, precisava almoçar. Eu dormia na casa da minha orientadora. Ela me deixava dormir na casa dela. Porque às vezes eu tinha aula dois dias, né? Eu ia ficar dois dias, então eu ia voltar. E eu dormia na casa dela, ficava lá para as aulas, e no outro dia, final da tarde, voltava embora. E aí a minha diretora na escola organizava os meus horários para os dias que eu não estava. E aí quando precisava mudar o horário, no semestre, porque eu mudava as aulas, ela mudava o meu horário de novo. Ela mudava o horário de todo mundo. E aí ela não mudava o meu horário de novo para casar nos dias que eu podia... Para tentar conciliar, né? É, para tentar conciliar, mas foi total a ajuda. Eu tive uma rede de apoio. Se eu não tivesse essa rede de apoio, eu não ia ter tido essa permanência. Eu não teria permanecido, né? (PF)

Olha, para mim foi muito tranquilo, sei que tem pessoas que tomam de forma diferente. Eu tomei depois de dez anos tentando entrar na graduação e na pós-graduação e conseguir, eu tomei o processo com muita leveza e então para mim foi muito tranquilo. Eu não, como eu tinha esse tempo, né, para as leituras e tudo mais, isso me auxiliou muito, porque eu trabalhava meio período, então o outro meio período me dedicava às questões das disciplinas, né, enfim. Então eu tomei com muita tranquilidade, assim, e quando eu fui escrever a dissertação, eu também não aumentei minha carga horária, eu continuei trabalhando só três tardes e aí essas três tardes é que me auxiliaram ali, eu tenho o resto do tempo só para me dedicar a estudar, então tomei com muita leveza. Mas eu sei de pessoas que tomam de forma diferente, que precisam trabalhar mais, que não têm a bolsa, né, eu tinha uma colega por exemplo, ela não tinha bolsa, então ela trabalhava muito e ela não dava conta porque realmente era mais difícil, então eu acho que no meu caso eu tomei com muita tranquilidade, eu consegui escrever a minha dissertação no tempo certo, consegui, né, eu consegui entregar tudo que eu tinha pra entregar, então isso foi algo que eu tomei mesmo com mais leveza e por ter o tempo, né, pra me dedicar ali aos estudos, então foi o que diferenciou. (PF)

Isenção no RU, eu fiz. Não isenção total, mas a meia, eu fiz. E apoio pedagógico ou psicológico. Não, também não procurei. O desconto de 50%, então, eu fiz. (PF)

Eu acho que eles estão tentando, pelo menos, priorizar essa permanência dos estudantes, né? Dando Bolsa para quem realmente precisa, né? E eu acho que sim. Eu acho que a instituição está tentando, né? O PPGEL, como um todo, né? Tem tentado manter essa permanência assim dos estudantes. Eu acho que sim. Eu não sei o que está agora, né? Eu acho que sim. Eu até não poderia te dizer diferente, né? Porque eu não estou na instituição agora, assim, mas com tanta... Eu não estou mais tanto na instituição, eu não estou tão apart das coisas, né? A gente vai sair. falando ali das disciplinas, que sai pra escrever, a gente já quase não volta mais pra lá, né? Mas eu acredito que sim. (PF)

E eu acho que isso tem muito a ver com a questão dos docentes ali também, que eles fazem isso, tem esse trabalho, né? A professora Lígia, a professora Letícia, elas têm muito isso, essa tentativa de trazer o aluno mesmo para sentir-se pertencente. (PF)

A professora foi a Maria Isabel, ela foi minha orientadora no TCC e ela quem falou: “não, você vai”, porque eu estava “não, eu não consigo ir, professora, eu não consigo me manter, eu não consigo, não”. E ela disse: “você vai”, você tenta bolsa”. E ela me incentivou muito, muito, muito, senão eu não estaria na pós-graduação, se não fosse ela... eu terminei meu TCC, era toda semana ela, “você se inscreveu? está olhando o edital? eu to sentindo aqui...” (risos), então assim, eu sou muito grata a ela, até hoje a gente tem um contato muito grande, eu, assim... Quando fala em representação, eu olho para ela. A professora Lone, eu tive contato com ela no processo, já. Agora que a gente tem um pouco mais intimidade, porque ela é orientadora, mas ela não dá a aula lá, ela é do corpo docente, ela faz parte do programa, mas ela é de letras. Então, eu me sinto que tem a representação, mas é

muito pouca, né? Agora, no mestrado, eu fiz uma disciplina especial com ela, mas é só... e a Maria Isabel (PH)

Sim, e foi muito grande [o acolhimento em relação aos colegas]. Eu tenho um colega em específico, o Guilherme Portela. Ele, assim, desde a graduação, ele é maravilhoso, ele faz, assim, discussões, abre no olhar da gente, né, pra muita coisa. Eu antes não tinha muita... Não sei, eu acho que eu nunca fui a questão assim, eu até comecei falando na... Porque esse tema, porque, assim, eu não entendi o que era ser pra mim, porque ter... Eu falava por que ter cota, porque foi isso que foi colocado na minha cabeça, assim, por muito tempo. Tanto que quando eu fiz o vestibular, eu fiz com cota, muitos professores da escola pública que eu era, né, me criticaram, sabe? Não, isso não é menor que ninguém, não. E eu não entendi. Aí, hoje, eu falo... Não, isso é meu lugar e é uma dívida histórica aí que a gente precisa, né, quanto antes dessa reparação. Tá muito longe, né, de ter realmente mas... Quanto mais eu conseguir colocar na cabeça das pessoas que isso é importante, né? Então, o Guilherme, ele faz umas discussões muito importantes sobre... Eu preciso me colocar no meu lugar como... Como a branquitude que tenho, sabe? E, assim, eu acho que sobre o olhar de todos, assim, na sala, que é bem legal, a gente tem umas discussões bem joias e... Todos, assim, tem um olhar, assim, diferenciado. (PH)

Então, ser bem sincera com você, não tem essa discussão. O que acontece é que eu, dentro, tendo esse tema, procuro trazer a discussão para cada um tentar puxar mais para o seu lado. Então, a gente levanta questões no sentido de tentar fazer com que o professor aprofunde mais. Mas, assim, não tem quase nada. Na disciplina que eu tive, um pouco mais de visibilidade, foi da Maria Isabel, que é do materialismo-histórico. Então, ela faz uma relação muito legal do materialismo histórico-dialético, da questão de classe, da questão de raça. Então, ela traz isso. Mas também não foi com autores negros. A disciplina foi a gente estudar fundo a questão de Marx mesmo. E agora eu comecei a fazer uma disciplina na UEL, por indicação da Ione. Ela é online, de relações raciais. Daí essa eu já vi que o primeiro vai ser a partir de autores negros e tudo mais. (PH)

Muito positiva, muito positiva [sobre ser bolsista], porque eu acredito que a gente consegue ter essa dedicação exclusiva para a pesquisa, né? E tendo essa dedicação exclusiva já é difícil, né? Realizar. Eu acho que se eu tivesse trabalhando eu não daria conta pelo fato de eu sou casada, tenho um filho com quatro anos, tenho uma filha que fez seis meses agora, então passei um período grávida... um período com ela. E o programa assim tá sempre, o programa/professores desses semestres, sabe? Eles estão sendo maravilhosos comigo. A Ione sempre foi, né? E agora, quando eu falei para ela, “professora, estou grávida” [...] Porque a gente, além de ser mulher, além de ser preta e ser mãe, é um combo, né? Que vem assim, não é todo mundo que aceita e vê como positiva. Ela falou, para mim “não tem problema nenhum, você cumprindo com os nossos combinados, nossos cronogramas, nossas obrigações. Não tem problema nenhum. Defendi meu doutorado com o meu grudado aqui no seio”, ela fala (risos). E me senti muito acolhida. Eu acho que esse foi um ponto muito positivo. A minha orientadora é um exemplo de mulher preta ativista negra. E as discussões com ela são incríveis. Mas minha filha estava com um probleminha que ela estava pegando a mamadeira. Então agora que ela fez seis meses, agora que estamos começando, a introdução alimentar. E o que eu ia fazer com essa criança agora? Se eu tenho aula, tenho que fechar 20 horas. Aí os professores até pegaram um outro espaço, que é ali no CETEP, né? O nosso espaço é no CIPP que é lá embaixo. Eles conseguiram uma sala no CETEP, que é uma sala maior. Levo ela comigo. Tem disso que fica, tem disso que vai, tem disso que saiu antes, quando está muito calor. Porque daí para ela também é complicado, né? E a gente está fazendo esse rodízio e eles são maravilhosos, “não se sinta pressionada, não se sinta desconfortável, quer sair para amamentar, saia. Quer amamentar aqui, amamenta também” e você é muito bem amparada nesse momento, que é importante para mim continuar. (PH)

Então, é uma loucura! (risos) Mas, assim, eu tenho uma rede de apoio muito boa, que é o meu esposo e a minha mãe, que ela é maravilhosa. Ela sempre, desde a minha graduação, ela é a minha principal rede de apoio. Na gestação, ela me auxiliou muito também, né?

Tanto que, em horários de aula, quem pega meu filho na escola é ela. Agora, quem está ficando um pouco com minha filha, é ela também. E, assim, até a Marilucia, que é a coordenadora também lá do programa, ela fala, a gente que é mãe, a gente dorme mais tarde e acorda mais cedo para dar conta de tudo. E, às vezes, assim, eu vou testando o que está dando certo no momento... Então meu filho estava passando por uma fase que chora para tudo, não sei o que, é a fase de quatro anos, é uma loucura. (risos) Então dou atenção para eles nesse momento. Infelizmente a pesquisa é quando dá. E eu faço dá de madrugada, faço dá as 5h da manhã quando eu acordo antes, mas eu acordo antes minha filha acorda antes, daí eu venho aqui no peito, daí eu coloco ela para assistir palavra cantada, daí eu falo assim que esses dias eu fui no grupo de pesquisa, na sala... lá... que daí eu marquei meu horário, agora toda terça de manhã, eu consigo deixar ela três horinhas com a minha mãe e vou lá. Eu falei gente, que silêncio maravilhoso que é esse. O que que é isso? É conseguir ler um texto e fazer uma síntese, em menos de três horas. Mas assim, eu estava conversando até... eu me sou muito feliz com a minha maternidade, mas eu sou muito feliz também em ser pesquisadora, fazer esse movimento. Eu sei que para frente vai ser mais fácil, me dedicar somente a pesquisa, porque as crianças vão estar maiores, os dois vão estar indo para a escola, mas eu acho que é um processo que eu preciso viver, porque eu tinha na minha cabeça, eu vou me formar, vou achar num trabalho fixo, daí vou ser mãe. E não foi nada disso que aconteceu, até que a gravidez, até eu fui uma gravidez assim que não foi planejada, eu usava DIU, a segunda já foi planejada, mas eu não pensava em passar até um rápido também na pós-graduação, no processo. E a vida vai acontecer conforme a gente vai pesquisando. Não é, né? Tudo assim no seu quadradinho, é tudo muito misturado. E a casa eu arrumo quando dá, sou a louca, a Neura, só que estou deixando isso de lado, a minha mãe até fala, e confesso que... confesso que... que assim, nesses... No começo desse ano eu estava bem complicado conciliar tudo. Então recorri a ajuda médica, agora toma um remédio para me deixar equilibrada. Mas assim, a gente vai dando conta de tudo, não tudo como a gente queria. A gente quer se dedicar 100% a isso, 100% a aquilo. Mas vai acontecendo, lhe dá certo, não é? Sou prova disso. (PH)

Acredito que sim. Sim, e também tem bastante curso, né, que agora eles divulgam bastante esse curso de dieta de identificação. Que antes a gente nem sabia o que era para que era, como fazia, que não é uma coisa fácil também, né? O que é negro, o que é o pardo que é o preto? o que é como abordar o que vai ser analisado nessa banca? Então acho bem importante essas palestras, esses cursos que o UEPG vem oferecendo. (PH)

Eu continuei trabalhando, eu não fui bolsista. Eu me mantive assim, que até no começo pensei em ter uma licença, né? Muitos dizem que não. que eu não tinha, porque eu estava na condição, que eu estava na parte operacional, então muitos falavam que não, que eu não tinha direito, né? Mas eu fui, procurei tudo e peguei as resoluções, tudo que tinha, sabia que eu tinha direito, né, como funcionário público, que para isso daí eu tinha isso direito, então estava lá tudo e foi antes da pandemia isso. Eu falei, ah, então eu vou sair, porque nessa época eu estava trabalhando na parte operacional, então a gente estava trabalhando na limpeza, e eu tive uma sorte, assim, de logo eu fui transferida para outro lugar, né? No começo eu não queria, porque várias questões, né? Que eu só imagino quantos questões foi, apesar que para mim eu gostava daquilo que eu fazia, porque para mim não importava se eu estava, como eu sempre falo, se eu tiver que voltar limpar chão, eu vou voltar tranquilamente. Todo mundo diz assim, ah, mas isso não é, não faz mais parte de você, eu vejo ao contrário, eu sempre, eu acho que sim, faz parte de mim sim, porque foi por essa parte que eu tô aqui, né, então faz parte de mim sim isso. Então, eu já mudei, eu fui trabalhar na PRAE, então, para mim facilitou, tá, na parte administrativa, tá. Depois eu saí da praia, continuei na parte administrativa, fiquei na praia até, acho que, até na metade do ano, do semestre, eu fiquei um semestre, daí eu já saí de lá e vim para o outro setor, que estou até agora, e nesse setor, a minha chefe sempre disse assim, o que precisar, se você precisar, o que é mais importante para você nesse momento, é o teu mestrado. Então, a UEPG ele dá essa possibilidade, né, assim, dá essa possibilidade desde que você tramite legalmente

em todas as situações, né, você não queira burlar o sistema, você tem todo, e eu acho ótimo isso, né, que eu fiz tudo legalmente assim. Mas eu não precisei sair do meu trabalho, eu consegui conciliar, né, eu consegui, o final da minha dissertação, eu escrevi toda ela, eu tava trabalhando, a professora Ligia vinha aqui, a professora Ione vinha também, a gente tinha um tempo, ficava uma, duas horas fazendo aquela parte de orientação, era, e assim foi, assim caminhou, sabe. Então, a universidade, ela, ela proporciona isso, sabe, eu acho assim que antes eu não... não teria essa, porque as políticas mudaram, né? A gestão também, né? A gestão mudou. Eu acho que eu conseguiria sim, mas como eu consegui fazer a minha graduação, a minha graduação foi bem pesada, porque eu comecei na graduação primeiro ano, eu estava trabalhando, eu ficava direto aqui, eu entrava em seis e meia, só saí as nove e meia da noite. Todo mundo falava assim, ah, mas você tem direito, eu sabia que eu tinha direito, mas eu sabia que tinha cobrança depois, né? Como teve, né? Por mais que eu não devesse nada, mas teve cobrança, eu não sei que não tinha, né? Eu falo isso mesmo, falo pra quem quiser, eu não escondo de ninguém, então eu falo isso. Eu sabia que eu estava fazendo e aí eles não tem de dizer assim não deixei nada pra ninguém, sabe? Ou dizer que “ah, mas você fez porque a gente deixou, né? Você fez porque nós te proporcionamos isso”. E aconteceu falar isso pra mim. E eu falei, “não! Eu fiz porque eu estudei”. E outra coisa, eu não devo nada pra ninguém. Ninguém deixou nada porque eu paguei todas minhas horas que eu devia, né? Então não devo nada pra ninguém. Eu fiz porque eu escrevi. Então, uma das questões que eu não queria que acontecesse é, novamente, isso, né? Na... no... no mestrado. Então, eu disse, não, eu tenho que... vou continuar. Mas foi duro. Foi duro demais. Eu imaginava uma hora, assim, que eu olhava pro meu texto o, assim, eu disse, o que eu tô fazendo com isso aqui? Não saia nada. Eu abri o computador, assim, porque eu não consigo fazer, tá trabalhando e tá mexendo, estudando, né? Agora eu tô fazendo uma pós. Tô terminando já. De gestão pública. Tô terminando. Na metade, agora, em maio, eu termino minha pós. Eu falei, também, eu chego em casa, eu vou só fazendo, porque eu não consigo fazer as duas coisas. Eu tô trabalhando, eu tô trabalhando, eu não vou estudar, né? Então muita gente acha que não, que eu tô estudando, em vez de trabalhar, não. Eu não quero saber disso. Mas aqui, a minha chefia, graças a Deus, né? Eu tive muita sorte. Isso, eu tive muita sorte, que isso, tá? Então, se não, o que importa pra mim é você terminar o que você tem que tirar. E agora, eu tô começando uma pré pós, na federal. Depois eu te conto isso, hein. Até isso aí. Muito bom, muito bom, muito bom, muito bom. Eu vou fazer educação. Doutorado em Educação. Eu estou fazendo uma pré, eu comecei já esse mês, vai até julho, eu saí do meu projeto, pronto.

É, essa, isso aí é muito interessante de você ver, você tem que, eu acho que você entre no site do pré -pós, SIPAD. É, ele é como se fosse a PRAE. Políticas afirmativas.

Eu saí com o projeto pronto para fazer a inscrição para a seleção, sabe? Assim como teve mais de 1.800 inscrições nesse pré-pós. E eu faço nesse programa que tem na Federal, eu já fiz duas disciplinas, sabe? Eu acho que você conhece o professor Paulo Vinícius? Então, é ele que é coordenador do SIPAD, sabe? Eu vou fazer vídeo das afirmativas. Pesquise e veja, sabe? É muito bom, você não tem noção.

E é tudo online, sabe? Então, mais fácil, eu vou passar o link depois para você do SIPAD. E você vai ver essa parte que é, é tudo assim como você fosse a PRAE, sabe? Mas assim, tem muitas outras coisas além disso.

O que ele, ele, ele abarca a pessoas negras, né? Trans, indígenas, quilombolas, tudo, sabe? É uma coisa assim, pessoas que, que, que, imigrantes, sabe? É maravilhoso, sabe? Eu me apaixonei, assim, pelo programa, por tudo que eles proporcionam.

Independente da onde você seja. Você pode ser lado, sabe, do outro lado do Brasil, ou do outro lado do mundo. mas eles te acolhem. Isso é muito interessante, tá? Um dia eu sonho que a universidade, a UEPG, vai ser assim. (PR)

Não, é muito, muito. E antes, até o professor Paulo estava falando na aula do inaugural, que era um projeto da Fundação Ford. Mas era em 2010 que começou, sabe? E foi pouco tempo e também acabou. Mas só que lá, o que aconteceu? Ele dá essa... não tem fomento nenhum, mas a Federal consegue abarcar toda essa sensação financeira, né? Porque

precisa de tutor, precisa de professor, precisa de um monte de. E os tutores são os doutorando, são os mestrando, sabe? Tenho um professor que vai fazer as aulas e tem os tutores que são os que estão ali no mestrado, no doutorado, sabe? Então, eu tenho um professor que ele está, ele é doutorando da Megg sabe? Então, aí você ter todo esse contato com essas pessoas é muito bom, é muito bom mesmo.

E pessoas de fora, né? Por enquanto, eu estou fazendo tudo online, são quatro meses online. Daí depois, e vai ser tão interessante que até para a banca, vai ter preparação até para a banca, eu vou ter uma banca no final.

Então tem preparação para tudo, até para a banca, vai ser muito bom.

Eu falei assim, não posso parar, eu não quero parar, então eu falei assim, só que todo mundo fala pra mim, passa fora, pra você ter outra visão. (PR)

Como eu fiz antes de fazer isso, eu já tinha feito durante o mestrado, eu fiz duas disciplinas que era uma, uma disciplina tipo de formação, assim, estudava muita parte latina, sabe? É, a Boliviana, colombiana, argentina, sabe? Muito interessante. E, e sempre falando sobre as relações étnicas raciais. Fazendo essa discussão, fazendo essa ligação com o Brasil e os outros países, E as pessoas que vinham, é, tem ao grupo, se não me engano, que veio fazer, sempre vem fazer essas falas dentro dessa disciplina, sabe? É, e também fala na questão de permanência também muito. Todas as disciplinas que eu, que eu fiz. eles falam muito sobre a permanência do aluno dentro da universidade, né? Seja a graduação, seja uma pós, então isso é uma falta bem discutida agora, porque é necessário não só entrar, mas permanecer dentro da universidade, né?

E a permanência, às vezes, não é só a permanência financeira, né? Ele precisa de outros respaldos, não só o financeiro, né? É o acolhimento, né? Eu acho que isso é muito importante. É o acolhimento do aluno.

Às vezes, falta. A minha sobrinha faz serviço social aqui. E ela... Eu vejo assim pra ela, falta muito isso. Sabe? Dentro do curso. É um curso mais utilmente branco, né? De pessoas brancas, é de pessoa negra, eu acho que agora conhece que é mais um que não se considera negra, né? Não se considera uma pessoa preta. Então é complicado, sabe? Ela sente muito isso e ela é muito assim, crítica, daí ela fica muito brava, ela fica muito e uma das coisas que eu quero discutir são ensina das relações éticas raciais nas universidades, né? Porque que eu saiba que os cursos não tem, se tiver na de linguagem, se tiver de pedagogia e tem no que eu sei que agora que tem no serviço social, mas é um semestre. E daí? Então é essa a minha discussão, né? Eu vou, é, onde até ela estava falando com a minha chefe que ela falou assim "continue a tua dissertação, vá nesse tema, só que não faça mais ensino fundamental, você vá fazer essa discussão agora nas universidades", né? E daí eu falei assim, realmente é isso mesmo, porque é isso antes de discutir. Direito tem? Não. Medicina tem? Não. E são coisas que tem que ter, né? Porque é uma população inteira, né? E as pessoas não tão nem aí, né?

Eu acho que isso tem que ter. Então vamos partir pra essa agora. Então, tem a legislação que obriga e você tem que forçar que seja cumprido. Essa legislação é como até ela falou, ela é uma pessoa branca, então ela não tem muito certas coisas, né? Mas aí quando eu falei assim, que "é uma lei", ela falou assim, "é uma lei, tem que cumprir". Eu falei "sim, tem que cumprir, mas isso tem que mudar". Ela falou assim, "você tem que mudar as resoluções dentro da universidade, você tem que forçar". Ah, vou forçar, mas tem que obrigar, né? É cumprida, porque é uma lei, isso é uma lei, ela tem que ser cumprida integralmente. Se ela começa lá no ensino, no infantil, ele tem que ir até ao final, vai até ao estilo superior. E isso tem que ter, porque eu não tive isso, né? Então ninguém sabe, né? E essas coisas tem que ser mostradas. Eu falei, mas é verdade. Então, vamos partir para essa. Eu queria ir para outro lugar, mas não vai dar (risos). (PR)

Foi. Muito. Muito. Muito. Assim, a questão financeira, né? Porque é essencial você ter um... Se eu não tivesse trabalho, tudo bem que eu poderia ter um afastamento. Mas é... Algumas coisas eu não teria, sabe? Então foi fundamental, sim. E até eu acho que... Para eu, no caso, não ficar só naquilo... Só eu, dissertação, escrita... Eu fugi um pouco disso dentro do meu trabalho, sabe? Então, para mim foi bom, porque assim eu não pirei. Porque senão eu pirei, né? Então foi excelente. Eu estava trabalhando para... Querendo mudar muitas

peessoas, não. Tá muitas pessoas que não... Não conseguem, né, conciliar. Né? Eu sei que é difícil. Eu sei que é difícil isso. Mas eu consegui na graduação. Então eu falei assim, eu consegui agora. (PR)

Eu acho assim primordial, né, porque o que que acontece? Se a pessoa começar a trabalhar, como aconteceu comigo? Eu comecei a trabalhar, então eu vi que eu ganhava mais, então o que que eu fazia? Eu falei, ah, não vou estudar agora, não, eu estou ganhando, né, então eu achava assim que ia ficar rica, ganhando aqui, e agora igual a minha sobrinha começou a trabalhar, ela trabalha na PRAE, mas eu penso assim, aí meu Deus, que ela não se vê, sabe, fica deslumbrada, porque ele tem dinheiro e não quer, agora vai parar de estudar, então você sabe como fica, porque acontece, muita gente acontece isso, né, aí eu vou parar, porque estudar não é pra mim.

Eu falei, não gente, pelo amor de Deus, vocês não podem parar, daí com meu sobrinho aconteceu mesmo, aconteceu esses dias, ele disse “tá muito difícil, tia”, eu falei assim, “mas pense que você tem bolsa. Você tem bolsa, você não precisa trabalhar, você escolheu ser professor de Educação Física, fazer licenciatura, beleza, você escolheu, foi escolher a tua, senão você poderia ter feito bacharel. Agora saindo para as escolas já no primeiro ano, muito bom isso, porque assim você já está inserido nesse meio, mas é assim mesmo. Bem-vindo a vida adulta. Agora você é um futuro professor, então você vai ver o quanto os seus professores sofreram (risos)... para você dar valor para eles, então você vai estudar, estudar, não vai trabalhar, você tem condições de fazer isso, de você sobreviver com a tua bolsa, você tem isenção, ele tem isenção de RU, de Vale transporte, o que mais que você quer?” o que que vocês querem? Então estudem, então ir para o aluno, assim, quem vai entrar no mestrado já tem um pouco mais de vivência, ele necessita dessa bolsa também, né, eu vejo assim que no meu caso é diferente, porque eu, a minha forma de estudar é diferente, porque eu não sei estudar uma coisa só, por exemplo, eu vou fazer, vou ler, não, eu tenho que ler dois, três livros ao mesmo tempo, sabe, porque eu não consigo ficar uma coisa só, ah, se eu estou fazendo aqui, eu estou com uma tela aqui, outra aqui, beleza, eu consigo dar conta, mas muita gente não consegue fazer isso, né, então ela necessita mesmo ter um subsídio, né, que ela consiga, pra ela sobreviver, né, eu não dependia disso, mas agora no doutorado, se eu tiver condição de ter uma bolsa, aí eu vou me inscrever. E porque eu acho assim, que vai me dar, por exemplo, se eu quiser, antes da pandemia, não me deixou fazer isso, se eu quiser apresentar um trabalho na Bahia, eu vou poder fazer, porque eu vou ter um dinheiro, sabe?

Se eu quiser ir para Rio de Janeiro, apresentar um trabalho, eu vou poder, né? Que vai ser um dinheiro a mais. Mas durante a meu mestrado, eu não poderia fazer isso, porque de jeito nenhum, uma pela pandemia e outra também não tinha condição, né?

Então isso aí é bem... Tanto que eu deixei em aberto essa parte ali, que eu não fui mesmo, não fui pra lugar nenhum na época do mestrado, né? Isso, eu conheci muitos lugares, conheci muitas pessoas, mas eu não saí de dentro de casa. (PR)

Ai, mas olha, sabe, eu ainda espero, porque, ah, eu sempre falo assim, que eu sempre estudei pra mim, eu não estudei pros outros, né?

Eu fiz a minha graduação, eu fiz o meu mestrado pra mim mesma, eu fiz pra mim mesma, porque eu gosto, não foi nem questão salarial, isso, porque o meu salário não mudou nada, né? Eu continuo do mesmo jeito, o meu salário continua sendo de uma pessoa que... que trabalha na limpeza, né? Eu não é porque eu tenho, eu tenho graduação e mestrado que o salário mudou, não mudou. Ele continua do mesmo jeito, né? É, e nem meu status mudou, sou a mesma pessoa, né? Não mudei, mas eu acho assim que as pessoas acham que você não é capaz disso, tá? Você nunca vai ser capaz. Até os colegas da gente pensam assim, sabe? Eu to no lugar onde eu quero tá, né? Eu sempre falo isso, a gente tem que estar no lugar que a gente quer, né? Não, onde querem colocar. Ah, você não, você tem que ficar lá, não, eu vou, se eu quero, né? E assim sempre vai ser, eu pra mim não interessa. E se eu bater de frente, eu bater de frente também. Mas a gente tem que ser assim mesmo. (PR)

Tinha, tinha meu irmão, nós somos a nossa rede. Eu, meu irmão e minha cunhada, que moramos aqui, porque nós três aqui, eu tenho uma sobrinha e uma cunhada que mora em Curitiba. Então, de família mesmo, é eu, meu irmão e minha cunhada, e os meus sobrinhos.

Então, a gente sempre está ali, um apoiando o outro, sabe? Então, é como ela fala assim, “você faz tudo pelas crianças...”, eu chamo de criança... Ah, mas isso é fácil, não é? Então, eu tenho sempre assim, e uma das coisas que eu posso dizer, que quem inspirou a fazer o mestrado, foi realmente a minha sobrinha, sabe? Com as questões que ela trazia, e ela não era clara para falar realmente o que estava acontecendo. Mas elas coisas básicas assim que ela trouxe, que me fez entrar no mestrado. Que fez fazer a minha dissertação, sabe? Ela foi a minha inspiração mesmo, sabe? E a minha sobrinha, a mais velha, que mora em Curitiba, também, porque elas são assim. Eu acho que elas são, até eu coloquei elas na minha dissertação, porque as duas são personalidades diferentes e tem tempos diferentes. Elas são quase dez anos de diferença uma da outra. mas elas têm o mesmo pensamento e é interessante a conversa das duas, elas se unem e é quase uma década de diferença. Uma nasceu em 1996 e a outra nasceu em 2003, então é quase uma década. E eu falo como elas trazem esse conhecimento delas, não é de agora, eu sempre falo, é o conhecimento ancestral mesmo, porque elas trouxeram questionamentos, principalmente para mim, para o meu irmão, muito profundo, a questão de eu só tenho dois tios agora, mas eo jeito que ela conversa com eles, assim, queremos saber de tudo que aconteceu, porque eles têm histórias pra contar, né?

Eu não tenho, mas eles têm, né? Do meu bisavô, que eu tataravô dela. Então, ela sempre quer saber, então, a partir disso, que um dia eu falei assim pra ela, eu falei assim, nossa, mas se você pensar em esse nome que eu tenho, não é meu. Ela falou, “nossa, agora que você tá pensando por isso?” (risos). Eu falei, né, eu “Nunca tarde, né?” (risos). Ela, “esse nome aí, deu algum escravizador, né?” Eu falei assim, eu falei, “é, né?” (risos). “Então, o teu bisavô, o teu, como é que é o nome do teu bisavô? Ele tinha um nome, como é que era? O sobrenome que ele nasceu?” Daí eu fui ver, porque nasceu tinha um documento, né? Daí como se fosse um documento, é... Como se fosse uma certidão de batismo. E era a certidão de nascimento daquela época. Ele diz, né, que ele era... Ele era filho de uma escrava, né? Uma mulher de escrava. O nome dela era Juliana. E o nome dele era Manoel José. Só, né? O que deu o sobrenome? O sobrenome emprestado daquele que foi registrar ele lá, né? Foi batizar como os padrinhos, né? Padrinhos entre aspas, né? Eles eram os padrinhos dele, então o sobrenome era aquele que eles deram pra ele. Na verdade, ele não tinha sobrenome. Daí eu falei assim, “nossa! Realmente, ele não tinha mesmo, né?” Então, esse conhecimento que foi negado, né? Toda essa... o que veio atrás de não sabe, daí quando eu falo assim, ah, eu não tenho esse sobrenome, esse sobrenome não é meu, é verdade que eu não tenho o meu, não sei de quem que é, né? Daí, na verdade a gente sabe de quem que é, né? Mas a gente, daí, o quanto orgulho de ter esse sobrenome não tem orgulho, porque não é meu... “Não tem que ter orgulho, né, tia? É, porque se o sobrenome nem é teu.” (risos) Eu fui ter esse conhecimento mesmo, nem na graduação. Eu não sabia muita coisa que eu fui aprender sobre as relações étnico-raciais. Eu fui aprender na pós-graduação. Eu tinha o meu conhecimento de vida, mas não de estudo. Era diferente. Bem, mas é isso, nossa, mas é um tripé, que é eu a minha cunhada e meu irmão. Então nós somos esse tripé, né? Que a gente sempre tá um apoiando o outro. (PR)

Sabia. Principalmente, eu lembro que tinha uma menina antes de mim no mestrado. Sempre tem história, né? Essa menina, um dia ela passou assim... ela terminou o mestrado antes do que eu. Ela passou assim, mas eu vi assim que ela estava tão estranha. Ela falou assim, oi, tudo bem? Ela começou a chorar assim, como é que você tem? Não estou bem, ela disse que ela não estava bem, porque ela morava sozinha. E daí, assim, ela tinha... Ela estava na escrita, ela não conseguia produzir nada. E daí ela estava bem ali naquele corredor, antes de entrar ali no auditório. E daí tinha o psicólogo ali, né? Aí eu falei assim, mas por que você não vai procurar uma ajuda psicológica, né? Quem sabe uma conversa, né? Porque eu posso conversar com você, mas eu não tenho o conhecimento que um psicólogo tem que possa ter ajudado. Ela falou, “mas como que eu vou conseguir?” eu falei, “espere um pouquinho aqui”. Eu falei, bati assim na psicóloga, eu bati lá, eu falei assim, “você pode entender alguém?”, e ela falou que sim, aí eu disse “entra aqui!” (risos) Ah, porque daí, senão, se eu falasse com ela, que ela tinha que ir lá no ambulatório, e daí é marcar, e talvez tivesse uma vaga, ah, eu fui lá e já falei, “pera aí, conversa que você tem

que conversar, se for para continuar, ela vai dar um jeito e vai continuar, né? Então, e ela fez todas as sessões, acho que foram seis sessões que ela fez, sabe? Ela falou, “nossa, como me ajudou aquilo” Eu falei assim, “viu? Às vezes é um mínimo, né? Tem que ter um apoio de alguém, né?” Alguém tem que falar para essa pessoa que tem como resolver isso, né? (PR)

Eu tinha do RU. Aham. Mas eu tinha como servidora. Aham. Não era como... Não, não. Todos eram como servidora, né? Só do RU. Agora não tenho mais, porque o salário sobe um real, você perde tudo. Eu não tenho mais nem... E a gente tem o auxílio lá, que é o auxílio de alimentação, né? Mas aí ele vai sentir tudo do funcionário público, né?

Mas já conhecia, conhecia. E faço todo mundo conhecer também. (risos)

Eu falo aqui o pessoal aqui, que é... é estagiário, “se tem condição de pagar? não tem? então vamos correr atrás, né?” Vamos atrás, não tem que ficar esperando. Então assim, eu faço o povo conhecer as coisas. (risos) (PR)

Posso ser sincera? Pode. É assim, então tá se fazendo alguma coisa, né? Mas eu assim, eu acho na minha opinião que muita coisa assim... É podado, né? A gente sabe como é que funciona toda essa questão assim. Mas eu acho que tem muita coisa pra melhorar, né? E dá... Eu acho que dá prioridade pra quem é de direito, né? Às vezes você vê coisas assim que... Não precisava, né? Aquela pessoa não precisava. Até aconteceu uma vez um negócio assim bem... Ah, porque que eu não fui, né? Eu fui questionada por uma pessoa que era conhecida, porque eu tava no mestrado. E dessa pessoa, ela queria a bolsa, né? A bolsa do mestrado. E ela não foi contemplada. Ela queria saber por que. E ela veio até mim achando que eu sabia por que. E daí eu falei assim, não, mas eu não sei por que, né? Ah, porque fulano, que era amiga dela, companhia da dela... Ah, mas fulano conseguiu. Eu falei assim, mas ela conseguiu. Mas agora por que você não conseguiu, não sei. E outra coisa, eu não entendo nada de bolsa. Aquela época eu não entendia nada. Então ela achava assim que eu sabia porque eu trabalhava na UEPG, né?

Eu falei assim, uma que eu nem sou bolsista e nem posso ser bolsista, né? E daí ela queria saber o qual o motivo porque ela não conseguia a bolsa, né? E daí eu falei assim... Eu me senti assim meio acuada, assim, sabe, como você pode, assim, ah, você tem que saber, eu fui colocada contra a parede por uma coisa que eu nem tinha nada a ver, né. Então, tem certas coisas, eu acho que tem que ser bem balançada, colocar a balança, né, pra quem realmente precisa. Tem pessoas que já sabem que não precisam, né. Essas pessoas às vezes conseguem, porque tem publicação.

Eu acho que os critérios de Bolsa têm que mudar também, né. Porque, principalmente, no mestrado. Mas agora, as outras questões dentro da universidade, pra assistência estudantil, eles fazem a PRAE, eles fazem o que é o possível e o impossível pra fazer, né. Eles tentam de todas as maneiras ajudar aqui na lua, acolher aqui na lua. Principalmente, eu vejo, assim, a diretora ali da DAE, que é a Gilmara. Então, assim, ela tem todo um cuidado, assim, para, né? Mas ela fala assim, “tem muita coisa que não depende de mim, né? Depende de uma parte técnica, que são as psicólogas, as assistentes sociais”, que, como dizem, tem um critério, como dizem, não sabe o critério, que, como que funciona essa métrica deles, né, de poder, porque eles têm todo um critério para fazer isso. A gente não sabe como é que funciona, por isso que é bom você ver como é que são as políticas públicas da Federal, sabe? Para você fazer essa comparação, né? E, ah, porque lá funciona. Ah, mas é Federal, mas aqui é estadual e não tem, né? Se fosse uma privada ainda, mas, ah, porque lá é Federal, tem isso, tem aquilo. Não, são iguais, são públicas. Então, eu acho que, tanto uma como a outra, elas têm as mesmas condições, né? Então, acho que é muito isso aí, ele é parte administrativa mesmo, parte administrativa que eu acho que é a, que tem que olhar por esse lado, né? Porque as pessoas que estão na frente da... principalmente da pró-reitoria de assuntos estudantis, elas fazem de tudo, né? Para, eu acho assim, pra dar benefício pra beneficiar o aluno, né, independente se a graduação, se é a pós, né, mas a pós-graduação acho que tem que mudar muito, tem, tem, tem, bastante. (PR)

Não. Não. Para mim, é difícil falar nessa questão, porque é como eu falei para você, foi a pandemia, né? Então, eu não senti dificuldade nenhuma para ficar no programa, sabe? O

programa, sim, ele é um programa bom, né? Ele proporciona, assim, não sei se é porque está naquele momento ali, né? Mas, assim, para mim, foi bom. Tanto a questão, tem pessoas que falam que esse programa não é bom, porque o pior de tudo foi uma questão que houve durante a minha... Eu estar no programa foi que teve uma queda, as bolsas... reduziram. Menina, eu estava num grupo do mestre, eu tive que sair. Eu tive que sair porque assim as pessoas começaram assim. Eu sei que realmente foi complicado para muitas pessoas, daí a questão foi que eles começavam, eles esqueceram que eu era a única funcionária pública que estava dentro, daquele grupo.

E daí eles começaram a meter o pau para o funcionário público, mas daí agora eu não posso ficar quieto, eu peguei isso aí do grupo e falei “gente!”, porque era uma coisa assim que não me cabia, queriam saber, porque daí uns falavam assim, que “o funcionário público é tudo assim, mas eles não estão interessados”, eu falei “mas não era a questão do funcionário, era a questão do governo, o governo que fez aquilo”.

E daí assim ficou uns meses sem vim, atrasou o pagamento. Nossa, menina. Eu não podia dizer, então vou ter que sair, senão seria linchada ali dentro mesmo. Eu tive que sair do grupo porque foi... Então eu sabia que naquele momento para eles foi bem difícil, com pandemia, tudo, acho que foi uns dois meses que não veio a bolsa.

Então, nossa, assim, eu sei que muita gente tinha um ganho para pagar, que morava aqui, mas tinha pessoas. que não moravam aqui. Eles eram bolsistas, eles não moravam aqui e eles não podiam vir para cá. Quanto teve o SETEDI, né, e daí era tudo online, e também não precisaria... mas às vezes muita gente esquece que a bolsa é justamente para isso, né. Para você ir para essa bolsa que é de fomento assim, que é para você ir em apresentações, para você estar em congresso, em seminários e as pessoas têm isso que eu esqueci nesse fato. E a gente sabe que o serviço público vai cobrar isso, porque é para isso. Então eles acham que não é para você ir passear. É para você pagar essa parte, mas tem que aumentar, né? Porque são duas coisas, né? Tem que sustentar, você não está trabalhando, você é bolsista, você tem que cumprir toda aquela parte que é exigida para você ter a bolsa. Então tem que ter um parâmetro para isso. (PR)

Aí eu senti, né [representada pelos professores]. Sim, porque o que eu... Nossa, durante todo o mestrado, assim, as disciplinas, as professoras, que eram a professora Aparecida, a professora Ione, a professora Letícia, que eu gosto muito dela, a Valeska também. Então, nossa, são pessoas, assim, pra mim, né, foram excelentes, assim, e a convivência com elas, durante as disciplinas, sabe? Eu falei, nossa, eu falava assim, porque eu tirei tudo A, né? Meu conceito foi A em tudo. Eu falei, meu Deus, me senti novamente, me ensino, no ensino o fundamental (risos). Quando eu ficava esperando a nota, tinha que ser 10. Então, me senti, nossa, super acolhida, que me dava muito, sabe, prazer de estar ali. Eu gostava. Só na hora da escrita, mas é que eu estava muito tensa mesmo, e tudo, a questão da pandemia, tudo que, eu acho que se fossem outras situações, eu não estaria desse jeito, sabe? Que eu não fiquei, nossa, eu fiquei assim, não queria escrever. Só isso. Então, mas eu sei que era só a questão de eu ter ficado, quando eu saí de casa, que eu comecei a voltar a trabalhar, daí mudou completamente, tá? Daí eu fui outra pessoa, então era só uma questão emocional mesmo. Não era nada, não era do programa, ou dos professores, tá? Mas muito bom. (PR)

É aquele, elas tinham um coleguismo, assim, sabe? E tanto que até hoje eu tenho essa, a gente se encontra, se conversa, e sabe? É muito legal você ter essa... de pessoas que não estavam no programa, daí resolveram fazer, daí passaram no mestrado, sabe? Muito legal, muito bom mesmo, muito bom. Agora eu não sei como é que tá. Como é que tá o programa agora em si? Eu não sei. Porque saiu a professora Aparecida, saiu a professora Ione. Tem a professora Clóris, a professora Clóris adoro ela. Então, eu não sei quem que tá. Eu não sei se hoje, por exemplo, eu não faria doutorado, porque sei o doutorado, né? Hoje em dia, a única pessoa que eu escolheria pra fazer as únicas duas, assim, que eu sei que, se fosse assim, era a Valeska, né?

Que não tem, que não tem a ver, é parte da linguagem que eu gosto, mas não é nada a ver com o que eu estudo, né? A professora Clóris, a professora Lígia... não sei se ela tá... Então, a professora Letícia, é... só... porque eu não sei como faria agora, porque se fosse

agora, para mim, eu não faria. E ia sair totalmente, eu sei que a professora Letícia, ela vai mais do lado da indígena, né? Ela tem se voltado mais para isso. Então, para mim, não sei se valeria pena o eu fazer. (PR)

Ai, foi excelente! Porque assim, nas disciplinas da professora Aparecida, né, eu fiz duas com ela durante o mestrado da professora Ione, a professora Ione trouxe pessoas de fora, né, trouxe o Saloma... o irmão dela, daí trouxe, eu não sei se ela trouxe... mas a Glenda veio acho que na disciplina dela se não me engano, sabe, veio muita gente de fora, que a gente teve a oportunidade de conversar. Os livros, né, toda parte, assim, eu tive a oportunidade de fazer parte, de entrar, de ir nos eventos que elas iam, então eu dizia assim "ah, eu vou estar!". Aí entrava nos eventos... Mas assim, teve essa oportunidade de fazer isso, sabe, tive todos os livros que eu li, né, eu tenho da professora Aparecida quase todos, eu tive esse contato com autores negros tanto que a minha dissertação só tem autores negros e indígenas. Todos que eu peguei em minha referência são autores negros, mulheres negras, indígenas, tanto autor, homem, mulher, eu peguei toda essa parte, sabe, eu quis fazer só delas na minha dissertação. Então, nossa, abre um leque de possibilidades, né?... Justamente é isso, porque eu só fui conhecer essa parte a partir delas [professoras do PPGEL], e só na pós-graduação (PR)

[sobre o racismo afetar ou não a permanência] Dificulta né... Muitos desistem, né? Muitos desistem. Porque ela não vai aguentar... a pessoa, né?

É... Eu sempre falo assim, isso tem que ser bem forte, né? Porque... As coisas que acontecem assim, às vezes morrem... Às vezes a pessoa só esconde o que acontece. E sempre vai ficar... O dito pra eu não ouvir, tá? Mas será que aconteceu mesmo? É isso mesmo que ele queria dizer? Ele disse, ele não era isso que ele queria dizer, ele disse, né? Então, eu acho que dificulta muito. E se a pessoa não for forte, se a pessoa não criar uma casca, né? É... Ela vai sair. Então, como diz a gente, tem que criar... Criar, educar pessoas... É... que batam de frente mesmo, que nada fique o dito pelo não dito. Se você disse isso é para que você quis dizer. Então você vai ter que arcar com essas consequências. Então você tem que criar quem vier para ele saber lutar por isso. (PR)

Determinação, você tem que focar e dizer assim, eu acho que ao meu ver é isso. Você se determinar fazer aquilo, porque não é fácil para ninguém. Mas se você tiver um foco, você consegue tranquilamente. Como eu falo assim, ah não, foi fácil, não foi fácil. Mas eu acho assim que se você se predispõe a isso, você vai dizer assim, eu vou conseguir. Muitas vezes eu pensei em desistir. Eu pensei em desistir porque eu achava que não era capaz. Mas eu sou capaz de escrever. Eu sempre escrevi. Então eu vou escrever. Daí um dia a professora Lígia disse assim para mim, você consegue escrever assim. Escreva sobre você. Você escrevendo, conte a tua história. A partir daquele momento eu fui contando a minha história dos outros. Daí eu consegui. Quando ela falou assim, conte a tua história. Essa é a tua vez de você contar a tua história. Foi aquele momento que eu consegui. As vezes o incentivo também é muito necessário. Alguém tem que ter um empurrão também. Porque às vezes a gente pensa em desistir mesmo, acho que não é capaz, mas todo mundo é capaz. (PR)

Permanência, acho que vem muito no sentido de você ter uma continuidade. Você conseguir essa continuidade por meio de subsídios. Por meio de algo que possa fazer com que você se mantenha no programa, se mantenha estudando. Posso se manter também com relação às suas atividades profissionais. Acho que esse é um impasse muito importante que cabe ser ressaltado. Tendo em vista que muitos ou alguns dos pós-graduandos acabam, às vezes, desistindo por não ter essa flexibilidade com relação à permanência, relacionado também ao contexto profissional. Então é algo bem importante a se dizer com relação à permanência é de que necessita ceder um suporte, seja ele financeiro, seja ele de caráter habitacional inclusive porque muitos, alguns dos mestrandos ou doutorandos precisam também desse amparo nesse sentido, então acho que nessa perspectiva assim mesmo de permanência que eu entendo, são essas, como eu posso dizer, são esses elementos que possam ajudar no sentido de que o estudante possa se manter no programa de pós-graduação. (PL)

Acredito que as cotas, não sei se vai ter uma pergunta sobre isso, mas elas são extremamente importantes nesse sentido, né? Eu acredito que no meu caso foi bem importante, porque como eu com 15 anos já e eu precisei começar a trabalhar para conseguir sustentar também, ajudar no sistema de casa, nós somos em cinco irmãos, então eu vejo que as oportunidades não são iguais, então a oportunidade que eu tive não é a mesma oportunidade de o mesmo mestrando ou doutorando que é filho de médico, por exemplo, pai e mãe são médicos, ele consegue estudar 8 horas por dia, no sábado ele tem uma particular pra conseguir ingressar em um, ou seja, por meio de vestibular, pra uma graduação, enfim, então eu vejo que pelo fato dessas oportunidades não serem iguais, acredito que as cotas são importantes nesse sentido, de dar um amparo também pra que essa pessoa que vem de uma classe menos favorecida também consiga chegar e não digo nem competir igual pra igual, porque é impossível você competir igual pra igual, mas que você possa pelo menos ter acesso e aí trilhar o seu caminho profissional, enfim, acho que nesse sentido. (PL)

Sim, a primeira foi algo bem desafiador, porque eu venho de uma área, apesar de ser formado, educação física e pedagogia, hoje eu atuo como educador social do PROERD na Polícia Militar do Estado do Paraná, então eu trabalho com essa mais nessa área da segurança, de voltado, em parceria com a educação. Mas assim, foi um momento muito bom, assim, durante todo o processo. A gente vai conhecendo novas pessoas, diferentes experiências, diferentes contextos, de onde vêm essas pessoas, então eu fiz várias amizades com um menino da África ali, não sei se posso tá o nome, mas é o Crisóstomo, inclusive é bem nosso, querido, a gente fez uma amizade muito bacana, o Marcio, também o Marcio, que tem uma vivência em África e aqui no Brasil, então a gente vai se aproximando, conheço todo o grupo, mas durante o processo se formam alguns grupos, eu acho que durante o processo, você acaba se aproximando de algumas pessoas com as quais você tem mais afinidade, você demonstra mais afinidade, e assim foi algo bem importante, essa troca de experiências, esses aspectos, bem significativos. E quanto aos professores, assim, os professores não tive nenhum problema, graças a Deus, os professores sempre dispostos a ajudar, a auxiliar, a contribuir com seus conhecimentos. Então foi assim um momento muito bom, né, foram dois anos de muitos aprendizados, muitas vivências, assim, que com certeza me tornaram alguém muito melhor do que o era antes de entrar, por ter passado por várias situações, várias questões de estudos até desafiadoras, que acabam causando inquietações e a partir disso você busca também se reinventar para estar respondendo algumas coisas, se autoconhecendo, então foi um momento muito bacana, muito importante. (PL)

Então nós, o Crisóstomo trazia alguns debates relacionados por ser africano, então tiveram alguns debates nesse sentido, o próprio Márcio, que também viveu um bom tempo em África, então tiveram alguns debates nesse sentido, mas assim foram pontuais. Nada assim que vamos trazer um tema hoje para debater sobre a cultura afro, sobre alguma coisa nesse sentido, não. Então autores negros não me recordo, tiveram alguns processos, alguns autores, mas não me recordo de autores negros. Nesse momento, como foram vários autores, a área da educação trabalha com vários autores, mas eu não acabo me recordando desse momento de algum autor negro ou específico sobre algo que vem a tratar sobre a questão de raça, enfim, nesse sentido não. (PL)

Então, eu consegui ajustar os horários, como eu disse, devido à disponibilidade do meu comandante, ele foi bem acessível nesse sentido, e conseguindo ajustar esses horários, eu consegui frequentar as disciplinas do curso de pós-graduação do mestrado. Também consegui fazer os estágios, depois, como a minha pesquisa também era uma pesquisa de campo, eu também consegui ajustar tudo isso. Então, nesse sentido, foi bem tranquilo esses ajustes, porém, devido à demanda do mestrado, acaba ficando bem cansativo também, porque você saía meio dia, dez pra meio dia da universidade pra já estar uma hora, já tinha que entrar no serviço. Só se a universidade passava em casa, comia alguma coisa rápida, tomava um banho e colocava farda e ia pro serviço. Então isso aí durante um ano e meio praticamente é bem, bem corrido. E só que o aprendizado do mestrado,

relacionado a minha área de atuação, todo esse aprendizado que eu adquiri durante o curso, eu consegui transformar em palestras como curso de formação para os policiais aqui da corporação, principalmente na área de dedicação especial. Então esses, quando você estuda conceitos, você traz lá conceitos de educação especial, educação inclusiva, inclusão, tudo isso relacionado à minha prática pedagógica, que é o como eu atuo hoje como educador social, então eu tô lá na rede municipal, eu tô trabalhando com quinto ano, e trazer todas essas informações para os policiais que não têm acesso, que não estão engajados nessa pós-graduação do nível mestrado. Então é bem significativo, então eu fiz uma formação aqui pros policiais da nossa região, que abrange aí, quase 20 municípios. Então eu consegui fazer formação para todos os policiais e também fui convidado a participar, a dar uma palestra relacionada ao desenvolvimento humano e também sobre educação especial para o curso de formadores, curso de formação de educadores sociais do PROERDaqui do Paraná de Santa Catarina. Então teve um curso em Prudentópolis e eles, por entender que eu estava estudando, que eu tinha esse conhecimento, fui convidado, aceitei, de pronto aceitei esse convite, também podia estar fazendo essa interação, essa troca de informações, que foi muito bacana, eu digo que eu aprendi muito e enriqueci muito com tudo isso, sabe? Então você poder contribuir já durante o processo, né? Porque o que que a gente pensa? Que, ah, eu vou poder contribuir depois que eu terminar o mestrado, né? Minha pesquisa vai contribuir para outras pesquisas, vai contribuir para outros, para as novas estudos, vai abrir novas oportunidades em cima do meu estudo, né? E você conseguir durante o processo, você já tá conseguindo inserir esse, esse aprendizado que você, que você acaba adquirindo no mestrado durante o processo, é algo assim significativo, né? Que depois também vai, vai ter uma, uma, acho que uma abrangência com a tua pesquisa, que em cima da tua pesquisa vão ter outras pesquisas, vão ter alguns apontamentos e também durante o processo. Então, assim, foi algo, eu digo surreal, se poder, né? levar esse conhecimento e mostrar para os policiais que principalmente que eles são capazes de mudar sua prática pedagógica por meio de conhecimento, de estudo, de interações. Acho que isso é muito, muito bacana. Então, esse ambiente colaborativo, como eu disse, ele proporcionou tudo isso, sabe? É algo bem significativo para a minha vida, na minha trajetória, tanto profissional quanto acadêmica. (PL)

[sobre o objeto de pesquisa do participante] Educação física e escolar, práticas pedagógicas inclusivas na aula de educação física. Então, é a questão de você identificar os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas na aula de educação física. Depois, está pensando, então, qual é o objetivo da minha pesquisa? Pensar numa formação continuada para os professores da rede, aqui da rede municipal, aqui do Ponta Grossa, para que a gente possa pensar numa perspectiva, por exemplo, como você disse, quando você está no nível de mestrado, você começa a estudar e você começa a ver que, de mais atual, que o pessoal está estudando, então, tem o desenho universal para a aprendizagem, por exemplo, que é o DUA, que era assim uma ferramenta fantástica que é usada no mundo inteiro e que pode ser incorporado na minha pesquisa para que a gente consiga fazer uma formação continuada com que o professor não se sinta inseguro para trabalhar com a criança com deficiência, mas que sinta essa segurança e possa estar desenvolvendo realmente, possa estar praticando, de fato, a inclusão que é o mais importante. (PL)

Então, eu tenho uma filha de, vai fazer seis anos agora, mas não mora comigo, mora com a mãe, sou separado da mãe, então, nesse sentido, assim, durante a semana, eu não tive, nem algo que pudesse se dificultar. Mas durante os finais de semana, alguns, assim, eu precisei abdicar às vezes de ficar com ela devido à demanda mesmo, né, de leituras, de fechamentos, enfim, uma série de fatores aí que envolve a questão da pós-graduação. É, quanto ao pai, eu moro com o meu pai e com o meu irmão, então nesse sentido não tive nenhum problema, o pai já é aposentado e meu irmão é estudante também, então nesse sentido, assim, não tive nada assim que possa ter dificultado significativamente, não, isso aqui realmente nem me causou um transtorno, é, mas essa questão às vezes um final de semana ou outro que eu não pude ficar com minha filha devido ao fato de demanda mesmo

e não só de demanda do mestrado, mas demanda do trabalho... mas esse sentido, assim, eu acho que seria só esse ponto mesmo, nada além disso. (PL)

Sim, tem a mãe, né, a mãe trabalha, mas tem a tia, tem a avó, tem outras pessoas que podem cuidar sem nenhum problema. (PL)

Eu entendo assim que quanto mais suporte você tiver é melhor, mas que esse suporte, de fato, seja um suporte significativo. Não adianta eu dizer que tenho a creche, mas eu tenho uma rede de apoio, só que esses profissionais não estão preparados ou o próprio sistema não está preparado. Então assim, eu apoio com certeza tudo que vem para ajudar, é bem-vindo, mas que seja uma ajuda efetiva. É o que a gente trabalha muito na inclusão. Não adianta eu dizer que a criança está aqui na escola, está sendo incluída, mas ela está sendo na verdade segregada, isso não adianta. Então acho que se não hoje a gente vai estar falando de uma... tem uma pseudo-ajuda, e isso não é interessante para ninguém. Então, acredito que tudo que vier nesse sentido de suporte para que o pesquisador consiga se mantendo, e se no superior consiga se manter no seu trabalho também. Tudo é bem -vindo desde bolsas, nessa questão, como você disse, na questão material, como na questão também física, de pessoas, de agentes, que possam estar envolvidas nesse processo, mas que, de fato, seja efetivo, que você possa realmente contar com essas pessoas, que essas pessoas sejam pessoas capacitadas para desenvolver tal função e que tenham, de fato, os seus materiais necessários para cumprir suas duplicações. (PL)

Ajuda de psicólogo, nenhuma ajuda externa. Eu acho que foi bem, no meu caso, foi bem tranquilo. Não tive nenhum caso na minha família, de pessoas que passaram por situações de Covid ou perdas, enfim, mortes. Graças a Deus, não aconteceu nada. Então, no meu caso, foi bem sossegado. (PL)

Então, eu não, de fato, não conheço, né, igual você diz, tem alguns elementos, assim, mas, de fato, eu não conheci durante esse processo, o que eu sei são as bolsas, né, porque tinham mestrandos que recebiam bolsas da CAPES, mas outras políticas, assim, nesse sentido, eu não conheço, então não posso entrar, nem consigo entrar nesses critérios, assim, acho importante, com certeza, se pudesse fornecer uma moradia, pudesse fornecer uma creche, igual se pudesse fornecer um transporte diferenciado, né, já tem alimentação, então, acho que tudo isso ajuda, mas eu não conheci, durante o processo não conheci, conheci apenas, até então eu acho que só, eu acredito que só acreditava que existia apenas umas bolsas, mas você que está trazendo até agora isso, ah, tem da graduação, que são, né, alguns, algumas políticas voltadas para essa questão de amparo ao estudante, mas eu não enfim, não conheço, então não sei, eu acho importante. É tudo que vem hoje, acho importante, desde que tenha o subsídio necessário e que sejam efetivas, ter por ter, daí sou contra. (PL)

É, eu acho que sim, a importância de você conseguir, permanecer conectado com a universidade, eu acho que esse é o principal objetivo, né? Depois que você termina um mestrado, que você vira um egresso do programa, se você não continuar participando das atividades que a universidade promove, que a universidade proporciona para os estudantes, você acaba ficando de fora, né? Por exemplo, você tem que continuar participando de grupos de estudo, então eu vou continuar, tem o grupo de estudo da professora, qual faço parte, então continuar pesquisando, continuar nesse sentido de você continuar um vínculo com os professores, principalmente, eu sei que é difícil, mas continuar nessa aproximação, eu acho que isso é muito importante, porque se você termina igual eu terminei um mestrado, aí eu acabo agora, agora eu vou ficar aqui dois anos parado, risada que dois anos eu vou montar um projeto para tentar um doutorado, né? Eu acho que esse tempo que você ficar afastado do programa, ele acaba assim, acaba meio que ter deixando na margem assim, você vai ficando distante, cada vez quanto mais passa, mais distante você vai ficando. Eu digo isso porque eu terminei em 2012, 2010, então 2010 eu fui fazer mestrado em 2022, então são dez anos, por que? Porque eu fui para a polícia, que não tem esse viés muito na área da educação, é uma questão de uma instituição que faz o trabalho preventivo e também repressivo, mas assim não tem algo assim, ah, o nosso objetivo principal é a educação, não, da polícia não é, então esse tempo que eu fiquei distante, esses dez anos, acabaram dificultando também o ingresso, para que eu pudesse ingressar,

porque eu tive que buscar um grupo de pesquisa, eu tive que ficar por dentro de como que funciona o projeto de pesquisa. E quando você se mantém nesses grupos, quando você se mantém ativo nessa proximidade, com a universidade, as coisas acabam se tornando mais fáceis, assim, desse sentido. Ah, eu já sei montar um projeto de pesquisa, tem esse professor que já pesquisa essa área, então eu não vou precisar abrir lá de novo, não, eu vou montar o meu projeto de pesquisa, já sabendo mais ou menos os professores que estudam essa área, quais são as perspectivas desses professores, dentro do grupo de estudo você já consegue identificar isso, sabe? Então, acho que você continuar desenvolvendo outras pesquisas, não só, igual, da minha dissertação, pretendo fazer dois artigos. Então, vou fazer esses dois artigos, vou publicar, vou continuar estudando essa área da educação, que é uma área que eu gosto muito, a área da educação especial, e tá se... está cada vez mais desenvolvendo nesse sentido para que você possa, igual futuramente, tentar um doutorado, que o meu objetivo agora é tentar um doutorado. Mas se eu acabo me afastando, se eu paro de estudar, se eu dou prioridade para outras coisas e não continuo, não tenho uma continuidade, não vou dizer que é impossível você conseguir depois, você até consegue, mas eu acho que os obstáculos, eles vão ficando cada vez maiores, quanto mais distante você vai ficando da universidade, então, nisso vem a contrapartida de você conseguir fornecer esse suporte para que eu mestrandando, para que o pós-graduando possa dar continuidade nos estudos, fornecendo, de repente, uma casa, transporte, comida, alguém para cuidar do filho, horários alternativos, vamos fazer um programa de pós-graduação à noite, vamos ver como hoje nós temos 100 inscritos, não tenho dúvidas disso, porque quem precisa mesmo é quem trabalha durante o dia e tem disponível para estudar a noite. Então, acho que nesse sentido, essa continuidade de aproximação que vai te dar um subsídio, um suporte para que você continue os seus estudos até você atingir os seus objetivos. (PL)

É investimento em educação, investimento em profissionais capacitados para estar desenvolvendo, está proporcionando a essa pessoa que vai frequentar esse curso, alimentação, transporte, para que consiga ir e vir e consiga também participar de uma forma satisfatória. Eu acho que esse é o principal objetivo e depois conseguir estar disputando, igual eu digo, nunca vai ser de igual para igual, mas tentar aproximar, né? Pelo menos aqueles que têm uma condição privilegiada, né? Vou usar esse termo que é isso que eu acredito, né? Que tem pessoas que têm privilégios e tem pessoas que não têm, né? Que têm que batalhar, que têm que correr atrás, têm que se esforçar. para conseguir os seus objetivos. (PL)

Eu acho que, primeiramente, eu sou grato ao programa de pós-graduação da Universidade, Estadual de Ponta Grossa, dos melhores conceitos do Brasil, uma universidade reconhecida internacionalmente, para você ter tido a oportunidade de fazer parte desse programa e poder contribuir com a sociedade. Eu acho que isso é o mais importante. Quando a gente pensa em pesquisa, a gente tem que pensar, quando moldei o meu projeto de pesquisa, eu já pensava de que forma que o meu projeto iria repercutir na sociedade. Meu projeto, eu não queria que fosse um projeto para ter apenas o título de mestre. Ah, você agora é mestre. A pesquisa está aqui engavetada aqui no último arquivo aqui do nosso computador. E se alguém um dia for pesquisar, vai ver o que você pesquisou e isso. Não, acho que as pesquisas elas têm que vim de modo que possa contribuir para o desenvolvimento da nossa sociedade. Posso mostrar que a pesquisa de fato faz a diferença, que a ciência é importante. Que só assim nós podemos angariar recursos e melhorar a educação do nosso país. Porque quando você faz uma pesquisa que não tem, toda pesquisa tem um significado. Mas que essa pesquisa acaba ficando esquecida? De nada diante, então nós estamos debatendo aqui algo que é muito importante: a criação de políticas públicas que ajudem na permanência do pós-graduando no ensino superior... Um curso preparatório, uma assessoria para ajudar estudantes que não têm condições de pagar um curso preparatório. Nem tem, hoje nem tem, acho que curso preparatório nessa área. Então acredito que contribuiu muito. Eu disse que eu sou completamente grato ao programa de pós-graduação... O programa de pós-graduação e educação do UEPG. Espero futuramente estar cursando, doutorado. Estou correndo atrás, estou batalhando. E

assim, também agradeço você por ter o privilégio de conhecer, de participar da sua pesquisa. Que é uma pesquisa que vai ter um significado muito importante. Que com certeza você, como pesquisadora, vai buscar estar divulgando essas informações. Vai buscar estar criando outros artigos em cima disso, e mostrando para a sociedade, para as pessoas, o quão importante é essas políticas que fazem com que essas pessoas menos favorecidas consigam acessar o sistema de pós-graduação. Então acho que é isso, eu continuo comprometido com os meus objetivos aqui, que é de continuar estudando, que é de continuar essa transformação. Eu sou muito engajado na situação da educação especial, então é uma gratidão por lá, porque de fim tudo isso é gratidão... (PL)

Desafios e dificuldades	Estão reunidas as experiências vividas com enfoque nos desafios e dificuldades enfrentados que, na percepção dos participantes da pesquisa, dificultam a permanência nos programas de pós-graduação, como a conciliação de horários com as aulas, o trabalho, a maternidade, a paternidade, a representatividade discente, o racismo e a concessão de bolsas de estudos.
Na instituição, olha, eu sou a aluna da UEPG desde a graduação, né? Eu fui a primeira aluna, junto com a N., nós somos as primeiras alunas a entrar por cotas na universidade em 2007. Então, nós somos as primeiras no curso de letras, né? Nós somos as primeiras a entrar pela cota, né? Foi um momento em que saiu a cota, já na graduação. Então, foi um começo muito desconhecido ainda, bastante turbulento, mas nós somos as primeiras a ingressar na instituição e na área de letras por cotas. Então, vem desde a graduação no UEPG com a cota, né? E aí, quando eu saio da UEPG eu demorou 10 anos para retornar no mestrado. E aí, quando abre também, quando se oferece as cotas, né? Só que isso já não fui mais a primeira, né? mas quando se oferece a cota ali na instituição então, já com uma estrutura um pouco melhor, né, já bem mais bem pensado na questão estrutural para as cotas. E não tem, assim, essa, por exemplo, eu volto num período em que, para mim, financeiramente, já era diferente. Então, essa permanência, eu ter recebido a bolsa, me auxiliou muito por que? Porque eu pude deixar de trabalhar um pouco. Então, eu pude trabalhar menos para poder me dedicar mais ao mestrado. Mas isso não quer dizer que eu não daria com a bolsa para eu não trabalhar, por exemplo. Eu tinha que trabalhar meio período, me deslocar até a cidade, até ponta grossa, para fazer o mestrado. Então, essa questão de a pergunta que você me fez, ela vem de em um momento, para mim, que é um momento diferente da graduação, é um momento de fazer graduação que é diferente da pós-graduação diferente. Por quê? Porque eu não tinha as mesmas dificuldades que eu tinha lá quando eu ingressei na graduação. E que o projeto da política de cotas estava totalmente bem diferente, eu tinha que trabalhar o dia inteiro, ir para a faculdade à noite. Então eu morava em outra cidade, né, eu tô totalmente mais difícil. Então quando eu venho para pós-graduação, já venho com uma outra estrutura. Então acaba que isso afeta, isso se interfere muito na nossa permanência na instituição. Então eu também venho com outra questão, que é sabendo das dificuldades que é fazer uma pós-graduação. Então a Bolsa ela auxilia muito ali, mas eu tive que continuar trabalhando meio período. Então talvez a maior dificuldade ela não tenha sido no programa em si. Tenha sido mesmo na minha vida pessoal, pela questão do deslocamento, pela questão do trabalho, família. Então talvez teria sido isso. Não da instituição, tanto que foi viabilizada a Bolsa de Estudos, ou se eles terem Bolsa de Estudos, né. E eu acabei recebendo, então isso ajudou muito, né. E ajudou muito na questão de, na minha permanência mesmo. Me ajudou a permanecer, a Bolsa de Estudos me ajudou a permanecer, porque aí eu poderia trabalhar, já com menos. Não ficar sem trabalhar. Mas trabalhar um pouco menos, né. Não sei se eu respondi. Não, respondeu sim. Tá, vou acompanhando aqui. Nas perguntas vocês me percam na resposta, não sei se responde, né. (PF)	

É isso. Até porque viver com a bolsa é impossível, né? Venhamos e convenhamos. Se a gente tem casa, tem família... Depois teve o aumento. Então eu peguei o aumento também, mas ainda assim a gente sabe que é muito difícil viver com aquele valor, né? A gente tem que trabalhar no meio período, pelo menos. Você tem que trabalhar para complementar. (PF)

É, outro olhar. A questão financeira modifica porque a gente querendo ou não para nós, mulheres negras, mulheres pretas. A educação muda a nossa vida. A educação muda a nossa vida. Isso eu não posso dizer o contrário, né? Que foi a educação que mudou a minha vida. Então quando eu entrei na graduação, eu não tinha mais a mesma situação financeira que eu tinha quando eu entrei na pós-graduação, que eu tinha quando eu estava na graduação, né? Então eu trabalhava o dia todo, não tinha condições de nada, porque eu tinha que pagar o aluguel, tinha que comer, tinha que dar conta da vida, minha mãe me ajudava com o que ela podia, ainda que a minha mãe me ajudava, né? Tem gente que nem tem isso, então a gente sabe muito bem que as famílias negras que os pais não conseguem ajudar os filhos, porque tem muitos filhos, porque é mais difícil, então a gente sabe que tem uma estrutura ali que dificulta, né? E aí a dificulta a permanência mesmo, né? Da criança na escola, dificulta a permanência do estudante na graduação, e depois se ele não conseguisse formar, se ele conseguisse formar, e se ele conseguisse entrar na pós-graduação, porque é um número irrisório de negros que entrou na pós-graduação, é mínimo o número de negros que tem mestrado, é um número muito baixo, eu demorei muito tempo para conseguir entrar na graduação, na pós-graduação, né? Eu tentei mais de seis vezes a prova para poder ingressar, então não conseguia, não conseguia. Então tem essa coisa da gente também ter que provar duas ou três ou dez vezes a nossa capacidade, que a gente consegue, que a gente vai entrar lá e vai fazer, porque eu não conseguia trair. A gente sabe muito bem que muitas vezes a gente não entra, não é porque a gente não tem capacidade, é um estereótipo da gente e das pessoas já acharem que você não vai conseguir. Então tem essa dificuldade que eu percebi ao longo dos anos, fiquei tentando durante dez anos fazer a pós, para fazer a pós, né, para entrar no mestrado e eu percebo isso, que a situação financeira modificou, porque eu não parei de trabalhar enquanto eu tentava, né, ingressar. Então foi eu conseguir me manter sozinha, né, então a gente tem essa estrutura que ela dificulta, né, e a gente sabe muito bem que os professores que estão lá na pós-graduação, fazendo os processos de seleção, muitas vezes eles são brancos, né, eles já estão ali, eles já olham para você e já, né, eu passava em muitas provas e eu passava em todas as etapas. E eu reprovava na entrevista. E aí eu não entendia porquê, né, mas aí quando eu comecei a estudar mais a fundo a questão do racismo, eu era muito boa para chegar na entrevista e eles olharam para minha cara e ver que eu era uma mulher preta. E aí eu reprovava na entrevista. Quatro vezes eu reprovava na entrevista. Em uma eu me classifiquei na universidade federal, eu passei na prova do mestrado, passei até a última fase, fui para a entrevista, fui aprovada, mas eles deram um décimo para uma menina que tinha um currículo muito inferior ao meu, eles deram um décimo mais para ela e classificaram ela e não ela, ela era branca. E aí eu percebi. que não era sobre a minha capacidade ali, né, que então sempre reprovava na entrevista do mestrado. Então esse processo de de de acolhimento, não sei se é isso, não é o acolhimento, né, mas esse processo de permanência com nós ele já é barrado no início. Então você não vai nem permanecer, sabe por que? Porque você não vai nem chegar, entende? Então você não vai nem passar essa... transpor, essa barreira, né? Você não vai transpor isso, você vai ser barrado ali. E aí esse processo é desgastante, né? Ele é muito desgastante, porque aí você já nem consegue ingressar na pós -graduação, né? Então é isso é uma coisa que também. Eu acho que gera muito essa coisa da desistência, da não permanência de você não continuar na pós -graduação, porque você não quer, porque realmente você não continua na pós -graduação, você não consegue entrar. (PF)

Eu sou casada. Eu tenho uma mãe que tem uma doença crônica e eu pago alguém para ficar com ela porque eu moro fora. Então eu pago alguém para ajudar nos meus dias, né?

Nós somos em cinco filhos e sou um dia para cada filho. E aí nos meus dias eu pago alguém para ficar com a minha mãe. E essa pessoa que você contratou para a sua vida dela, que fica no meu lugar, no caso, porque todos eles moram lá e eu moro fora, então. (PF)

Com certeza, com certeza essa, essa, essa fala de que a gente não é capaz, essa suposição de que nós não somos capazes afeta totalmente a nossa questão mental. Se eu fiquei muito afetada nas vezes que eu não, que eu era reprovada nas entrevistas, porque eu me dava conta, né, do por que que eu era reprovada, eu me dava conta. E aí isso me afetava muito, porque eu achava realmente que eu não era capaz. Eu realmente acreditava que eu era muito ruim. Então isso afeta com toda a certeza, sim, com toda a certeza a questão da saúde mental, né? E eu acho que a estrutura social do Brasil é uma estrutura que ela está feita para que a gente enlouqueça mesmo, né? Não é fácil uma pessoa negra no Brasil, né? A gente sabe de ser uma pessoa retinta, é pior ainda, porque a gente tem o racismo no Brasil, ele é fenótipo, né? Ele é de fenótipo. Então a passabilidade que uma pessoa de pele clara tem, ela é muito diferente da passabilidade que uma pessoa de pele escura tem, né? Porque não, nos Estados Unidos eles tem o racismo de origem, né? Que é você, filho, neto. Então o racismo de origem, que eu não interessa em sua pele, é mais claro ou não? Você tem origem ou aquele racismo de origem? Aqui no Brasil nosso racismo ele é fenotípico, né? Ele te estereotipa pelo tom da tua pele, então as passabilidades são diferentes e isso automaticamente afeta muito a gente, né? Afeta de uma forma violentíssima, assim, de eu acreditar realmente que eu não era, até hoje, né? Eu tenho muita dúvida, assim. Eu sempre acho que eu não sou boa o suficiente, né? Eu passei em primeiro lugar no concurso, eu fiquei assim, nossa, a minha nota não foi boa. Você tem essa... E aí é incrível isso, né? Mas é uma estrutura que fica e que ela lateja na tua cabeça e que você tem que estar consciente daquilo ali o tempo todo trabalhando mesmo porque você está sempre pensando que você não é bom o suficiente, você não é bom o suficiente porque você ouvir o tanto chega uma hora que você acredita, né? E aí isso afeta com toda a certeza. Toda a certeza. (PF)

Eu acho que das pessoas, por exemplo, principalmente quem não consegue conciliar a questão do estudo com as questões de vida laboral. Então, por exemplo, você tem que trabalhar o dia inteiro. E você ter que tirar um dia pra fazer disciplina, por exemplo, né, e estudar e escrever. Eu acho que isso é algo que afeta muito essa questão de não ter o tempo adequado pros estudos, porque são muitas coisas pra ler, pra produzir. Então, isso eu acho que afeta muito é você não ter esse tempo pra se dedicar, né, pra pós-graduação. Eu acho que afeta muito a saúde mental, porque a gente realmente não tem, enfim, não tem uma produção boa, né. Eu acho que a questão financeira, ali porque o trabalho, ele tá ligado diretamente a essa questão financeira, então você trabalha pra poder se manter e se você vai estudar, né, então essa questão financeira pesa muito, porque não são todas as pessoas que têm bolsa, ou que têm condições de parar de trabalhar pra só se dedicar. Então você, e se você parar de trabalhar, você não tem dinheiro, e se você ganha a bolsa, não dá pra viver só com ela. Então eu acho que essa questão financeira pesa muito, pesa muito mesmo. Então, às vezes eu costumo até dizer que eu sou um pouco até grata por essas tantas vezes que eles me reprovaram na entrevista, porque assim eu consegui juntar um dinheiro, consegui trabalhar e eu não fui pra pós-graduação sofrendo tanto, né, financeiramente. Então isso me ajudou muito, assim, a ter pensado já nesse processo, né, pra poder trabalhar menos e tudo mais. Mas não é todo mundo que consegue fazer isso? Sim. Acho que essa questão financeira pega muito. (PF)

[significado de permanência] Dificuldade. Não, mas é deixando a minha brincadeira de lado, mas não é fácil. Eu já venho de uma graduação que não foi fácil, sou classe trabalhadora, então trabalho desde os meus 14 anos cuidando de criança, com 15 anos, participei de programas e jogo em aprendiz, trabalhava de manhã cuidando de uma menininha, na tarde eu trabalhava no programa, à noite eu estudava. Então, sempre foi assim bem corrida a minha vida e conciliar a questão dos estudos com a questão financeira, porque a gente sabe que não tem como... sobreviver sem o financeiro, mesmo a gente querendo muito algo. (PH)

Então, pra mim eu confesso que eu entrei assim no mestrado com receio, porque eu já sou casada, eu sei que meu esposo me daria um suporte, mas eu não saberia até quando eu conseguiria me manter ali, porque a gente sabe que as demandas vem, eu já tenho um filho de quatro anos, então eu preciso também dessa demanda fazer um pouquinho maior, porque a gente sabe que não exista tanta adesão, e o que me auxiliou foi que eu conseguia a bolsa, e a minha bolsa é uma bolsa do Carrefour... Durante os dois anos. Aí tem os critérios que não podem reprovar, tem que finalizar dentro do prazo. Eu tive uma intercorrência que, quando eu passei no mestrado, logo em fevereiro, descobri que estava grávida. Então, aí a gestação foi um critério que, tipo, eu conversei diretamente com eles. E, nesse período, eles queriam parar de pagar, né? Daí, como eu expliquei que eu não iria parar, eu só estava em exercícios domiciliares.

Porque você sabe que exercícios do domiciliares é até mais exercício do que o presencial. Porque eu tive que produzir artigos, participei de eventos. A única diferença é que eu não estava presencialmente na universidade. Mas eu precisava desse financeiro, porque para submeter um artigo, você precisa passar por revisão. Para passar por revisão, o valor é absurdo. Então, a gente não consegue se não ter 100, né? Ainda mais que eu não estava trabalhando.

Então, aí tivemos uma conversa lá com... Tive que entrar com vários recursos, voltava negada, eu mandava novamente. Foi quase minha gestação toda, eu correndo atrás para não perder a bolsa. Aí, no final, eles aceitaram. Só que daí, eu tive que mandar um termo lá, assinar vários termos. Mas deu tudo certo, continuei recebendo. É o que me auxilia, né? (PH)

Ter, no caso. Eu acho que a gente tem que ter um apoio, uma rede financeira igual. Eu falei, né? Que nos possibilite essa parte, né? De se manter para ter a permanência, porque senão a gente não consegue. Eu acho que chega um momento que fica inviável, mesmo tendo a vontade, querendo estar lá idealizado, uma pesquisa. Mas, infelizmente, se não tiver o financeiro ali caminhando junto, não consegue continuar. Não consegue ter a permanência desses 24 meses, né? (PH)

Da questão material, já falei que eu tenho esse aporte, que eu tenho algo que me dá essa permanência, que é a bolsa. E da questão simbólica, assim, hoje eu, como me declarando preta, eu entendo que esse é o meu lugar também. Que eu tenho essa oportunidade, e que assim, eu estando lá, eu abro portas para outras pessoas também, pretas como eu estarem lá. Mas não é um ambiente assim que você chega e se sente plenamente confortável de início, né? Porque muitas vezes, principalmente com esse meu... com o tema da questão racial, com o tema da questão... Ai, da criança negra, muitas vezes, por outros pesquisadores, é visto como... Ai, de novo isso... Vitimismo... Não com essas palavras, mas durante os debates, as discussões... Ah, é algo que já passou, é algo que a gente tem que olhar para a frente, que hoje somos todos um... Não, a gente sabe que existe, a gente vivem sim na pele, que o racismo existe, que tem uma diferença, que isso é uma questão histórica e que a gente tem que sim trabalhar isso. Que tem que dar um olhar, ter um olhar voltado para as políticas educacionais e, enquanto mais... Quanto mais tiver estudando e dar visibilidade para uma reflexão, crítica desses aspectos, mais visibilidades vamos ter, né? Mas, muitas vezes, isso é muito criticado, então eu sinto assim... Que não é todo mundo que conseguiria levar para a frente, entende? É essa uma pesquisa, e você tem tanto que na minha entrevista, minha orientadora, eu pergunto... O que você não abre mão? Eu não abro mão da criança negra. A gente poderia pesquisar ela em outros aspectos. Tipo, não ser no livro didático, pegar um outro livro, um livro de contação de história infantil, ou ir para outros aspectos, mas assim, não da criança negra. Eu não abro mão da criança negra porque é muito forte essa questão de... Tá muito enraizado, né? E até mesmo na formação, a gente tem muito pouco disso. Eu venho da pedagogia e o que a gente aprende sobre trabalhar com a criança negra, sobre essa questão de pertencimento, sobre a identidade dessa criança, né? E é isso, eu acho que a gente precisa... Eu me sinto confortável porque eu sei que esse... É meu espaço de fala também, mas creio que não é todo mundo que conseguiria continuar com esse debate, né? E essa questão... (PH)

Não, eu me disse que não, eles têm um cuidado para não estar trazendo estereótipos, na fala e tudo mais. Eu senti a questão de quando foi lançado o edital dessa bolsa, eu senti um pouco da bolsa Carrefour. Eu me senti, só que a lone é maravilhosa também, né? Ela sempre tem a resposta para a gente, sempre que eu recorro para ela, “você faz se você quiser, se você não quiser, está tudo bem”, porque eu consegui a bolsa da CAPES, então me senti extremamente pressionada para assumir essa bolsa do Carrefour. Eu já ia prestar o edital, só que aconteceu um caso muito é... complicado de alunos ficarem querendo que eu desistisse. Alunos e coordenação querendo que eu desistisse da minha bolsa CAPES antes de sair o edital da bolsa Carrefour, porque saberíamos que viria porém não saberíamos quando, então eu fiquei como que eu vou desistir da bolsa? Falei com a lone e daí abrimos, eu abri um protocolo SEI falando que não, não iria abrir mão da bolsa, até a outra, saiu edital, até eu ser selecionada porque saiu edital e se eu não passasse nesse edital, eu iria abrir a bolsa CAPES. Mas assim, foi uma pressão de me ligarem, assim, falarem a gente sabe que o melhor para todos é isso, melhor para todos que aí, né? Então, de pessoas da coordenação, sabe? e quem estava a próxima na lista, era orientada por uma, por essa pessoa daí me mandando mensagem, sabe? Se já saiu o edital? Não, não saiu edital, quando sair eu te aviso, você ia passar até vir, você pode ter certeza que eu vou desistir na hora quando eu passar na outra, nem tem a possibilidade de ficar com duas bolsas então, nesse sentido, como eu senti meio desconfortável, sabe? Foi bem desconfortável, mas assim, em questão de preconceito ou de fala de professores gente. E daí a gente fica meio... não é marcada, mas é marcada, porque daí tudo que a gente vai fazer tem alguém observar sempre tem, mas assim, em cima, assim, sabe? Até hoje tudo que eu faço é bem observado, bem assim, marcado, coisas que outros não fazem aí em cima de mim sempre cai, tava ali, tava lá, tava e eu sempre tô, né? porque eu sei que... que vão ser cobradas. (PH)

Ah, seria, ia ser bem e a caminhada ia ser bem mais leve, se tivesse [assistência creche]. Vamos e bem convenhamos, a universidade não tem nem trocador, né? Não tem trocador. Para trocar ela é aquele perrengue. É, agora em um dia de evento foi lá no centro integrar. Eu levei uma coberta grossa dele, porque ela já está grande, ela tem 10 quilos, viu o tamanho dela, né? Não consigo mais colocar na pia, nem no, em cima do vaso, quando é pequenininho consegue. Então eu estico no chão, coloco no chão o trocador que é mais molinho e coloco mais um negócio em cima. Para ela está tudo bem, bom, né? Mas assim, é uma das coisas que a gente não queria vivenciar, mas... Eu acho que é o mínimo, assim, ter um trocador. Aham, pelo menos... Ou uma bancada, sabe? Que fosse no mármore ali mesmo. O mínimo, mas não tem. É, bem sem acesso. É, é quando a gente vivencia mais, assim, que a gente sente, né? (PH)

Não, acredito que eu estou conseguindo ter, está conseguindo ser efetivo nesse processo, eu estou sentindo, estou gostando muito das disciplinas, das didáticas, das profissões e a questão psicológica. Eu até queria saber, eu não dei mensagem para a PRAE nesse começo de ano, eu estou falando que... que eles indicam pelo SUS, eu não entendi muito bem. Nossa, e a gente precisa? Conheço mais pessoas também, mais mães. (PH)

Sim, com certeza. Na minha em específico, né, eu já falei, eu passei por um processo que eu fico entendendo que, né, esse é o nosso lugar também, né? Tem lugar para todos, esse é o meu lugar, eu posso... pesquisar, eu posso ter um curso superior sendo preta, mas muitas vezes isso é, ou anteriormente para mim não era assim comum, porque agora já é mais visível, mas não era sempre que a gente via uma professora preta, não era sempre que a gente se sentia representada, às vezes igual minha pesquisa é no livro didático, quando a gente é representado, a gente está sendo representada de formas esteriotipada, e a gente cria uma identidade ali de que isso é real, que é só aquilo que a gente pode ser retratado, somente aqueles 300 anos de escravidão, então a gente já vem com uma autoestima muito baixa, em questão de padrões também, o que que é o bonito? o que que é o puro? o que que é o limpo? o que que é o belo na sociedade? então eu trabalho muito com as minhas crianças disso, com as minhas eu digo meu filho, tem minha irmã também. Minha irmã tem 7 anos, e como ela sofreu assim desde o CEMEI. Ela é parda, é vista como parda, o cabelo dela que é bem cacheado, e ela, porque que meu cabelo é assim,

pequeninha, minhas amiguinhas prendem o cabelo e eu não consigo, então para ela o cabelo dela não era o bonito, o teu ela falava, eu falei mas não acho o meu cabelo bonito, o teu é, em você é, mas mim não. Então foi um trabalho muito longo para ela entender que ela era linda, que ela é bela, que o cabelo é maravilhoso. E hoje assim, é que ela não está aqui, senão já ia falar até ela falar, você vê ela falando, é incrível assim, o pertencimento que ela sente, e dá para ver que que é possível, sabe, trabalhar essa autoestima com eles. Meu filho, ele fala, eu sou preto, eu sou pretinho, não sei o que, os desenhos dele, ele se pinta já, sabe, sendo pretinho. Mesmo não sendo da minha cor, ele é um pouco mais claro que eu, mas assim, eu falei, eu falei, você é pretinho, o cabelinho é crespinho, não sei o que, eu vou explicando desde sempre, você é lindo, o teu nariz é lindo, os seus traços são lindos, pra ele já entender que ele é muito belo e que nem sempre vai ser isso que vamos dizer pra ele, né? Muitas vezes vão falar que não é, porque mais gente mais escuta, cabelinho de bombril, cabelinho duro, cabelinho de araminho, escuta de tudo. Ai, já ouvi assim de familiar “tomara que o cabelo da minha filha não seja igual do meu filho, seja igual da L, porque o do meu filho é durinho”. Não, o cabelo dele é lindo, é maravilhoso também, e assim ele passou aos muito próximos, então a gente vê que isso tá enraizado, sabe? E não foi com maldade que essa pessoa falou uma coisa, querendo atingir, mas isso afeta em muito na autoestima. Então eu creio que a permanência é afetada por isso. E ainda mais em quem não tem, quem fala, não, você é maravilhoso assim, você é bela assim, você tem um lugar é aí sim, então acho que afeta bastante. (PH)

Então, em relação ao meu programa, eu acredito que já é um grande avanço ter essa questão da cota, porque nem até há um tempo atrás nem tinha, né? Eu acho que quem... a primeira... a Josiane, que defendeu agora o mestrado dela, que foi a primeira a entrar por cotas, então é muito recente. Eu creio que já é um avanço muito significativo, então, há um trabalho em cima disso, em questão de melhorias, né? E nada assim acontece, né? Do dia para a noite e mas assim... Voltar ao olhar para o negro, para os pesquisadores negros, já é um começo, já é um avanço. Então, a gente tem que considerar. Eu acredito que o programa, sim, está voltando os olhares para isso, que é muito significativo. Em relação ao UEPG, na minha graduação, eu não via nada assim, sabe? Então, se tem, em questão da RU, eu sei, mas assim, ó, eu não sabia nem de assistências... Na graduação, eu sabia que tinha uma assistência financeira, e então, se tem especificamente para o pesquisador para o negro, é muito pouco divulgado, porque eu não sabia, entende? A gente sabe em questão histórica, que é a maior parte da população negro, desde cedo, tem que trabalhar, tem que... É histórico, é uma questão... Tem as acessões, mas a maioria vem de uma classe mais média, mais baixa, né? Então, e na questão, no meu curso que eu fiz de graduação, tinham aulas no sábado, ou você reprova na disciplina, ou você faz um acordo com o seu serviço e tem patrão que não libera. Então, já fica ali um embate, vou para a universidade, vou trabalhar? se eu faltar no serviço, desconto a fim de semana também. E já ouvi da coordenação do curso também, assim, “mas daí você pesa? O que é mais vantajoso para você? Qual que é a tua prioridade?” A minha prioridade é me formar, mas eu tenho que sobreviver, eu preciso. Eu, graças a Deus, estava numa empresa que me liberava e eu conseguia trabalhar à tarde e quando era ontem, eu conseguia fazer essa troca. Eles eram bem compreensivos, mas teve alunos que desistiram por não poder. Ou eu sobrevivo ou trabalho para me alimentar, porque quando desconto, desconto fim de semana também. e não continuaram com o curso. Então acho que tem uma falta ainda de um apoio aí para os alunos em si, para os acadêmicos e na pós-graduação, mas ainda que os gastos são maiores e para o pesquisador negro, mas assim o curso da pós-graduação em educação já está voltando a olhar para os pesquisadores negros que é muito positivo. (PH)

Assim, porque os meus sobrinhos, eles têm a casa, tinha cá no caso, no caso da casa deles, mas exatamente nesse momento, eles estavam na minha casa. Então, eu tinha que pensar no almoço, tinha que pensar no café da manhã. Eu tinha, sabe? Era muitas coisas porque tinha que trabalhar porque eu trabalhava online, né? Então, eu levantava cedo, eu ficava abrindo o computador e já ficava ali. E daí, às duas horas da tarde, eu tinha a aula, né? Eu tinha que estar na frente do computador e a tarde inteira, minha sobrinha do lado.

Tinha que fazer todas as... Estava na minha aula também. Era eu em uma sala, ela em outra.

E assim, foi estressante porque, né? Você com toda uma carga de... Toda uma situação que estava vivendo. E daí você tinha que estudar, você tinha que trabalhar e você tinha que cuidar de casa e casa que eu na verdade meus, meus sobrinhos, pra mim são como se fossem filhos, mas no momento eles se tornaram filhos, né, porque a minha cunhada, meu irmão, não podiam estar lá todo dia.

Então todo processo de, de ver tarefa, que ela tinha que fazer tarefa, muitas vezes acontecia situações dentro do, né, eu não queria estar dentro da sala de aula dela, mas eu estava o mesmo tempo, né, e daí em muitas situações que me chocaram bastante dentro da sala de aula, que aconteceram com ela, é, eu chegar simplesmente lá e eu falei assim, não, você não merece assistir isso aí, pegar e desligar a câmera, sabe, desligar o computador, então foi bem estressante nesse sentido, porque eu vivenciei com ela as situações que ela vivenciaria sozinha, dentro de uma sala de aula. Ela com uma menina preta, né? Então ela vivenciou aqui e eu estava do lado. Assim, ela senti dentro de uma sala de aula solitária sozinha. Eu falei, então, coisa assim que me fortaleci para eu escrever, né? Mas, ao mesmo tempo, eu machuca de ver uma criança que na época tinha 9 anos, 8, 9 anos. Ela ser silenciada por outras, né? E pela própria professora. Então isso aí era bem... foi assim a parte que mais, dessa época, que mais me mexeu comigo, assim. Sabe, emocionalmente, assim. Foi isso de você ver que ela era uma criança e ela estava sendo silenciada. E para demonstrar que você estava nisso envolvendo na aula da professora, né? Você tinha que ficar quieta. Até chega um momento que você dizia, assim, não. Tem alguma coisa que é cada aí, vamos conversar, né? E daí você chamar e a pessoa ser negada, dizer que é isso, né? Eu falei assim, mas eu vi e ninguém me contou, né? Então, é ser duvidada, né? Eu falei assim, então essa parte foi bem estranha mesmo. Porque eu me via com mãe ali, né? Se fosse uma mãe, com toda essa situação resolveu esse problema emocional. Você escreveu, você cuidava de casa e você tudo. E você resolveu esses problemas que aconteciam, né? Então foi bem complicado, sabe? Não foi fácil. Como eu disse, eu não tinha filho até então. Eu tive que ir no momento e foi bem no momento de escrit.

Foi no momento de eu estar no mestrado, né? Um compromisso que eu tinha de cumprir, estar dentro de uma... Trabalhando, né? Que eu já estava na parte administrativa. Então, assim, nossa, tinha horas, acho que eu não vou aguentar, mas consegui. (PR)

Daí ela passou, né, daí chamaram ela agora, esse ano. E daí ela tá lá, eu falei, nossa, teve coisa bem melhor pra ela cair, foi lá. Foi assim, outro lugar, ela ia sair dessa vivência, né? Porque ela precisa ter essa vivência dentro da universidade.

Saber da permanência estudantil, da nisso, né? Que ela corre atrás dos meninos pra fazer isso. Tem um menino até ela me mandou a mensagem, que aqui a gente tá ajudando o pessoal fazer, fazer a inscrição pra aquele do profissional empreendedor, aluno empreendedor. Daí, então, ela, daí tinha um menino aqui que não conseguia fazer, ele veio aqui. que a gente fez, sabe? Então, agora ela está vendo a outra face da universidade naquela sala de aula, né? [...] E assim, a gente tem que ver mais eles, sabe? Quando eu entrei a trabalhar aqui... As únicas pessoas pretas que tinha aqui, era eu, quer dizer, a minha empresa e mais uma outra menina, e assim, o meu aluno, tinha uma menina que veio, se não me engano, era da Nigéria, que ela estava fazendo direito. Ela era muito linda aquela menina. Então ela, e daí depois veio a Jane e o James, sabe? Que pessoas pretas mesmo que eu via, aqui na UEPG Central. E daí assim, só, né? Aí a gente não... depois que foi mudando, sabe? Mas assim, faltava muito ainda, faltava muito. Faltava muito mesmo, porque muitos não aceitam, né? Aqui dentro da universidade não aceitam. É, professores, setores, tem lugar que não vai respeitar nunca, né? (PR)

E elas têm que trazer os filhos, né? Muitos têm que trazer, porque elas não têm que deixar. E realmente é verdade, porque nunca teve trocador aqui, né? Ou um berçário, né. Porque assim, muitas mães traziam seus filhos na hora da aula, na graduação, na pós. Eles têm os filhos, eles têm que trazer com quem que vai deixar. Ter um lugar assim específico para isso, para eles brincaram, igual a minha sobrinha. Hoje ela está lá na minha casa, que eu

moro aqui perto, então ela fica ali, mas se ela não tivesse lá na minha casa, ela fica no apartamento, apartamento é fechado, ela fica lá fazendo tarefa tudo. Mas se ela não tivesse lá, muitas vezes eu trouxe ela junto comigo. E assim, ela tinha que ficar junto comigo, porque não tinha lugar onde ela ficar aqui. Poderia ter, né? Sim. E realmente faz falta isso, sabe. Tem uma moça, tem que eu vejo ela, acho que faz pedagogia, eu vejo ela sempre com a menininha dela, sabe? Ela vem a tarde, eu acho que ela janta, almoça, alguma coisa assim, ela sempre está com a menininha. Eu falei assim, credo, mas eu não tenho que deixar ela, porque vem atrás da escola e da menina, vai fazer o quê? E realmente é verdade. E tem muitos que têm bebê, né? . Porque elas não conseguem fazer ao mesmo tempo. É tudo isso e tem que pensar nesse sentido, sim, né? Principalmente a mãe, né? Porque ela não vai deixar... Ela vai escolher o filho, ela não vai deixar... E é possível. Sim. Só dá base da acolhimento para essas pessoas que tem como fazer, né? (PR)

E eu não vejo um curso, por exemplo, quem é a que é professora Maria Isabel, que eu vou tentar fazer para a educação com ela, eu vejo assim que ela discute muito, sabe? Tanto que ela tem um grupo de estudos que era até... Estou vendo aqui Materialismo Histórico – Brasil/Moçambique, que era muito bom, sabe? Que era o pessoal de Moçambique, vamos ver se vai começar agora novamente, né? Que ela dava uma disciplina, tanto de lá como aqui. Ela era coorientadora de muitos que defenderam o mestrado lá, sabe? Então era muito interessante viver. Mas se essas pessoas vão se aposentando, o que será se não tiver mais pessoas novas e sangue novo que vem com toda essa luta por isso. Toda luta que elas [professora Ione e professora Aparecida] tiveram para implantar isso, pode vir a morrer, principalmente na questão das disciplinas de relações étnicas raciais. Se isso não for agora pensado sobre isso, não vai ter, sabe? Porque não é interessante, né? Nessa parte, até a parte indígena que daí, com a força das duas ali, vem a professora Letícia, já tinha a professora Lígia, que também já veio, então a gente via toda uma união, né? (PR)

Na questão das pessoas, enfim, aqui, na universidade. O racismo ainda está aqui, né? Pelas falas, pelos... A gente vê a pessoa, né? O modo dela de ela agir... Então a gente sente, né? E assim, com o de alunos, o que eu passei muito assim, porque muito brava mesmo, mas eu fui no Copene... nesse último. Porque assim, as pessoas, essas... Assim, eram pessoas da limpeza, assim. Foram extremamente... Estão extremamente racistas com o pessoal que veio de fora. E assim é uma coisa que eu falo mesmo, que elas foram. São pessoas que eu conheço que... Uns diziam assim, ah, eu não imaginava que a pessoa era assim. Eu imaginava assim, né? Eu imagino sim que a pessoa é assim. E não adianta dizer que não, porque ela é assim, né? Eu ainda falei para uma colega minha, mas eu nunca me enganei nela. Eu sabia que ela era assim. E daí ele só não falava perto de mim, né? Porque eu sabia que ela era o minha opinião. Eu vi até um rapaz assim que aconteceu com o menino, com os indígenas que estavam aqui. Quando ele vinha vindo, um fez um sinal assim, tipo, com a boca, assim, sabe, quando diz assim, de fazer igual os indígenas. Então, eu falei assim, não faça isso, sabe? Eu cheguei na frente dele, eu falei assim, nunca mais você repita o que você está fazendo só no meio do pátio. E daí, depois, eu tinha feito. E daí, né? E ele falou, mas todo mundo faz também todo mundo, então. Você está fazendo. E eu acho que isso aí está errado, né? Eu acho que você já está bem grandinho, você já é velho, né? Eu falei mesmo, você já não é uma criança. Então, ah, porque na escola você eu aprendi. Ah, na escola, mas você não tá mais na escola. Então, só tá na hora de você aprender outras coisas. Daí ele queria saber, daí eu comecei a falar pra ele, sabe? Daí eu falei assim, foi bom porque ele conseguiu mudar a visão dele, né? E tudo o que ele tinha aprendido, ele era um homem branco, né? Então, ele só agiu com fora, foi extinto dele de fazer daquela forma, né? E até hoje eu sempre tô falando pros menino aqui, porque são todos, são, tem 4, 5, 6, 7 estagiários. Então, eu sempre falo, pra tomar cuidado pra tudo que vocês falam. Todos os brancos, né? Eu falo, toma cuidado. Então, mas eles, assim, os jovens, os jovens, eles têm outras visões, assim. Esses jovens, assim, dezoito, dezenove anos, vinte anos. Então, eles têm uma cabeça, assim, bem, sabe? Bem aberta. Eles sabem que é errado, né? Então, e se for errado, eles vão em cima mesmo, eles não querem nem saber, eles tudo mesmo. E se for pra falar de qualquer coisa, sobre classe social, sobre racismo, eles vão, assim, sabe? Então, eu gosto muito de conversar com eles sobre isso,

porque eles são bem abertos. Assim, como tem um certo determinado grupo que ainda vive desse modo, né? Porque eles só mascaram um pouco o racismo deles, eles não explicitam, né? Mas tem, aqui tem muito. Eu fico vergonha, sabe? Da universidade, aluno, professor. Eu já passei, mas eu não... Eu falei, vocês vão ter que me engolir como dizia o Zagalo, né? Como dizia ele, né? Vocês vão ter que me engolir, vou ficar aqui e não vou sair daqui. E a gente sempre pensa assim, todo mundo fala que o pessoal de direito, a gente sabe que o pessoal de direito, eles são, né, eles têm um jeito diferente de ser. Tem os metidinhos, mas comigo ninguém passa, não vai passar batido nenhum, ninguém, sabe? Eu sempre falo assim, não importa quem seja, não quero saber quem você é na ordem do dia, né? Não venha bancar o trouxa comigo que não adianta, tá? Eu falo mesmo, e se eu ver alguém fazendo qualquer coisa, eu falo também, não quero nem saber, né?

Eu vejo assim que, eu não era assim, né? Mas a gente cansou de sempre estar levando, né? E, como diz minha sobrinha, “se você não aprender a se defender, eles passam por cima”. (PR)

Ah, eu acho assim que uma parte eu já ouvi muito sobre isso. Sempre eu estou vendo, nesse curso que eu entro, é sobre o acolhimento dos orientadores. Eu vejo a violência, como eles dizem assim, que eles se sentem violentados pelos orientadores, pelos professores, porque eles estão em um pedestal, eles não querem sair desse pedestal. Então, até aconteceu uma situação, uma amiga me contou, que ela fez mestrado na UTF e educação, se não me engano. E daí ela veio tentar o doutorado em educação. Aqui na UEPG, uma pessoa disse assim para ela, nossa, você com o mestrado da UTF vai querer fazer doutorado aqui na UEPG? Você não vai passar. Ela estava assim, eu não sei se meu Deus, ela só não sentiu pior, ela sentiu lixo, eu não sei como é que ela estava fazendo isso para ela, ela não sentiu nada. Dando que daí ela não fez para educação, ela fez para Ciências Sociais Aplicadas. Ela falou assim, porque eu me senti um lixo, quando ela falou isso para mim. Eu senti que não era capaz, porque era um mestrado qualquer. E eu falei, acontece, então essa... dos orientadores, professores, dos programas, serem mais acolhedores, porque isso aí prejudica muito. Eu sigo uma página lá de uma moça que ela faz sobre pesquisa, sabe? Pesquisa na prática. Então ela sempre diz assim, as pessoas postam para ela, né? Ela comentando sobre os orientadores, quando os orientadores são, nossa, sabe, eu falo, gente! Deus, aonde que existem essas pessoas, né? Que eles não querem saber porque são isso, ou eu falei, gente, eu pensava, deve existir (risos). Eu já ouvi falar que existem, mas nunca presenciei aí, então, né? Falei, mas diz que existe isso, né? É, eles têm que ser mais acolhedores, né? (PR)

Eu acredito assim, por ser concursado hoje no estado, na área de segurança, eu não tive nenhum problema de permanência porque eu consegui, no caso, ajustar os horários, conversando com o meu comandante, com o meu superior hierárquico, nesse sentido ele foi bem acessível, então eu consegui. Mas o que eu percebo assim, que a gente fala muito de inclusão por sistema de cotas principalmente, mas eu vejo que o programa de pós-graduação é meio que excludente, no sentido que isso acontece, por exemplo, as aulas acontecem nos dias de semana, então para a classe trabalhadora você pegar uma terça-feira à tarde, para alguém que trabalha de segunda a sábado, 44 horas semanais, você conseguir uma terça-feira à tarde para que você seja dispensado do seu trabalho para que você possa cursar. O mestrado é muito, muito difícil, inclusive na nossa turma, teve situações de que professores da rede municipal aqui da nossa cidade tiveram que entrar quase que na justiça para ganhar o direito como educador de aperfeiçoar o seu conhecimento, aprimorar o seu conhecimento para estar contribuindo com a própria Secretaria de Educação, com a própria formação de alunos, e assim ter um impasse muito que não pode liberar e que horário de trabalho, e a sugestão talvez seria assim, Damaris, de ter esse programa de pós-graduação, que as aulas também ocorrerem no período da noite. Por que não? Porque durante o dia eu consigo trabalhar e na noite eu consigo estudar, mas e tem um impasse, mas os professores do programa de pós-graduação também dão alva na graduação, que acontece à noite. O que teria que ser feito? De repente poderia assim, a contratação de mais professores, né? E deixar esses professores da pós-graduação disponíveis apenas para pós-graduação, sabe? Programa de pós-graduação.

Aí você poderia estar falando inclusão no sistema, mas tem as cotas. Tudo bem, tem as cotas. Mas para que você atinge um número maior de pessoas da classe trabalhadora, ou de uma classe, digamos, menos favorecida, você tem que disponibilizar também dias da semana, horários diferenciados, né? Coisas que não acontece. Por exemplo, se você não cursar, igual eu tinha a aula na quinta-feira de manhã e à tarde, que fazia uma disciplina também optativa. É um dia de trabalho, sabe? Como que uma pessoa vai faltar um dia no trabalho? É uma pessoa que é registrada. O patrão não vai querer, porque o capitalismo não deixa com o que isso acontece, entende? Então, assim... Eu acho que, para permanência mesmo, poderia ter essa flexibilização no sentido de alternância, de mais horários disponíveis para que as pessoas realmente pudessem ter acesso à universidade. Eu acho que isso é o principal objetivo. Fazer com que as pessoas cheguem até o início do superior, cheguem até uma pós-graduação, que hoje se você pegar o número de pessoas que chegam até o nível de pós-graduação, no nível mestrado e doutorado, um número assim, muito, muito baixo, sabe? Então, acho que isso ajudaria bastante nesse sentido. (PL)

[sobre racismo afetar a permanência] Sem dúvidas, com certeza. Porque até tem alguns autores que dizem, quando a cor da pele é mais importante do que aquilo que a pessoa é, isso acaba dificultando bastante. A gente vê um caso, e não é nem por questão financeira. Hoje um caso que é bem comentado nos redes sociais, na mídia, é o caso do Vinícius Junior, do jogador Vinícius Junior. Então vejam o quanto que mexe com o emocional, ponto do jogador chorar, e assim se dizia, mas o cara não está contente, vejam tanto de dinheiro que ele ganha, não sei quantos milhões por mês, não precisa trabalhar, dez gerações ele não vai precisar trabalhar mais, mas assim, você vê o quanto que mexe com o emocional, quanto isso acaba desestabilizando a pessoa nesse sentido de até alguns assim, acabar deixando de estudar ou até mesmo buscar outras formas de tentar minimizar, por exemplo, a questão do suicídio, da automutilação, que é o que acontece também com pessoas que são vítimas de bullying, por exemplo, bullying, cyberbullying. Então, eu acredito assim que com certeza isso atrapalha muito, sabe, e você conscientizar. das pessoas que a cor da pele não faz nenhuma diferença. Hoje tem, igual o sempre trato da questão do Crisóstomo, está lançando, lançou agora, no evento de 30 anos, o Programa de Pós -Graduação e Educação, o terceiro livro.

Então, um menino que tem acho que 28, 29 anos, se não me falha a memória, eu já está no terceiro livro publicado já, um menino extremamente, não sei se você conversou já com ele, ele é filósofo, fala, cara, eu tenho uma admiração assim, sabe? É alguém assim, foi, cara, eu virei um admirador, depois eu pensei, ele é assim, ele está num nível, sabe, intelectual, tipo, nossa, muito além, daí você pega, se você olha para ele, e a pessoa olha para a cor da pele, pensa que pode ser, é um negro, mas quando você para para conversar, conhece realmente quem é a pessoa, eu acho que você, as pessoas que são preconceituosas acabam pensando nesse sentido de não descriminalizar, porque isso com certeza faz, nossa, mexe muito, mexe com o emocional, mexe com o brilho da pessoa, porque eu acho que nós somos seres humanos, assim, nós somos todos iguais, e que muda, essa diversidade é que nos dá todo esse aparato para estar pesquisando em campos diferentes, então, essa diversidade de opiniões, mas enquanto seres humanos, assim, nós somos seres, que somos seres iguais. (PL)

Eu entendo assim que quanto mais suporte você tiver é melhor, mas que esse suporte, de fato, seja um suporte significativo. Não adianta eu dizer que tenho a creche, mas eu tenho uma rede de apoio, só que esses profissionais não estão preparados ou o próprio sistema não está preparado. Então assim, eu apoio com certeza tudo que vem para ajudar, é bem-vindo, mas que seja uma ajuda efetiva. É o que a gente trabalha muito na inclusão. Não adianta eu dizer que a criança está aqui na escola, está sendo incluída, mas ela está sendo na verdade segregada, isso não adianta. Então acho que se não hoje a gente vai estar falando de uma... tem uma pseudo-ajuda, e isso não é interessante para ninguém. Então, acredito que tudo que vier nesse sentido de suporte para que o pesquisador consiga se manter no ensino superior e consiga se manter no seu trabalho também. Tudo é bem-vindo desde bolsas, nessa questão, como você disse, na questão material, como na questão

também física, de pessoas, de agentes, que possam estar envolvidas nesse processo, mas que, de fato, seja efetivo, que você possa realmente contar com essas pessoas, que essas pessoas sejam pessoas capacitadas para desenvolver tal função e que tenham, de fato, os seus materiais necessários para cumprir suas obrigações. (PL)

Existem vários estudos sobre a questão do índice, principalmente de depressão, em pós - graduandos, de estrada doutorado. Então, é um nível assim bem assustador de pessoas que acabam entrando no estado de depressão devido às demandas que o mestrado exige. Tem a questão profissional, tem a questão familiar, tem a questão social. Eu acho que essas informações precisam ser trazidas à tona para que todas as pessoas tenham acesso, não só aqueles que são envolvidos na área da educação, ou na área da saúde, por exemplo. Mas que todos os programas podem ter acesso aí e a divulgação, não só ter o programa e não ser divulgado. E não adianta. Eu disse tudo o que é para ajudar, é bom, né? Tudo que vem e tem suporte, tem o psicólogo, tem todo o pessoal que trabalha, que é engajado nesse sistema, mas assim, mas se não for divulgado, de que adianta? Então, igual você tá fazendo uma pesquisa, você tá vendo que tem tantos entrevistados, apenas um que é funcionário, que é servidor, sabia desse programa. Então, até que ponto esse programa tá sendo realmente efetivo? (PL)

A permanência é você começar e terminar. terminar, né? Essa permanência ela tá ela vai em diversas direções, né? Do principalmente na questão financeira, não foi o meu caso, né? Mas pra muitos é, né? Não só a da do programa de pós-graduação, a pós-graduação, porque se torna um programa mais caro, né? É a questão de artigos, na questão de você apresentar trabalhos diferentes da graduação, né? Então eu acho assim que pra muitos é difícil, mas ainda bem que tem essas, como tá acontecendo agora, né? Tem subsídios pra eles conseguirem permanecer na universidade. Hoje ainda eu tava comentando sobre isso com os alunos da graduação. Então eles têm condições de ficar na universidade hoje em dia. Diferentemente de outras épocas, outros tempos. O aluno, nesse caso, é mais na parte social. Muitos alunos... eu que trabalho aqui na UEPG, muitas vezes a gente tem alunos que eles não almoçavam no RU, porque eles não tinham dinheiro para pagar. Então eles comiam de vez em quando. Eles traziam, às vezes, almoço de casa para comer frio, senão assim, eles viam, a gente mesmo via, que eu trabalho na limpeza, a gente vê e diz assim, você não quer esquentar o almoço aqui? Eles não chegavam diretamente para a gente pedindo, mas a gente via que eles precisavam daquilo, porque eles não tinham para quem pedir. E agora não, agora eles têm condições de permanência na universidade, e antes não tinham, e principalmente a pública. Principalmente não, é a pública, porque antes você não tinha. E a permanência na questão do programa de pós-graduação, eu acho muito importante, porque eu e muitos, a gente pegou toda parte da pandemia. Então assim, foi nossa, tive colegas que eles não moravam aqui, não sei se você conhece o Felipe, né? Ele era um aluno indígena. Isso, que moravam do outro lado, do todo país, então ele veio no final para defender a dissertação dele. Então, em muitos outros que não tinham condições, eu mesmo, eu tive que emprestar um celular da PRAE, porque eu não tinha condição naquele momento de estar fazendo as aulas, eu tinha que trabalhar e estar fazendo as aulas, porque na minha casa estavam meus três sobrinhos todos ocupando o que tinha de aparelho eletrônico eles estavam ocupando isso, né? Eles estavam, tinha menor que estava na época, estava no segundo, indo pro terceiro ano daí a mais velha que estava entrando ensino médio e o outro que estava no ensino fundamental Só todo mundo na casa? E voltava todo mundo e eles assim, eles tiveram que ficar junto comigo na minha casa, né? Porque o pai e a mãe trabalhavam direto e como o pai e a mãe tinha que sair e eu não saía de casa, eles ficaram na minha casa porque era muito difícil, eles estarem em casa, o pai e a mãe chegarem da rua, do ônibus, tudo, né? Ele tinha que trabalhar e eles estavam em casa sem sair, né, pra lugar nenhum, e a mãe e o pai iam trazer a doença pra dentro de casa, e como aconteceu, né? Com todo cuidado no finalzinho aconteceu, não teve jeito, mas é... Então daí ficaram todos na minha casa, e pra mim foi essencial, porque eu terminei a o mestrado com o aparelho que é a PRAE emprestou, né, que era daqui da universidade. Essa foi... acho que a única, a única que eu tive aquele momento, né? Eu acho assim, que se eu tivesse, em outro período, que não fosse pandêmico, sim, eu ia ter mais oportunidade

de usufruir de outras coisas, como cotista, mas eu não pude, porque a gente tava em outra situação, né? (PR)

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – APROVAÇÃO DO
PROJETO DE PESQUISA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA – UEPG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES NEGROS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL

Pesquisador:

DAMARIS DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão:

1

CAAE:

69070323.5.0000.0105

Instituição Proponente:

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.023.389

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES NEGROS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pretende-se investigar a percepção sobre a permanência estudantil dos discentes negros e negras nos programas de pós-graduação stricto sensu e como se dá a permanência desses sujeitos na Instituição de Ensino Superior. Para tanto, propõe-se analisar como as políticas institucionais de permanência estudantil para os programas de pós-graduação stricto sensu têm sido elaboradas na Universidade Estadual de Ponta Grossa, principalmente a partir da análise documental e da pesquisa em campo, e se atendem às demandas discentes, de modo interseccional. Como

procedimentos metodológicos, destacam-se a pesquisa qualitativa documental e empírica, a partir do método dialético. Busca-se com este trabalho ampliar as discussões sobre as políticas de ações afirmativas, para além das cotas raciais.

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Endereço:
 Uvaranas
Bairro: CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Página 01 de 04

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 6.023.389

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral é analisar como as políticas institucionais de permanência estudantil para os programas de pós-graduação stricto sensu têm sido elaboradas no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos são: sistematizar os documentos institucionais que versam sobre as políticas de permanência estudantil; observar se a política institucional atende às demandas discentes, por meio de uma perspectiva interseccional; investigar se tais políticas institucionais atendem aos Direitos Humanos da população negra; promover um momento de escuta das/dos estudantes negras/os das Universidades Públicas Estaduais do Paraná sobre sua permanência nos programas de pós-graduação stricto sensu. **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Possibilidade de cansaço no preenchimento do questionário; possibilidade de sentimento de constrangimento, vergonha ou desconforto durante o grupo focal devido à abordagem de temas sensíveis como situações de racismo, machismo e outras formas de discriminação social. Não oferece riscos à saúde dos participantes.

Benefícios:

A pesquisa será realizada em um ambiente seguro em que todos podem se expressar livremente, portanto, há a possibilidade de acolhimento e pertencimento entre os pares a partir do compartilhamento das experiências, bem como há a possibilidade de serem pensadas entre si estratégias de aprimoramento de suas permanências, para além das políticas institucionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo apresenta como problemática de pesquisa analisar a percepção sobre a permanência estudantil dos discentes negros e negras nos

programas de pós-graduação stricto sensu e como se dá a permanência desses sujeitos na Instituição de Ensino Superior. O objetivo geral é analisar como as políticas institucionais de permanência estudantil para os programas de pós-graduação stricto sensu têm sido elaboradas na

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22 Endereço: Uvaranas Bairro: CEP: 84.030-900 UF: PR Município: PONTA GROSSA Telefone: (42)3220-3282 E-mail: proespsecretaria@uepg.br

Página 02 de 04

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 6.023.389

Universidade Estadual de Ponta Grossa e se atendem às demandas discentes, de modo interseccional. Como procedimentos metodológicos, destacam-se a pesquisa qualitativa documental e empírica, a partir do método dialético. Busca-se com este trabalho ampliar as discussões sobre as políticas de ações afirmativas, para além das cotas raciais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2086028.pdf	05/04/2023 11:48:08		Aceito
Outros	QUEST.pdf	05/04/2023 11:47:26	DAMARI S DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO_GUIA.pdf	05/04/2023 11:46:30	DAMARI S DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/04/2023 11:45:42	DAMARI S DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PlataformaBRASIL.pdf	05/04/2023 11:44:16	DAMARI S DE OLIVEIRA	Aceito

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22 Endereço: Uvaranas Bairro: CEP: 84.030-900 UF: PR Município: PONTA GROSSA Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br
--

Página 03 de 04

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 6.023.389

Folha de Rosto	Folha.pdf	05/04/2023 11:29:29	DAMARIS DE OLIVEIRA	Aceito
----------------	-----------	------------------------	---------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 26 de Abril de 2023

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Endereço: Uvaranas
Bairro: CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br