



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO E CULTURA-PPGEDUC

**MULHERES NEGRAS NA UFPA-CAMPUS DE ALTAMIRA: LUGARES,  
TRAJETÓRIAS E PERCALÇOS DE UMA PRESENÇA**

ELEN MAYARA BEZERRA DE CARVALHO  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Vilma Aparecida de Pinho

**Cametá-PA**

**2021**

ELEN MAYARA BEZERRA DE CARVALHO

**MULHERES NEGRAS NA UFPA-CAMPUS DE ALTAMIRA: LUGARES,  
TRAJETÓRIAS E PERCALÇOS DE UMA PRESENÇA**

Dissertação apresentada na Linha de pesquisa Cultura e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura PPGEDUC da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Aparecida de Pinho  
Coorientador: Prof<sup>º</sup> Dr.<sup>º</sup> Sérgio Pereira Santos

**Cametá-PA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com  
ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

---

C331m Carvalho, Elen Mayara Bezerra de.  
Mulheres negras na UFPA-Campus Altamira:  
lugares, trajetórias e percalços de uma presença / Elen  
Mayara Bezerra de Carvalho. — 2021.  
131 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Vilma Aparecida de  
Pinho Coorientador(a): Prof. Dr. Sérgio Pereira  
Santos Dissertação (Mestrado) - Universidade  
Federal do Pará,  
Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-  
Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2021.

1. Ensino Superior. Mulher Negra.  
UFPA. Ações Afirmativas. I. Título.

CDD 378.0082

---

**ELEN MAYARA BEZERRA DE CARVALHO**

**MULHERES NEGRAS NA UFPA-CAMPUS DE ALTAMIRA: LUGARES,  
TRAJETÓRIAS E PERCALÇOS DE UMA PRESENÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará - Campus Tocantins - como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação e Cultura.

**Aprovado em:**

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho  
PPGEDUC/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura  
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá.  
**(Orientadora)**

---

Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro  
PPGEDUC/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura  
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá.  
**(Examinador Interno)**

---

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Felice  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB  
**(Examinadora Externa)**

## AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer é algo que me leva a muitas reflexões, o ato de agradecer é um momento onde o coração é preenchido de carinho, felicidade e muita gratidão por cada processo da caminhada. Assim me sinto agora, agradecendo...

Ao meu amado Mestre Jesus, sem o amor de Jesus nada eu seria ou teria conquistado até aqui. Tudo que tenho e sou é porque Ele me amou.

Ao meu amigo e parceiro da vida Eduardo Carvalho, meu esposo que sempre acreditou em meu potencial, que esteve comigo em cada momento dessa jornada, sou grata por sua paciência, auxílio, amizade e por segurar em minha mão quando eu julgava que não conseguiria chegar até aqui.

À minha amada família, minha fortaleza. Vocês que tanto me apoiam, minha eterna gratidão: Dilza minha mãe, Raimundo meu pai, e minha amada irmã Tayara.

Aos meus amigos de mestrado, companheiros de luta aos quais levarei inúmeras lembranças.

À minha amiga Areli, mulher incrível e que toda oportunidade que tenho eu digo o quanto sou grata, ela nem imagina o quanto me ajudou a continuar a caminhada do mestrado.

Minha querida amiga Liliane que não mediu esforços para sempre que precisei me ajudar, não apenas com apoio emocional, mas também apoio na construção de minha pesquisa.

Aos meus professores, por todo ensinamento.

À minha orientadora Prof. Dr<sup>a</sup> Vilma Aparecida de Pinho por abraçar essa pesquisa e por cada momento valioso que tivemos para a construção deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos pela parceria e contribuição para esta pesquisa.

Cada etapa para chegar até aqui foi muito valiosa, tenho orgulho do caminho que venho construindo. Obrigada a cada um aqui citado e em especial a Deus!

## RESUMO

A pesquisa aqui desenvolvida objetiva conhecer o perfil racial e de gênero das estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará-Campus de Altamira, considerando os anos de 2017 a 2020. Diante da identificação desse perfil, focamos na presença e trajetória de mulheres negras nos cursos de graduação desta Universidade. Para realização da pesquisa utilizamos dados quantitativos e qualitativos, sendo o primeiro coletado junto a Divisão Pedagógica da UFPA-Campus de Altamira. Essa pesquisa consiste em um método específico a partir de entrevistas semiestruturadas. Foram selecionadas três mulheres negras que tiveram acesso à universidade através das cotas, duas representantes do curso de Pedagogia e uma do curso de Medicina com a finalidade de evidenciar em que medida seu pertencimento racial e de gênero influenciou e (influencia) no seu ingresso e permanência no ensino superior. De modo geral, os dados indicam um quadro de invisibilidade da população negra na universidade. Além disso, a partir das trajetórias apresentadas, podemos concluir a falta de acolhimento pelo sistema educacional diante do racismo e sexismo, conclui-se que as mulheres negras dispõem de estratégias para ingressar e permanecer no espaço universitário.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Mulher Negra. UFPA. Ações Afirmativas.

## **ABSTRACT**

The research developed here aims to understand the racial and gender profile of undergraduate students at the Federal University of Pará-Campus de Altamira, considering the years 2017 to 2020. In view of the identification of this profile, we focus on the presence and trajectory of black women in the undergraduate courses of this University. To carry out the research, we used quantitative and qualitative data, the first being collected from the Pedagogical Division of UFPA-Campus de Altamira. This research consists of a specific method based on semi-structured interviews. Three black women who had access to university through the quotas were selected, two representatives from the Pedagogy course and one from the Medicine course in order to show to what extent their racial and gender belonging influenced and (influence) their admission and permanence in higher education. In general, the data indicate a framework of invisibility of the black population at the university. Furthermore, from the trajectories presented, we can conclude that the educational system lacks acceptance in the face of racism and sexism, and it is concluded that black women have strategies to enter and remain in the university space.

**Keywords:** Higher Education. Black woman. UFPA. Affirmative Actions.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Situação geográfica da Mesorregião do Xingu .....	49
Figura 2: Croqui do Campus I .....	50
Figura 3: Croqui Campus II .....	51
Figura 4: Entrada do Campus I .....	51
Figura 5: Campus II .....	52
Figura 6: mapa dos Campi da UFPA/ Campi de Altamira .....	52

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA .....	10
CAPÍTULO I – APORTES TEÓRICOS: DIALOGANDO COM PRODUÇÕES LIGADAS ÀS MULHERES NEGRAS .....	19
1.1- Raça e Poder.....	19
1.2 - As teorias racialistas e as primeiras escolas .....	19
1.3- Os centros de estudos no Brasil .....	25
1.4- A futura raça brasileira: o branqueamento como solução .....	27
1.5 Interseccionalidade: Gênero e raça.....	31
1.6 - O lugar ou lugares? Diferenças e Desigualdades .....	36
1.7 Educação e mobilidade social .....	39
CAPÍTULO II- CAMINHOS PARA A PESQUISA .....	44
2.1 A metodologia da pesquisa/ abordagem do estudo .....	46
2.2- Pesquisa de campo / <i>locus</i> .....	49
2.3- O Campus de Altamira: um retrato do processo de interiorização .....	53
CAPÍTULO III - AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR - BRASIL E NA UFPA .....	55
3.1 Práticas de ações afirmativas Na Universidade Federal do Pará.....	61
3.2- As ações afirmativas – pessoas com deficiência.....	64
3.3- As ações afirmativas – cotas raciais .....	65
3.4 As ações afirmativas - alunos egressos das escolas públicas .....	67
3.5- As ações afirmativas – povos indígenas.....	67
3.6- Processo de ações afirmativas na UFPA.....	68
3.7- Os cursos do Campus de Altamira .....	72
Ciências Biológicas .....	74
Agronomia.....	75

Educação do campo .....	77
Etnodesenvolvimento .....	78
Medicina .....	80
Geografia .....	82
Engenharia Florestal .....	83
Licenciatura em Letras língua inglesa .....	84
Licenciatura em Letras língua portuguesa .....	85
<b>CAPÍTULO IV: MULHERES NEGRAS EM CURSOS DO CAMPUS DE ALTAMIRA: PERCURSOS E PERCALÇOS DE UMA PRESENÇA.....</b>	<b>86</b>
4.1- As entrevistadas .....	87
4.1.1 Lia.....	87
4.1.2. Yana.....	88
4.1.3. Célia.....	88
4.2- Trajetórias, experiências e percepções .....	89
4.2.1. Lia.....	89
4.2.2. Yana.....	92
4.2.3. Célia.....	93
4.3: Acesso e permanência ao ensino superior e possíveis redes de apoio .....	94
4.3.1- Relato de Lia, do curso de Pedagogia .....	94
4.3.2- Relato de Yana, do curso de Pedagogia .....	104
4.3.3- Relato de Célia, do curso de medicina .....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
Bibliografia.....	122
ANEXO I.....	126
TERMO DE ACEITE E LIVRE CONSENTIMENTO .....	131

## INTRODUÇÃO

### MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA

A temática a ser abordada neste estudo é fruto do meu percurso acadêmico e vivências como mulher negra em uma universidade pública, bem como minha atuação em sala de aula como professora. Tenho a temática sobre as relações raciais como um desejo científico, pessoal e profissional diante da realidade da qual estava e estou inserida nos espaços sociais.

Sou a primeira pessoa e a única mulher até o momento por parte da família de minha mãe a ter um diploma de ensino superior, na família de meu pai sou a terceira, depois de mim mais duas primas ingressaram no ensino superior, uma na rede privada e outra na universidade pública.

Durante minha trajetória como mulher tive que assumir responsabilidades bem cedo. Minha mãe mulher guerreira sempre trabalhou “desde que se entendeu por gente” como ela diz. Trabalhou em casas de família, já foi babá, manicure, atendente de lanchonete e atualmente dona de casa. Estudou até o 1º ano do ensino médio e desistiu, pois, dizia não ter mais paciência para “essas coisas”.

Meu pai também estudou pouco, mais precisamente até a antiga oitava série do ensino fundamental, trabalhou desde cedo para auxiliar seus pais com as responsabilidades de casa e junto de seu pai aprendeu a profissão de pedreiro, a qual exerce até hoje.

Nunca nos faltou nada, mas sempre vivemos com uma renda bem limitada quando criança. Comecei a trabalhar bem cedo, mais precisamente com 11 anos eu já fazia trabalhos de babá e limpezas em casas de pessoas próximas, trabalhava em um turno e estudava em outro, sempre durante o dia. Meus pais nunca abriram mão de estarmos na escola e apesar do pouco conhecimento formal sempre estavam atentos ao meu comportamento na escola e de minha irmã, principalmente com as notas. Agradeço muito a Deus por ter sempre o apoio deles, nos estudos.

Segui nesse sentido, sempre estudando e trabalhando, até o momento que finalizei o ensino médio, mas não conseguia ingressar no ensino superior, precisava me dedicar muito para passar no vestibular, certo é que fiquei 5 anos tentando entrar para

universidade, mas ficava cada ano mais difícil, eu trabalhava em dois turnos e não tinha condições de pagar cursinhos.

Lembro-me quando passava em frente a UFPA em minha cidade natal, Altamira ficava admirando aqueles estudantes ali dentro e imaginando quão inteligentes eles eram. Eu tinha um sonho de também estar ali com eles, mas eu não me achava capaz o bastante para passar no vestibular, acreditava estar sempre em desvantagem com quem conseguia estudar nos melhores cursinhos da cidade, e de certa forma estamos.

Eu já trabalhava como auxiliar de professora, quando iniciei Pedagogia em uma faculdade particular semipresencial, tínhamos aula a cada 15 dias.

No ano de 2013 prometi para mim mesma que seria o meu último ano fazendo ENEM, pois eu não aguentava mais todo ano aquela prova tão cansativa e no fim, eu nunca conseguia uma boa nota. Com o apoio de meu namorado na época, hoje meu esposo, comecei a estudar em casa depois que chegava do trabalho, conseguimos materiais na internet e assim fui estudando por conta própria. Por fim no início de 2014 sai o listão dos aprovados e lá estava meu nome, eu não acreditei que havia conseguido, foi tanta emoção que foi impossível conter o choro no meio do trabalho. Liguei para minha mãe para contar a notícia e ela ficou tão emocionada que passou mal. Imagino o orgulho que ela sentia naquele momento.

Hoje sou aluna de mestrado também pela UFPA e digo que não foi fácil, lembro-me de que na fase das entrevistas eu quase ia desistindo, pois, não tinha dinheiro para fazer a viagem até Cametá novamente, nesse momento minha irmã sabendo de tudo isso e que acabara de ser demitida se propôs a pagar minhas passagens, nem sei dizer o quanto sou grata a minha família.

Sou de origem pobre, sou da rede pública de ensino desde sempre, sou mulher, sou negra, sou filha de pais que infelizmente não conseguiram continuar seus estudos, mas que me incentivaram e nunca me deixou faltar nada, sou fruto de ações afirmativas que me auxiliaram a chegar no ensino superior, por isso sei da importância de termos pessoas que lutam por nós, pois para eu poder “desfrutar” desse ensino muitas pessoas estiveram na linha de frente da batalha.

Ainda durante minha graduação, iniciei os estudos sobre relações étnico-raciais no grupo de estudos GEABI (Grupo de Estudos Afro-brasileiro e indígenas) coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Vilma Pinho, que posteriormente foi minha orientadora de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), a qual trabalhamos o tema “*História e Cultura Afro-brasileira e Africana: os processos de identificação racial de crianças*”.

No ano de 2018 conclui o curso de aperfeiçoamento UNIAFRO *Política da Igualdade Racial no Ambiente Escolar* pela faculdade de educação da UFF (Universidade Federal de Fluminense, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Iolanda de Oliveira e ministrado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb).

Por isso, a problemática da pesquisa surgiu mediante a todo o processo que vivenciei na graduação diante da disciplina sobre Educação Étnico-racial, minha atuação como professora dos anos iniciais onde pude perceber muitos momentos de preconceito racial entre os próprios alunos e ainda minha participação no grupo de estudos GEABI que me proporcionou mais que conhecimento, pude me perceber diante de minhas raízes e me enxergar de fato como mulher negra.

Em uma investigação na UFPA Campus de Altamira, a partir do grupo de estudos GEABI (Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) coordenado pela professora Vilma Aparecida de Pinho. No ano de 2018 na busca por compreender o cenário da universidade em relação aos alunos cotistas raciais procurei a secretária da FAE (Faculdade de Educação), nesse momento fui surpreendida pela informação de que até o ano de 2017 não havia nenhum registro na instituição sobre esses alunos, quem eram; em que cursos estavam; e se de fato estavam matriculados e frequentando as aulas. Percebi aqui que esse cenário poderia nos revelar muito mais do que apenas dados quantitativos e que nos colocaram em uma reflexão acerca do quanto fator como este pode interferir ou não na trajetória acadêmica e de vida dos estudantes, tendo em vista que a instituição poderia ser o meio dos mesmos ascenderem socialmente.

Com o estudo no Mestrado tive o desafio junto a minha orientadora Vilma Pinho e meu coorientador Sérgio Santos de contribuímos ao cenário das ações afirmativas, e mais ainda estreitar o elo entre a universidade e sociedade, não apenas para as ações afirmativas, mas os sujeitos que ingressam ao ensino superior, partindo de minhas experiências. Dando ênfase ao lugar das mulheres negras não apenas na universidade, mas, também na sociedade, que assim como eu, ingressou no ensino superior e enfrenta muitos outros desafios no decorrer de sua trajetória, por ser mulher e negra.

Diversos fatores interferem nos processos de desigualdade racial no Brasil e parece ser de difícil resolução tanto em vista, que os grupos de populações não-brancas, encontram-se em desvantagens históricas no seu nível de escolaridade, formação imprescindível para galgar melhores condições de vida no Brasil. Portanto, é importante que a universidade não apenas garanta o acesso da população negra ao ensino superior, como também garanta a permanência e permita que essas pessoas se sintam pertencentes

a este local que lhe é de direito. Mas, a pergunta que me fiz naquele exato momento foi: como garantir a permanência e principalmente o pertencimento dessas pessoas se até aquele momento nem se sabia quem eram esses estudantes?

Muitos autores se debruçam ao estudar relações raciais no Brasil, dentre eles estão: Teixeira (2003), Carneiro (2002), Pinto (2007), Campos (2016), Santos (2014), Gomes (2007), Piavosan (2007), entre outros, mostram em seus estudos que os negros estão sempre em desvantagem em relação aos brancos em diversos setores da sociedade no que se refere ao acesso, aos serviços e bens públicos.

Nosso estudo intitulado “Mulheres negras na UFPA-Campus de Altamira: lugares, trajetórias e percalços de uma presença”, visa justamente mostrar um lado ainda pouco falado quando se trata de mulheres negras no ensino superior. Segundo Teixeira (2003), o segundo grau de instrução para a população negra funciona como “uma barreira quase ‘intransponível’ onde menos de um por cento dos negros conseguiram a ‘façanha’ de entrar para a universidade” (p. 14).

É importante ressaltarmos que o estudo realizado por Moema Teixeira ocorreu no ano de 2003. Nos anos atuais e depois da implementação das políticas de ações afirmativas que cenário temos? E as mulheres negras, como se encontram nesse atual cenário?

O estudo propõe fazer o acompanhamento dessas mudanças, tendo como recorte temporal o cenário de 2017 a 2020 dentro de uma universidade pública no interior do Pará, mais precisamente no município de Altamira. A escolha do recorte temporal se deu para verificar não apenas as mudanças no cenário nesse período em relação às mulheres negras, como também aos anos que um(a) estudante leva em média para se formar. Na intenção de conhecer como se dá esse percurso até sua conclusão, afinal são anos de sua vida que marcarão para sempre suas trajetórias, evidencia-se a importância deste estudo.

Diante desse processo buscaremos mostrar: houve a ampliação de acesso e permanência da mulher negra ao ensino superior? Houve a ampliação da entrada da mulher negra aos cursos de maior prestígio social no Campus de Altamira? Como essas mulheres percebem essa universidade em seus projetos de vida?

Outro fator importante que vale a pena destacar é sobre o ingresso do negro no mercado de trabalho. Para a maioria esse momento acontece ainda quando criança, onde há submissão a salários extremamente baixos que reforça o estigma da inferioridade em que muitos negros vivem. É importante que não deixemos de considerar que esse horizonte não é absoluto, pois mesmo com toda a barbárie do racismo há uma parcela de

mulheres negras que conseguem vencer as adversidades e chegar à universidade, utilizando-a como ponte para o seu sucesso profissional.

Para a mulher negra esse cenário é ainda mais desafiador, tendo que se disporem de uma grande energia para superar as dificuldades as quais são expostas na busca por sua cidadania, “sendo submetidas a uma conjugação perversa do racismo e sexismo” (CARNEIRO, 2002, p. 210).

Diante do passado que carregamos a mulher negra enfrenta diversos problemas frente a sociedade e que infelizmente se perpetuam em nosso país. É a mulher que assume inúmeras demandas, cuidar da casa, dos filhos, trabalha, estuda, se afirma politicamente, entre outras diversas responsabilidades. Por isso é importante discutirmos e compreendermos qual foi a situação das mulheres negras no Brasil desde sua vinda para o país e mais ainda quais as condições de vida dessas mulheres no tempo da escravidão.

Lélia Gonzalez, em seu livro publicado em 1982 chamado o “Lugar de Negro” nos possibilita compreender a herança totalmente cruel deixada para as mulheres negras brasileiras. Herança essa de objetos de produção e mais ainda, ser objeto de prazer para os colonizadores que gerou o que a autora nomeia de “covarde procriação” e que hoje é aclamado e visto como produto nacional a mulher mulata brasileira. “Mas se a qualidade desse ‘produto’ é tida como alta, o tratamento que ela recebe é extremamente degradante, sujo e desrespeitoso” (Gonzalez, 1982, pg. 36).

Em sua prática cotidiana a mulher negra por razões históricas e socioeconômicas concretas como afirma Gonzalez (1982), estava consciente que cabia a ela batalhar pelo leite da criança. Por isso a autora lutava para denunciar o mito da democracia racial, tendo como principal foco dar voz para a população negra, que reivindicassem acesso a uma educação de qualidade, ocuparem cargos melhores, e que homens e mulheres reconhecessem seu valor e lutassem pela igualdade racial em todos os âmbitos da sociedade. “A discriminação racial é um juízo marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da comunidade afro-brasileira, destrói alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano[...]” (GONZALEZ, 1982, p. 43).

O lugar da mulher negra escravizada na colônia eram dois: as mucamas e trabalhadora de eito, o primeiro o mais doloroso, pois tinham como papel cuidar da casa grande, de seus senhores, lavar, passar, cozinhar, tecer, entre outros. Havia ainda a obrigação de muitas vezes satisfazer os desejos sexuais de seus senhores e ainda iniciar a vida sexual dos filhos desses mesmos senhores, momentos humilhantes e de muita dor, muitas dessas mulheres tiravam sua própria vida ainda enquanto estavam grávidas, por

não quererem que seus filhos passassem pelas condições terríveis as quais eram submetidas.

Nos tempos que vivemos a pobreza e a marginalidade que ainda é submetida a mulher negra reforça o preconceito e a interiorização da condição de inferioridade, que em muitos casos inibe a reação e luta contra a discriminação sofrida.

Diante da ascensão social, poucas são as mulheres negras que conseguem esse “feito”, contudo, é possível constatar que nos últimos anos vem ocorrendo o aumento do número de mulheres negras nas universidades. E a partir desse contexto seja possível vislumbrar uma realidade menos opressora para os negros, especialmente a mulher negra.

Os dados foram coletados utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e abertas, tendo em vista que os sujeitos precisam ser entendidos como indivíduos únicos, mas que estão em constante interação e sempre inseridos em um contexto social.

A partir dos diversos estudos aos quais tivemos acesso no decorrer da pesquisa fica claro que há uma divisão dentro das universidades, onde a partir de muitas lutas a política de ação afirmativa começa a dar voz e vez para aqueles que estiveram sempre à margem da sociedade. Nosso intuito é justamente analisar o que significou e o que significa para a população negra as ações afirmativas nas universidades, a partir das especificidades da mulher negra, onde sua condição na sociedade vai além da questão pobreza, mas também da desvalorização humana e todos os estereótipos raciais de inferioridade, além do racismo extremamente violento.

A pesquisa se constrói pelos tortuosos caminhos do processo de acesso de mulheres negras no ensino superior, especialmente, no Campus de Altamira, pois se por um lado, houve a ampliação de vagas pelos processos de interiorização da UFPA, por outro, houve as políticas de Ação Afirmativa para negros (cotas raciais). O contexto nos parece plausível para diminuir a desigualdade racial/gênero no ensino superior. Nesse sentido, a questão central da pesquisa se constitui nessa variável raça/cor, gênero feminino em equidade de acesso e permanência.

Com a força das políticas de Ação afirmativa para população negra, a pesquisa busca responder alguns questionamentos, como, por exemplo: essa democratização possibilita as mulheres negras a estarem em cursos de maior prestígio social como medicina, engenharias? Como tem se comportado a categoria raça-cor por cursos no decorrer dos anos 2017 a 2020? As mulheres negras têm entrado na universidade em equidade de quantidade nos cursos de maior prestígio sociais? Quais são as suas

percepções, dificuldades e estratégias para cursar o ensino superior no Campus de Altamira?

Por tanto para compreensão e embasamento desta pesquisa nos atemos em estudos científicos para compreendermos como foi construído no cenário brasileiro as concepções de raça. Encontramos em Petrônio Domingues (2004), Lilia Schwarcz (1993), Giralda Seyferth (1995), e Thomas Skidmore (1976). Estudos que se aprofundam em como a ideia de raça foi construída e se mantém como mecanismo de desigualdades, discriminação racial e social.

Domingues (2004), destaca em seu estudo que a igreja no século XIX tinha o conceito da pureza de sangue como solução, de modo a classificar os negros e ainda os impedir que ocupassem qualquer categoria de papel relevante na sociedade, a discriminação racial teológica chama o autor. “É interessante notar que o teste de limpeza de sangue, introduzida no Brasil Colônia, gerou um modelo de discriminação baseada na cor da pele e no sangue (DOMINGUES, 2004, pg. 28).

Esse conceito de cor da pele permanece muito forte na sociedade brasileira, mas temos ainda o conceito do tipo biológico, em que Seyferth (1995), analisa a produção do racismo a partir de traços fenóticos, definição que emerge a partir do século XIX que buscam nas texturas e formas dos cabelos, olhos, nariz, estrutura facial e demais traços, hierarquizando e colocando o negro sempre na base e os brancos nos lugares mais altos da pirâmide. O racismo diante dos dois autores citados resultou da sobreposição superioridade branca à ciência.

No viés biológico nasce as teorias da frenologia, onde eram os estudos de cérebros humanos já mortos, tendo como objetivo justificar caráter e até mesmo a capacidade mental das pessoas é o que apresenta Schwarcz (1993). Para legitimar que essas teorias tinham total apoio da ciência Skidmore (1976) apresenta também em seu estudo que a base dos argumentos da frenologia, que inferiorizavam a raça negra e índia e que as mesmas estariam ligadas as diferenças estereotipadas em relação ao branco.

As concepções de raça no Brasil atuam de forma incisiva na reprodução das desigualdades raciais, racismo, colocando o branco sempre em lugar de poder, tendo sua dignidade atendida, as concepções apresentadas explicam de forma explícita a dimensão de poder e hierarquização para um determinado grupo.

Por tanto essa pesquisa foi desenvolvida da seguinte forma: no primeiro momento apresentam-se as motivações que nos levaram a este estudo, contextualizou-se o percurso para o encontro com o objeto do estudo, posteriormente levantamento teórico com autores

que se aproximam do tema estudado, para então partirmos para a formulação do problema, bem como os objetivos desejados com essa pesquisa. Seguindo para os processos da pesquisa, onde é abordado todo processo de investigação, posteriormente a escolha dos instrumentos e técnicas para a coleta de dados.

Apresentaremos em seguida os aspectos teóricos que discutem a inserção do negro na educação formal, fazendo um pequeno contexto histórico desse processo e posteriormente os conceitos de raça diante das teorias raciais, suas escolas e a condição da mulher negra no Brasil. Em seguida, apresentação de fundamentos teóricos sobre conceitos de Ação-afirmativa, desde as primeiras ações até sua implementação no Ensino Superior brasileiro e ainda na Universidade Federal do Pará, no que diz respeito a cotas para negros. Posteriormente um retrato dos cursos no Campus de Altamira e logo em seguida, apresenta-se o perfil das mulheres negras da política de reservas de vagas na UFPA- Campus de Altamira que participaram da pesquisa, bem como suas trajetórias até o ingresso na universidade, apresentando suas perspectivas, desafios, representações, estratégias criadas para a conclusão de seus cursos.

Para concluir, as considerações finais, referências, os apêndices e anexos como: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Roteiros da entrevista.

Desse modo tornou-se necessário mapear a distribuição racial e de gênero dos cursos regulares do Campus de Altamira, bem como evidenciar possíveis influências ou não, de fatores relativos ao gênero e raça no acesso e permanência no ensino superior, bem como entender as estratégias de formação acadêmica, atividades científicas, sociabilidade, experiências extracurriculares.

Diante da pesquisa proposta o caminho percorrido nos possibilitou perceber quem são essas mulheres negras que acessam a UFPA-Campus de Altamira; quais os lugares se sentem pertencentes e quais lugares conseguiram construir.

Por isso nosso objeto de estudo é justamente mostrar como se constroem essas trajetórias e para isso foi necessário não apenas investigar em que cursos essas mulheres se encontram, mas sua posição em relação a todo percurso e vivências até chegar na academia, dando ênfase não apenas ao lugar que elas ocupam como estudante em uma universidade pública, mas aos lugares que elas conseguem construir e se apropriar.

Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo principal compreender os lugares da mulher negra na Universidade Federal do Pará-Campus de Altamira a partir da presença

nos diversos cursos, assim como suas trajetórias, desafios e percepções sobre a universidade.

## **CAPÍTULO I – APORTES TEÓRICOS: DIALOGANDO COM PRODUÇÕES LIGADAS ÀS MULHERES NEGRAS**

### **1.1- Raça e Poder**

Neste capítulo apresentaremos algumas discussões que embasam a pesquisa. Iniciamos com produções importantes acerca de raça e poder, tendo em vista abordarmos as teorias racialistas e ainda as primeiras escolas nos Brasil, que nos possibilita compreender mais que a trajetória da população negra na sociedade, mas ainda identificar e expor os cenários aos quais foram expostos para que hoje pudéssemos “colher os frutos” tanto nas questões sociais, quanto nas questões educacionais.

Muitos estudos tratam das relações raciais em nosso país e através de cada estudo observamos a divisão gerada na sociedade, segundo Teixeira (2003), somos classificados a partir de nossa cor ou raça ideia que se estabelece até hoje de forma hierarquizada.

Por tanto, este estudo é embasado por autores que discutem a política do branqueamento, que muito contribuiu para o racismo, preconceito através do chamado “melhoramento racial” sendo este na metade do século passado. Para essa discussão dialogaremos com: Domingues (2004), Santos (2014), Nabuco (2000), Pereira (2013), Seyferth (1995). Assim como o conceito de raça.

O estudo aqui proposto retomará o histórico sobre o termo raça, sendo esse produzido por cientistas ou imaginados pelo senso comum, e determinou classificações, julgamentos e posições para a população negra que nos marcam até hoje.

Apresenta-se o sentido de raça para compreender a situação da população negra com ênfase na mulher negra/ estudante, na busca por compreender o que significa para elas está “inserida” em um espaço de formação acadêmica.

### **1.2 - As teorias racialistas e as primeiras escolas**

Segundo Seyferth (1995), a Antropologia era definida como o ramo da História Natural, cujo o objetivo era descobrir as características do homem e das raças humanas, características essas que pudessem no futuro distingui-las como tipos biológicos, através das medições de corpos humanos, como intuito da análise morfológica da humanidade.

No final do século XVIII, com um longo debate advindo da tradição igualitária a qual a Revolução Francesa propunha, tinha por intuito “considerar os diversos grupos

como ‘povos’, ‘nações’ e jamais como raças” (SCHWARCZ, 1993, p. 37). Ainda no final desse século, no Brasil o homem livre de cor já tinha seu lugar na sociedade definido. Nos Estados Unidos os mesmos homens de cor enfrentavam um regime discriminatório, com a então leis, aplicadas no Sul; e os costumes, do Norte. “Como resultado, não havia tradição no Brasil de supressão de não-brancos dentro de um rígido sistema birracial, e o pensamento racista não podia, em consequência, ser usado para reforçar tal sistema” (SKIDMORE, 1976, p. 71).

O Brasil no final século XVIII já era apontado “como um caso único e singular de extrema miscigenação racial”. A visão de muitos intelectuais nacionais, era de uma nação multiétnica, o chamado espetáculo brasileiro da miscigenação.

Em 1904 houve então rejeição a descrição do Brasil, onde o intelectual português Teófilo Braga subestimou o papel do mestiço.

Foi então que em 1906:

[...] definiu-se entre os que – com Gobineau, Ammon, Lapouge e Chamberlain – acreditavam que os povos dolicocefalos – louros do Norte da Europa – eram superiores aos outros homens. Sua fórmula para melhorar o Brasil, consistia em aumentar o influxo de alemães que deveriam ser distribuídos e disseminados pelo país a fim de absorver a cultura brasileira e aceitar a autoridade do governo brasileiro (SKIDMORE, 1976, p. 72).

Nesse mesmo período no Brasil não havia faculdades superiores, a não ser as de direito, medicina e engenharia, e era difícil para os futuros cientistas encontrarem uma base para suas operações.

O termo raça só passa a ser inserido na literatura mais especializada no início do século XIX, pelo então Georges Cuvier, com a ideia da existência de heranças físicas que definiam os grupos humanos como afirma Schwarcz (1993).

Ainda diante do estudo a autora destaca que:

Delinea-se a partir de então certa reorientação intelectual, uma reação ao Iluminismo em sua visão unitária da humanidade. Tratava-se de uma investida contra os pressupostos igualitários das revoluções burguesas, cujo novo suporte intelectual concentrava-se na ideia de raça, que em tal contexto cada vez mais se aproximava da noção de povo. O discurso racial surgia, dessa maneira, como variante do debate sobre a cidadania [...] (SCHWARCZ, 1993, p. 38).

É nessa época que começa a surgir inúmeras indagações dos mais diferentes autores da época diante de se pensar a origem do homem. Ainda nesse momento surge

duas visões que tentavam explicar essa origem, são elas: a visão monogenista, esteve dominante até meados do século XIX, que acreditava que a humanidade era una. A visão monogenista era aceita nesse período por maior parte dos pensadores, o homem teria se originado de uma fonte comum, sendo considerados os diferentes tipos humanos como um mero produto.

Assim pensava-se em uma humanidade “[...] que iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante a degeneração) -, sem pressupor, num primeiro momento, uma noção única de evolução” (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

O monogenismo é hoje um princípio praticamente inquestionável na antropologia social e cultural, tornando-se aceito em decorrência da teoria darwiniana a qual explicarei no decorrer deste trabalho

Em meados ainda do século XIX, surgia a hipótese poligenista, uma alternativa plausível, tendo em vista a contestação ao dogma monogenista diante do crescimento das ciências biológicas. Por outro lado, a versão poligenista fortalecia a análise do comportamento humano a partir de uma interpretação biológica. Uma alternativa plausível não apenas pela sofisticação das ciências biológicas, mas sobretudo sobre uma contestação dos dogmas monogenista da Igreja.

Foi nesse viés biológico que nasceu as teorias da frenologia, onde eram feitos estudos em seres humanos já mortos a partir das estruturas cranianas, o estudo tinha como intuito determinar o caráter das pessoas e ainda sua a capacidade mental, tendo o cérebro como fonte de estudo.

A antropometria era outra teoria que interpretava a capacidade humana e tinha como objeto de estudo as medidas do corpo humano, usada principalmente para classificar potenciais criminosos através de suas características faciais.

No livro intitulado *Criminal Anthropology [Antropologia Criminal]* (1895), de Cesare Lombroso, usavam características físicas para identificar pessoas possivelmente criminosas, por exemplo, os assassinos tinham mandíbulas proeminentes, e que batedores de carteira tinham mãos longas e pouca barba. Eugene Vidocq, em seu trabalho também identifica criminosos por características faciais, este continuou sendo usado quase um século após sua introdução na França.

Esse tipo de pesquisa influenciou também o campo da doença mental, os estudos sobre loucura foi um dos primeiros domínios de aplicação da frenologia afirma Schwarcz (1993), e que tinham nesse modelo científico suporte para novas concepções e para

justificação de seus métodos de tratamento ‘moral’ diante do indivíduo e para o estabelecimento de ligações entre a loucura individual e a degeneração de cunho racional

Skidmore (1976), que também trata sobre a discussão de raça e miscigenação destaca em seu estudo que o século XIX foi testemunha de dois movimentos que se opunham ao pensamento racial, mas foi também nesse momento que “[...] a escravidão recuava sob o impacto das mudanças econômicas e da pressão moral onde pensadores europeus ocupavam-se em sistematizar as teorias das diferenças inatas.

Por volta de 1860 as teorias racistas tinham obtiveram total consentimento da ciência, não esquecendo do apoio e plena aceitação dos líderes políticos e culturais dos Estados Unidos e Europa. Surge então a primeira teoria racista com a escola etnológico-biológica, sistematizando nos Estados Unidos uma formulação filosófica. Essa escola no que lhe concerne tinha como intuito sustentar a criação das raças humanas a partir de mutações das mais diferentes espécies, a poligenia.

Skidmore (1976), destaca que os etnógrafos Samuel Morton, Josiah Nott e George Glidden publicaram estudos em que foram feitas medidas cranianas em múmias egípcias para “provar” que as raças humanas tinham desde sempre exibido diferenças fisiológicas, “em sua conformação racial-genética”. A base dos argumentos desses estudiosos era que a então inferioridade das raças índia e negra poderiam ser correlacionada as diferenças físicas em relação aos brancos.

Assim, a teoria ganhou apoios importantes como o zoólogo suíço Louis Agassiz que foi um grande propugnador científico da poligenia na América. Com tudo a linha da hipótese poligenista da escola americana foi posteriormente derrubada pela teoria de Darwin, pois ambos estudos tinham a ideia central “[...] de que as diferenças físicas podiam, de algum modo, ‘provar’ a existência de outras diferenças – que mais tarde seriam chamadas ‘culturais’ [...]” (SKIDEMORE 1976, p. 66).

Ainda no século XIX, Seyferth (1995) nos explica que:

A Antropologia foi então definida como o ramo da História Natural que trata do homem e das raças humanas, tendo objetivo descobrir as características permanentes que permitissem distingui-las enquanto ‘tipos biológicos’. Este interesse da disciplina que mais tarde, seria chamada de Antropologia Física, por ser observado nos manuais de teoria e métodos editados na segunda metade do século XIX [...]” (p. 175).

Antropologia Física elaborou, descartou, reelaborou e codificou inúmeras medições de corpo humano, centenas propriamente dito, visando à análise morfológica

da humanidade. A escola etnológica-biológica junto aos seus estudiosos utilizava essa nova ciência para dar base científica aos preconceitos existentes diante do comportamento social dos “não-brancos”, da mesma forma como outros pesquisadores pretendiam encontrar provas da inferioridade mental dos negros nos resultados dos seus testes de inteligência.

Embora essa versão etnológica tenha tido sua primeira formulação nos Estados Unidos, não foi surpresa se estender à Inglaterra e Europa onde ganhou apoiadores partidários e muito poderosos, foi então que através desses “convertidos europeus” que o Brasil foi atingido como afirma Skidmore (1976).

A segunda escola de pensamento racista emergiu nos Estados Unidos e Europa, e que no Brasil se mostrou igualmente influente. Essa escola representada por Gobineau partia do pressuposto de que as mais diversas raças humanas podiam ser diferenciadas umas das outras, não esquecendo que a branca seria superior a todas.

Gobineau e outros estudiosos da época ajudaram a disseminar por toda Europa que a raça era o fator determinante da história humana, uma abordagem histórica do racismo enriquecida com o culto do arianismo.

A terceira escola era a darwinista, mas o darwinismo social só era aceito no terreno científico com o abandono da hipótese poligenista, visto que Darwin defendia a tese de que o processo evolutivo começava com uma única espécie.

“Se a evolução para formas superiores de vida natural resultava da ‘sobrevivência dos mais aptos’, numa competição de diferentes espécies e variedades, logicamente admitia-se que as diferentes raças humanas tinham passado por processo evolutivo semelhante” (SKIDMORE, 1976, p. 68). Foi nesse processo histórico-evolutivo que a então raças superiores haviam predominado como afirma o autor, destaca ainda que nesse momento as raças então chamadas inferiores pareciam estar fadadas a desaparecer.

Nesse contexto Seyferth (1995), afirma que nos anos de 1950, 1952 e 1964, declarações de estudos científicos acerca das raças humanas tinham finalidade de facilitar a análise dos fenômenos evolutivos, “[...] elas existem, de fato; o racismo é que não tem qualquer respaldo da ciência” (p.177). Vale lembrar que segundo a autora, o etnocentrismo e o racismo não são produtos do século XIX, mas foi nesse século que os mesmos ganharam respaldo das ciências.

Essas três escolas de pensamento racista, discutidas acima, tiveram grande influência sobre o pensamento dos brasileiros que estudavam de forma mais seria o

problema racial, visto que o Brasil era vulnerável às doutrinas que partiam do exterior, doutrinas essas extremamente admiradas pela civilização norte-americana.

A partir de diversas leituras que descrevem a formação do povo brasileiro me possibilitou entender as inúmeras histórias de racismo no Brasil, o processo de escolarização dos negros em nosso país, os estudos científicos tentando a todo custo mostrar o quanto o negro era ruim para o país, sem contar as tentativas de branquear e culpabilizar o negro pelas mais diversas doenças e fracassos. Um discurso universalista e eugênico sobre raça que revelavam a “preocupação” com a degeneração na formação da raça brasileira.

Tais discursos descreviam um ideal de sociedade, a partir de um padrão de normalidade moral e física que domina, inferioriza, exclui e causa os mais diversos sofrimentos por não aceitar a “imperfeição”, ou seja, nada que fosse fora dos padrões eurocêntricos e que não se adequava ao tão sonhado projeto de desenvolvimento e modernização da nação.

A ideia de raça no Brasil foi inspirada por diversos determinismos raciais dos europeus e norte-americanos. Em meados do século XIX – 1850, a questão racial passa a ser discutida por sábios e políticos.

Com o fim do tráfico negreiro, surge também nessa época a política imigratória de forma mais consistente, “implícita na Lei 601, a Lei de Terras” (SEYFERTH, 1995, p. 179). Ainda nesse período surge o discurso da escravidão condenada, vista como uma barreira para o desenvolvimento econômico e imigratório, os negros e os mestiços, raças inferiores só iriam dificultar a construção de uma nação moderna e seriam incapazes de competir livremente no mercado de trabalho.

No final do século XIX o cenário que se desenhava era o da possibilidade de branqueamento da raça, a partir, da miscigenação seletiva e da imigração europeia, é nesse processo que a população mestiça estava fadada a progressivamente a um fenótipo branco, tendo em vista algo que se passasse por natural/social, encarregadas de eliminar as raças “inferiores”.

Foi no final do século XIX que no Brasil foi instalado um grande laboratório racial, onde vários pensadores com suas teorias instalaram na sociedade brasileira noções de uma superioridade racial. Teorias em que o negro estava condenado a dominação pelas raças brancas.

### 1.3- Os centros de estudos no Brasil

A então antropologia física como aqui já foi citada, foi uma das primeiras disciplinas reconhecidas diante de inúmeros estímulos por parte de cientistas estrangeiros, em sua maioria alemães.

Algo em comum entre os estudiosos brasileiros era que se enchiam de estudos feitos por europeus, esses estudiosos não escondiam seu desejo de deixar o Brasil mais branco.

Em 1876 em conexão com o Museu Nacional do Rio de Janeiro, um laboratório de fisiologia experimental foi fundado. O primeiro diretor do museu, Ladislau Neto, foi quem organizou a chamada Exposição Antropológica Brasileira, juntamente seu colega João Batista de Lacerda<sup>1</sup> que o sucedeu na direção do museu em 1895, tinham como objeto de estudo a medição de crânios, técnicas europeias e que para os diretores era concentrado nas medições cranianas de índios.

Em 1911 o então já diretor João Batista Lacerda foi convidado para participar do I Congresso Internacional das Raças. Sua tese apresentada foi “Sur les métis au Brésil” que significava: - “o Brasil de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução (Schwarcz, 1993, p. 81).

Outro museu de antropologia física surgiu em São Paulo no ano de 1893, que teve como fundador e primeiro diretor o zoólogo Herman Von Ihering, imigrante alemão. Sua pesquisa tinha como estudo exclusivo o índio, situação essa acontecia também no Museu Paraense, fundado em 1885, na então chamada cidade porto de Belém, pelo também imigrante Emílio Goeldi.

Vale ressaltar que os três museus citados acima eram os únicos centros com pesquisas e publicações de caráter antropológico, onde nenhum desses centros teve qualquer interesse pelo africano no Brasil.

No começo da década de 90 surge o primeiro estudo etnográfico, sendo este não oriundo dos museus, feito por um brasileiro e professor de medicina formado pela então prestigiosa faculdade da Bahia. Nina Rodrigues surge com seu estudo nos dois campos: etnologia afro-brasileira e medicina legal.

---

<sup>1</sup> Médico formado pela Universidade de Federal do Rio de Janeiro, foi um dos principais expoentes da tese do branqueamento racial entre os brasileiros. Defendia a miscigenação, tendo em vista a sobreposição dos traços da raça branca sobre a raça negra e a indígena.

Nina Rodrigues, jovem doutor mulato, embora tenha morrido ainda jovem no ano 1906 e mesmo suas investigações iniciais não sendo reconhecida como campo de pesquisa, seus esforços contribuíram para o início da base de estudos no Brasil. Ele foi o primeiro pesquisador que estudou a influência africana de forma sistemática, a partir da catalogação das origens etnográficas africanas mediante os escravos trazidos para o Brasil.

Embora fosse mulato, Nina Rodrigues, foi um dos pesquisadores que contribuiu fortemente para implantar uma doutrina racista no país. Ganhou notoriedade, devido suas pesquisas serem lidas por todos que se interessavam pelo assunto racial, mas diante de suas ideias racistas e muito ortodoxas poucos foram os adeptos aos seus ideais.

Skidmore (1976), explica:

Explicava Nina Rodrigues que a inferioridade do africano fora estabelecida fora de qualquer dúvida científica”. No ano de 1905, estava inteiramente certo e disposto a admitir que os próprios cientistas não sabiam se de fato a inferioridade do negro era “inata ou transitória (p. 75).

O jovem médico produziu uma perfeita justificação teórica fazendo impossível de se considerar se quer a possibilidade de que um ex-escravo por exemplo, fosse capaz de um comportamento “civilizado”.

Sobre essa justificação, Skidmore (1976), nos apresenta a divisão que Nina Rodrigues fez dos mestiços:

[...] a) o tipo superior (inteiramente responsável, no qual, é lícito presumir, incluir-se-á o próprio Nina Rodrigues); b) os degenerados (alguns parcialmente responsáveis; o resto totalmente irresponsável; e c) os tipos instáveis socialmente, como os pretos e os índios, aos quais se podia apenas atribuir ‘responsabilidade atenuada (p. 76).

Diante das divisões feita por Nina Rodrigues é possível constatar que havia uma classificação racial de acordo com a questão penal de cada indivíduo mestiço, mas para negros e índios uma responsabilidade “atenuada”, ou seja, mais suave, podendo ser comparada, por exemplo, com a responsabilidade de um menor, visto que para o médico os mesmos não tinham inteligência suficiente.

É importante compreendermos que o conceito de raça recebeu além de uma definição biológica, acabou recebendo também uma interpretação sobretudo social, quem nos permite compreender isso é Lilia Schwarcz (1993), a partir da seguinte colocação:

O termo raça antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise (p. 17).

Esses modelos biológicos fizeram com que a elite de intelectuais locais consumisse de forma estrondosa essa literatura e as adotassem na forma mais original possível. Assim, em meio um contexto enfraquecido no final da escravidão as teorias racistas eram vistas como modelo teórico viável e que diante de um jogo de interesses iam além da substituição de mão-de-obra, o intuito era também manter uma hierarquia social mais rígida estabelecendo critérios diferenciados de cidadania. Nesse momento o tema racial acaba se transformando em um argumento “novo” de sucesso para se estabelecer as diferenças sociais.

#### **1.4- A futura raça brasileira: o branqueamento como solução**

*Antes de ser pensada em termos de cultura, ou em termos econômicos a nação foi pensada em termos de raça.  
Mariza Corrêa (1998)*

Diante das leituras até aqui não temos dúvida de que a discriminação racial no Brasil foi uma prática que vem desde a colônia, passando pelo Império e posteriormente atingindo a República, é possível ainda compreender que ela não ficou restrita ao plano dos discursos e intenções, mas, como afirma Domingues (2004), a discriminação racial se transformou em políticas públicas em forma de lei.

Nos anos de 1514 a 1521, as Ordenações Manuelinas (legislação portuguesa) discriminavam três grupos, sendo estes: cristão-novo, cigano e indígenas.

No ano de 1603 essa legislação passou a discriminar os negros e mulatos. É então que no início de século XIX surge a “discriminação legalizada e específica contra negros e mulatos, por causa da ligação estreita entre escravatura humana e sangue negro” (DOMINGUES, 2004, p. 28).

Havia na Igreja “os donos do poder”. Da idade média até metade do século XIX o conceito de pureza de sangue que impedia o negro de assumir qualquer papel de relevância social brasileira, tendo em vista que os mesmos eram portadores de sangue

sujo ou infecto. Uma discriminação de cunho teológico, onde várias instituições civis e religiosas adotaram o método de investigação referente aos candidatos a assumirem esses “determinados papéis”. A partir de sua árvore genealógica, se o candidato apresentasse qualquer “gota de sangue impuro” Domingues (2004), era eliminado, os tornando incapazes de exercer qualquer tipo de profissão religiosa.

Esse teste de limpeza introduzido no Brasil Colônia, criou um modelo de discriminação racial baseado na cor da pele e no sangue, tornado a discriminação do negro algo não apenas exclusivo a partir da pigmentação da pele, mas sua origem como um dos fatores determinantes.

Domingues (2004), afirma que no ano de 1621 a Coroa Portuguesa fez a seguinte determinação: nenhum negro, mulato ou índio, mesmo que alforriados, podia exercer o ofício de ourives ou exercê-lo. Em 1715 a Coroa ordenou que para assumir cargos na administração pública da Bahia deveriam ser indicados apenas homens brancos e livres do sangue impuro. Em São Paulo não foi diferente, pois em 1713, a Câmara da Vila de São Paulo decretou uma ordem real para que nenhum negro, mulato, pudesse usar arma de fogo.

Na cidade de São Paulo uma nova lei votada tinha como intuito exigir que os negros, livres e escravos só participassem do culto se fossem reunidos sob o coro da igreja, caso contrário cairia sob pena de prisão e até multa. Não esquecendo que durante a escravidão esses negros eram separados na capela diante de Deus, e em sua morte separados no cemitério. A igreja entranhava nas almas dos descendentes africanos o seu “lugar” obviamente separado dos brancos e sua subordinação aos mesmos.

Nas das capelas das fazendas as missas eram divididas, um horário para os patrões e outro horário para os escravos, ou enquanto os patrões estavam dentro da capela os escravos ficavam do lado de fora acompanhando o ritual através da porta aberta. O casamento também tinha suas imposições, era proibido a união de branco e negro

Domingues (2004), esclarece que:

Uma lei promulgada em agosto de 1671, escreve Roger Bastide, lembrava que ninguém com sangue judeu, mourisco, negro ou mulato, ou casado com mulheres nessas condições, estava autorizado a ocupar qualquer posto oficial ou qualquer cargo público, e ordenava que os processos existentes destinados a impedi-lo deviam ser reforçados (p. 30).

Outra lei de 24 de maio do ano 1745 proibia os negros de se vestirem como os brancos, sendo que o descumprimento da mesma era passível de graves penas.

Esses foram alguns dos planos apresentados para a construção de núcleos coloniais tendo em vista a povoação do Brasil no século XIX, tendo o intuito de repelir a população negra, sendo esta liberta ou escrava.

Com o fim do domínio português em 1822, a tônica das políticas públicas continuou norteada pelo viés discriminatório. Em 5 de dezembro de 1824, a Constituição perante lei complementar proibia o negro e o leproso de terem acesso à escola.

Com a presunção de superioridade da raça branca a tese do branqueamento se tornou aceita por maioria da elite brasileira ainda que poucas vezes apresentada como fórmula científica, mas bem peculiar no Brasil.

Havia uma suposição inicial como afirma Skidmore (1976), a primeira era de que a população negra diminuía gradativamente em relação à branca, os motivos seriam a baixa taxa de natalidade, maior incidência em relação às doenças e a desorganização social. Em segundo lugar estaria a miscigenação, que produzia naturalmente uma população de pele mais clara tendo o gene branco “mais forte e em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros do que elas” (SKIDMORE, 1976, p 81). Essa análise racial tinha como principal respaldo a miscigenação, tendo a proliferação da população mestiça sadia, tornando-se cada vez mais branca. A população, está por sua vez além de fisicamente, culturalmente mais branca.

Tal conclusão acabou recebendo “as bênçãos” da ciência, onde João Batista de Lacerda diretor do Museu Nacional apresentou um relatório “Os Métis ou Mestiços do Brasil) no I Congresso Universal de Raças, em Londres em 1911” (SKIDMORE, 1976, p 81). Sua tese declarava e reafirmava que os mestiços “inferiores aos negros” em se tratando de “mão-de-obra agrícola” e ainda de pouca resistência as doenças, mas que intelectualmente e fisicamente os mestiços estavam muito acima dos pretos.

Ainda no século XIX como já discutimos acima muitas obras se debruçaram a respeito da questão racial no Brasil. Domingues (2004), em seu estudo nos mostra a obra: “História do Brasil” publicada em Berlim no ano de 1860, a mesma foi escrita por Heinrich Handermann (1827-1891), professor de direito e história em diversas universidades e também diretor de museus. No Brasil essa obra só foi traduzida e editada em 1918, considerada referência para intelectuais e ainda sendo vista como a melhor história do Brasil até então escrita.

Handermann em seu balanço a respeito do modelo imigratório adotado no Império, intitula-o de branqueamento refinado, pois encontrava na imigração europeia o

principal recurso para branquear o Brasil, principalmente após o fim do tráfico negreiro em 1850.

Nesse contexto nem mesmo o homem livre era visto como alternativa razoável para Handermann, para ele a população era preguiçosa e contrário a todo esforço físico e que o brasileiro livre prefere viver em estado de miséria a ter riqueza se para conseguí-la, tiverem que trabalhar.

A construção do negro no século XIX foram produzidas a partir de obras de cunho estrangeiro, onde os famosos viajantes descreviam o negro pela ótica do branco europeu. Outro importante estrangeiro no processo do branqueamento era o então naquele momento ex-presidente americano Theodore Roosevelt. Em 1914 Roosevelt escreveu para a revista *Outlook* um artigo entusiasta sobre a iminente “desaparição” do negro brasileiro.

Sobre o artigo:

O artigo foi traduzido e publicado em primeira página pelo Correio da manhã, a saber: “No Brasil, o ideal principal é o do desaparecimento da questão negra pelo desaparecimento do próprio negro, gradualmente absorvido pela raça branca. Não quer dizer que os brasileiros sejam ou venham a ser um povo de mestiços que certos escritores, não só franceses e ingleses, mas americanos também afirmam que são. Os brasileiros são um povo branco, pertencente à raça do Mediterrâneo diferenciando-se das gentes do Norte, somente como delas diferem, com seu esplêndido passado histórico, as grandes e civilizadas velhas raças de espanhóis e italianos (SKIDMORE, 1976 p. 85).

Fica evidente as ideias racistas expostas por tais estudiosos, tendo em vista que aos olhos de cada um afirmar e tornar real a tese de que o sangue preto era insignificante no sangue de toda nação, é possível ainda perceber a projeção de um futuro onde os brasileiros seriam mais europeus do que foram no passado.

Seyferth (1995), sobre esse assunto faz uma importante colocação quando afirma que apesar das interpretações variadas acerca da “ciência das raças” os estudiosos brasileiros tinham suas concepções comuns das concepções populares, em se tratando de raça e mestiçagem todos usaram dos estereótipos “mais comuns para dar respaldo ‘científico’ à tese do branqueamento” (p. 184).

A autora acrescenta que o processo de branqueamento é chamado de "redução étnica" e destaca Lacerda como propagador desse processo que para ele sem dúvida seria sucesso, ainda que houvesse uma preocupação de sua parte a respeito dos traços negroides

a qual o mesmo chamava de “acidente de percurso” de 100 anos, que julgava necessário para transformar o Brasil numa nação predominantemente branca.

A ideologia do branqueamento formulada por cientistas e intelectuais tem raízes fincadas na sociedade com a contribuição da população, não há como negar algo tão explícito, fica mais claro ainda que no Brasil existe sim, hierarquias de classificação social com base na ideia de raça, está utilizada como desqualificadores de grupos e indivíduos, critérios que foram estabelecidos que vão da cor da pele ao cabelo e até a associação entre raça e comportamento.

Há na sociedade brasileira categorias de identidade racial “quase sempre referidas à cor da pele”. Categorias estas que estão afinadas a concepção de branqueamento elaborada e propagada pelos teóricos aqui citados. “No Brasil termos categóricos como negro, mulato, baiano e outros referidos à cor da pele (ou raça) têm, em quase todas as situações sociais caráter depreciativo, discriminatório [...]” (SEYFERTH, 1995, p. 192).

Diante desse contexto, nenhum indicador da posição de classe é capaz de eliminar o estigma da raça em uma sociedade que determina lugares aos não brancos, lugares esses que são: o elevador de serviço, a cozinha os obrigando a viver sua eterna “senzala” diante da extensão da classe dominante. “A eficácia do poder econômico é apenas aparência e não consegue esconder a hipocrisia do dito popular que afirma o poder ‘branqueador’ da riqueza” (SEYFERTH, 1995, p. 194). Este, assim como a tese do branqueamento e ainda a limpeza do sangue através do casamento com pessoas de pele mais clara sugerida pelos estudiosos são símbolos de um conteúdo extremamente racista.

### **1.5 Interseccionalidade: Gênero e raça**

Nas décadas de 80 e 90 houve a ampliação dos movimentos sociais relacionado aos espaços participativos em defesa de setores excluídos da sociedade como afirma Carnaúba (2019). Ao longo dos anos, várias Conferências começaram a dar visibilidade a temas essenciais como: pobreza, gênero, direitos humanos, meio ambiente, entre outros.

Com a chamada III Conferência contra o Racismo organizada pelo Movimento Negro ascendeu um crescente protagonismo das mulheres negras no combate à discriminação racial e ao racismo.

A Organização de Mulheres Negras Brasileiras Pró-Durban alertava para as “múltiplas formas de exclusão social que as mulheres negras eram submetidas” (CARNEIRO, 2002, p. 210). Exclusões essas pautadas no racismo e sexismo.

Com o crescimento dos estudos sobre a mulher, a categoria gênero passa a ser empregada em substituição a sexo, no que se refere ao fator biológico. “A introdução da categoria gênero marca um esforço das mulheres em transcender o reducionismo biológico” (PINTO, 2007, p. 29).

É importante compreendermos neste estudo, que há um significativo efeito sobre a opressão de gênero e mais ainda quando está unida às desigualdades de raças.

Por isso a pesquisa traz o conceito de interseccionalidade para compreendermos como a discriminação de gênero e a discriminação de raça acabam operando juntas, limitando as mulheres negras a galgarem posições de sucesso nos diversos espaços dos quais estão inseridas. Vale ressaltar que segundo Crenshaw (2002), que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias gênero ou raça, “[...] uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero em direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos” (p. 8)

Segundo Gonzalez (1984), a articulação do racismo e sexismo produz efeitos perversos sobre a mulher negra. A autora traz um debate acerca de outras perspectivas, sendo essas, a da doméstica, mulata a mãe preta.

O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar (GONZALEZ, 1984, p. 225).

Esse incômodo citado pela autora se deu justamente a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta e ainda os lugares ocupados por essas mulheres, como cozinheira, servente, babá, trocadora de ônibus ou prostituta. Dessa maneira é importante apontar para o lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, os diferentes modos de rejeição por qual passaram e passam e mais ainda a integração de seu papel na sociedade.

Portanto, não podemos deixar de trazer nesta pesquisa o conceito de interseccionalidade. Para esse momento dialogaremos com as autoras: Kimberlé Crenshaw (2002); Carla Akotinere (2019) e Raíssa Carnaúba (2019).

Kimberlé Crenshaw importante pesquisadora na área dos direitos civis, do feminismo e da teoria legal afro-americana, assim como responsável pelo desenvolvimento teórico do conceito da interseção das desigualdades de raça e de gênero.

A autora nos conta que esse trabalho começou quando ela ainda estava em seu primeiro ano da faculdade de direito, onde participava de um grupo de estudos com mais dois colegas afro-americano. Um dos colegas foi aceito em uma prestigiada agremiação de estudantes de Harvard, se tornando assim o primeiro membro afro-americano aceito na agremiação. Até aquele momento nenhum negro era aceito para ser membro.

Tanto Kimberlé, quanto seu outro colega fora convidado para uma visita à agremiação em que o amigo agora fazia parte. Chegando lá seu amigo meio envergonhado foi recebe-los, pois havia esquecido de avisar os visitantes que eles não poderiam entrar no ambiente pela porta da frente, nesse momento seu colega que a acompanhava disse: “Bem, se não pudermos entrar pela porta da frente, não vamos entrar. Não vamos aceitar qualquer discriminação racial” (p.7).

Prontamente o anfitrião disparou: “Não é uma questão de discriminação racial. Você pode entrar pela porta da frente. A Kimberlé é que não pode, porque ela é mulher” (p.7). Para a surpresa de mesma, o colega resolveu entrar com ela pela porta dos fundos.

Foi nesse momento que a autora percebeu que a discriminação ali não era racial, mas, de gênero. “Nesse momento, assumi um compromisso comigo mesma de entender esse fenômeno” (CRENSHAW, 2002, p. 8).

A pesquisa traz o conceito de interseccionalidade para nos ajudar a compreender e analisar as falas das mulheres entrevistadas e ainda a partir da dimensão do racismo e sexismo entendermos que espaços as mulheres negras estão ocupando na sociedade, tanto no âmbito educacional, quanto social.

O estudo do IPEA realizado em 2017 aponta um quadro de desigualdade para as mulheres negras, estas permanecem ainda na base da pirâmide social, por ser mulher, negra e ainda ter probabilidade maior de estar a margem da linha da pobreza.

Por este estudo insere o conceito de interseccionalidade para compreender como as questões de gênero e raça nos possibilitará entender como essas múltiplas discriminações influenciam em experiências de violência e discriminação das mulheres negras. “A perspectiva interseccional considera gênero, raça, classe e geração” (CARNAÚBA, 2019, pg. 44).

O racismo no Brasil é uma das molas que impulsionam e move o sistema de produção e enquadramento dos papéis de gênero e as desigualdades sociais. Portanto

questionar essas hierarquias estabelecidas quando se trata de políticas públicas afirmativas, sabendo que há inúmeros impactos sobre “essa falta de percepção” das singularidades que atingem as mulheres negras é indispensável.

Vários autores reafirmam o compromisso de discutir e dar visibilidade a respeito da população negra e mais ainda da mulher negra. Lélia Gonzáles, por exemplo, traz contribuições de extrema importância sobre esse cenário.

Aqui apresento alguns trechos do texto de Lélia González (1984), a respeito da população negra e de como a mulher negra é vista no processo de formação cultural em nosso país.

“Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus.”

“Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um.”

“Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.”

“Carnaval. Rio de Janeiro, Brasil. As palavras de ordem de sempre: Bebida, Mulher e Samba.”

“E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente /tirando o sossego da gente”

“Refiro-me aos vendedores que batem à porta da minha casa e, quando abro, perguntam gentilmente: “A madame está?” Sempre lhes respondo que a madame saiu”.

“Outro tipo de pergunta que se costuma fazer, mas aí em lugares públicos: ‘Você trabalha na televisão?’ ou ‘Você é artista?’ E a gente sabe que significa esse ‘trabalho’ e essa ‘arte’ (p. 227 e 228).

O mito da democracia racial oculta algo além do que podemos ver, primeiramente a maneira “especial” a qual a violência simbólica exerce sobre a mulher negra. O termo mulata e doméstica acabam sendo atribuídos ao mesmo sujeito, pois por trás do “endeusamento” carnavalesco há um cotidiano dessa mulher que “se transfigura em empregada doméstica” González (1984).

Sobre a mulher negra em tempos de escravidão Lélia González traz uma reflexão da mulher negra como mucama. Estas eram moças escolhidas para auxiliar nos serviços caseiros e eram consideradas de estimação e que por vezes se tornavam ama-de-leite.

No amor a mulher negra tinham aspectos de extremo pesadelos, devido a extremas violências as quais eram expostas. Muitas eram até “aceitas” como concubina, mas casamento jamais.

Sobre a mulher negra doméstica a autora traz a seguinte definição:

Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí, ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras da classe média, cada vez mais crescentes. Não adianta serem “educadas” ou estarem “bem vestidas” (afinal, “boa aparência”, como vemos nos anúncios de emprego é uma categoria “branca”, unicamente atribuível a “brancas” ou “clarinhas”). Os porteiros dos edifícios obrigam-nos a entrar pela porta de serviço, obedecendo instruções dos síndicos brancos os mesmos que as “comem com os olhos” no carnaval ou nos oba-oba, só pode ser doméstica, logo, entrada de serviço (GONZALEZ, 1984, p. 231).

É importante para esse estudo mostrar as múltiplas discriminações enfrentadas pelas mulheres negras, discriminações pautadas na união do sexismo e do racismo. Discriminações estas, presentes em suas trajetórias de vida e que seus efeitos se mostram visíveis nos diversos espaços que buscam ocupar.

Diante do evidente cenário de sexismo e racismo, Carnaúba (2019), afirma que a interseccionalidade de gênero, raça e classe não tem sido considerada no campo das políticas públicas educacionais, portanto não poderíamos deixar de dialogar sobre esse conceito.

Para Akotinere (2019):

[...] o termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (p. 35).

Diante do ponto de vista de Crenshaw não podemos reduzir a interseccionalidade somente sobre as múltiplas identidades. Para Akotinere (2019), ela é antes de tudo uma lente analítica dos efeitos legais e políticos.

[...] a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (p. 37).

De acordo com Crenshaw (2002), há três colisões que afetam exclusivamente as mulheres negras.

A primeira delas é a discriminação contra grupos específicos e, quando falamos da discriminação contra grupos específicos estamos falando sobre um tipo de discriminação que procura mulheres específicas que são interseccionais. O segundo tipo de discriminação, sobre o qual falarei, é o da discriminação mista ou composta. Trata-se do efeito combinado da discriminação racial e da discriminação de gênero. E o último tipo é a estrutural, quando não há qualquer discriminação ativa. O que ocorre, em última instância, é que o peso combinado das estruturas de raça e das estruturas de gênero marginaliza as mulheres que estão na base (p. 12).

Analisaremos então como esses eixos discriminatórios se articulam no contexto das trajetórias e vivências das estudantes participantes dessa pesquisa, com intuito de compreender de que forma o acesso e a permanência no ensino superior impacta em suas vidas como mulher que busca alcançar sua ascensão social nos mais diversos espaços.

Portanto, esta pesquisa sobre e com estudantes universitárias negras, deve ser compreendida a partir de uma perspectiva interseccional, tendo em vista a conexão com os conceitos de gênero e raça. Tendo em vista compreender como isso se constrói dentro de uma universidade pública.

## **1.6 - O lugar ou lugares? Diferenças e Desigualdades**

Esse momento da pesquisa busca apresentar algumas discussões que embasam este estudo, por isso faz-se necessário o diálogo com produções importantes para se pensar as mulheres negras no Brasil.

Nos propomos a estudar também o que temos de produção acadêmica voltada para o ensino formal no Brasil, desde a educação básica até o ensino superior, na busca por compreender o caráter de inclusão social, as propostas de Ações Afirmativas em torno das relações raciais no Brasil.

Para esse momento da pesquisa utilizou-se dos seguintes teóricos: Teixeira (2003), Piovesan (2007), Santos (2014), Queiroz e Santos (2015), Campos (2016), Almeida e Sanchez (2016), Jaccoud (2008). No sentido de compreendermos o processo educacional brasileiro, além das questões da representação do negro referente à política de Ações afirmativas.

Este trabalho tem também fundamentação teórica, com base em autores como: Seyferth (1995), Schwarcz (1993), Skdimore (1976) que fazem um importante estudo sobre raça e racismo no Brasil, as primeiras escolas racialistas, as teorias raciais, os

primeiros centros de estudos, teorias que tinham como intuito a exclusão do negro em todas as esferas da sociedade.

Para início gostaríamos de enfatizar produções importantes acerca das mulheres negras no Brasil pela categoria gênero. Essa categoria como afirma Pinto (2007), foi criada pelo movimento feminista e assim empregada como categoria analítica no Brasil a partir de 1990.

A autora ainda destaca que algumas historiadoras como Lisly Gonçalves, em suas pesquisas mostravam que esta categoria já havia sido registrada em estudos na década de 1970, mas que o conceito ganhou de fato força a partir dos anos 80. “Os estudos de gênero passaram a utilizar-se da ideia de que as diferenças entre os sexos não são simplesmente naturais ou biológicas, elas também resultam de construções sociais” (PINTO, 2007 p. 29).

Nos esclarece ainda que:

Esta foi a forma encontrada pelas mulheres do movimento feminista para denunciar a subordinação à *dominação masculina*, que tem como base as diferenças biológicas e fisiológicas de homens e mulheres e explica os papéis diferenciados assumidos por estes na sociedade a partir das diferentes posições ocupadas por homens e mulheres na reprodução sexual (p. 29).

Apesar dos estudos sobre gênero estarem avançando significativamente nas últimas décadas, os estudos no Brasil sobre gênero e raça mostram que as experiências de vidas das mulheres negras são raramente exploradas.

Esta pesquisa, vem para mostrar a importância de percebermos os efeitos das múltiplas discriminações enfrentadas pelas mulheres negras, mediante aliança do sexismo e racismo.

O estudo de Pinto (2007), destaca que por muito tempo a condição da mulher negra não despertou interesse das feministas, pois os debates ficaram restritos as relações mulheres e homens. Partindo então das feministas negras os estudos, tendo um olhar diferenciado diante das diferenças na categoria mulher.

Lima, Rios e França (2013), no livro Dossiê das Mulheres Negras no Brasil mostram as mulheres negras têm um melhor desempenho educacional, mas também as que mais enfrentam desafios no que trata de retornos esperados pelo investimento educacional. As desigualdades relacionadas à condição de gênero se apresentam à

medida que as mesmas têm maiores medias de horas trabalhadas, a necessidade da dupla jornada e ainda a concentração em setores de atividades com salários mais baixos.

Diante das produções sobre desigualdades em se tratando das mulheres negras no Brasil, apontam para a chamada tríplice da discriminação. Esta que as classificam por: serem mulher; negra e ainda pela possibilidade maior de serem marcadas pela pobreza. Essa violência estrutural deixa ainda mais evidentes o que vivenciam as mulheres negras no dia a dia, graus extremos de violências oriundas do sexismo, além do preconceito social. “As múltiplas discriminações estão presentes na trajetória de vida destas mulheres e seus efeitos mostram-se visíveis em todos os espaços que estas buscam ocupar” (PINTO, 2007, p. 32).

Os discursos sobre as mulheres negras estão sempre carregados de uma imagem inferior, uma imagem sexualizada, a mulata do rebolado ou que melhor desempenha serviços domésticos, o que mantém essa mulher de baixo da dominação patriarcal.

Essas condições refletem diretamente na construção de sua identidade. Condições estas que nos colocam sempre em um lugar de inferioridade, nos coloca em último lugar na pirâmide social, onde nossa beleza é a todo momento questionada.

Considerando a posição da mulher na sociedade, as dificuldades para os grupos raciais e de gênero, não podemos deixar de analisar a situação das mulheres negras mediante a interseccionalidade. Ideia está definida a partir de 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. Ela 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, raças, etnias, classes e outras (p. 177).

As formas de opressão vivenciadas pelas mulheres negras se estabelecem a partir das imagens construídas na sociedade brasileira, isso é inegável. Os discursos sempre carregados de imagens que nos inferioriza a todo momento. “A mulata do rebolado, é o cartão postal do país. Seu talento ‘natural’ para o samba e a dança, mas não a dança clássica, pois esta precisa de leveza, carisma e talento ‘natural’ (PINTO, 2007, p. 34).

Ainda que a mulher negra alcance uma mobilidade social ascendente, continua enfrentando situações de preconceito e discriminação racial. As condições de subalternidade e erotização as quais são expostas mostram a manutenção da dominação

patriarcal que se mantém no Brasil, estas se instalam na vida dessas mulheres com cargas variáveis que inclui as questões de gênero, raça e classe.

A mídia é outro espaço que reproduz ferozmente os estereótipos das mulheres negras como sensuais e que usam dessas “armas” para suas conquistas e seduções. Empregada doméstica é outra ocupação histórica dessas mulheres, esses espaços são ocupados na maioria por mulheres negras, pobres e possuem pouquíssima qualificação.

Sobre a imagem da “mãe-preta” a mesma é representada pela mulher de seios fartos, que amamenta e sustenta outras vidas, vidas estas dos mais poderosos, abrindo mão na maioria das vezes de seus próprios filhos para cuidar dos filhos dos seus senhores.

A ideologia de mãe-preta teve destaque na TV, foi um dos primeiros papéis ocupados na mídia por uma mulher negra como afirma Pinto (2007). Na novela apresentada na TV Tupi em 1965 intitulada “O direito de amar”, a atriz Isaura Bruno fez o papel de uma mulher negra chamada “Mamãe Dolores”, a mesma criou o filho da filha da patroa, pois esta engravidara antes de seu casamento. A autora destaca que a novela foi de grande repercussão nacional, Isaura fez bastante “sucesso” no papel, mas no fim de sua carreira foi totalmente esquecida e foi para as ruas trabalhar como camelô na cidade de São Paulo.

### **1.7 Educação e mobilidade social**

O racismo e o sexismo são ideologias geradoras de violências, presentes no cotidiano dos brasileiros não se pode duvidar. Diante da pesquisa fica evidente a articulação das desigualdades de gêneros e raciais, tanto no contexto do ensino superior, renda, mercado de trabalho, “[...] assim como em relação à pobreza, ao acesso a bens, à exclusão digital e à violência [...]” (MENICUCCI, 2013, p. 9).

A pesquisa realizada pelo IPEA busca compreender muito além das desigualdades, mas trata-se de dar voz as vozes silenciadas, que provam que ter o que dizer. Mas que vozes são essas? As vozes das mulheres negras.

Diante dos artigos que formam o dossiê o cenário que permanece no Brasil é a separação entre homens e mulheres, negros e brancos. A partir dos dados apresentados fica evidente o peso do preconceito e discriminação simultâneos que excluem as mulheres negras de determinados espaços por serem mulheres, mas também de outras oportunidades e possibilidades por serem negras. Ainda sobre esse assunto Tavares

(2013), afirma que a pobreza é apenas a ponta do iceberg, pois este tem sua base consolidada no racismo e também no sexismo.

Sobre mobilidade social Pinto (2007), afirma que pode ser medida a partir de mudanças estruturais que ocorrem na sociedade. É importante sabermos que mobilidade social não se refere apenas às “oportunidades ocupacionais”. Status social, profissão, ocupação, nível educacional, idade, tudo isso está ligado diretamente a mobilidade social de um indivíduo.

No Brasil essa mobilidade social se mostra como uma sociedade em contraste, pois apesar de grande possibilidade social no Brasil a desigualdade histórica se perpetua.

A educação é um dos destaques em se tratando de mobilidade social. Sua importância no processo de ascensão dos grupos e indivíduos. Portanto, um espaço de extrema importância para avaliarmos o peso que a desigualdade originada da dominação racial e de gênero, presentes na vida da população negra, em especial a mulher negra.

Lima, Rios e França (2013), evidenciam um cenário de universalização do ensino básico e as políticas de acesso ao ensino superior no Brasil, a partir de critérios raciais, mostram ainda que apesar dos avanços há a persistência de desigualdades expressivas em relação aos negros e mulheres em se tratando de níveis mais elevados da educação formal.

Na busca por leituras que pudessem colaborar com esta pesquisa me deparei com muitos estudos que trata da participação das mulheres negras na luta por seu espaço na sociedade em geral. Suelaine Carneiro (2015), que discute a importância de conhecermos e compreendermos as desigualdades enraizadas na sociedade que impactam diretamente na trajetória da população negra, em especial as mulheres negras, Claudia Jones (2017), que estudou a origem das múltiplas opressões as quais foram e são submetidas as mulheres negras, Lélia González (1984), que trata da articulação do racismo e sexismo que produzem efeitos extremamente violentos sobre a mulher negra em particular, a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta. A presente pesquisa dialoga com essas autoras, pois caminha na mesma direção, tanto para compreender os impactos que interferem diretamente na trajetória da mulher negra, assim como as opressões sofridas em busca de sua ascensão social.

Historicamente, a mulher negra tem sido a guardiã, a protetora da família negra. Desde os dias de escravidão até o presente momento, a ela é reservada a responsabilidade de cuidar das necessidades da família de educar crianças em uma em uma atmosfera cercada pelo terror dos linchamentos, segregação e brutalidade policial, e de lutar por escolarização para as crianças (JONES, 2017, p. 1003).

Em 2018, uma pesquisa realizada pelo IBGE apontava que apenas 10% das mulheres negras completam o ensino superior. Indicam que as mulheres avançam mais nos estudos em relação aos homens, estes representam 15,6%, enquanto as mulheres representam 21,5% que concluíram sua graduação. Em relação ao percentual de mulheres brancas com ensino superior completo neste mesmo ano era de 23,5%, já as mulheres negras representavam 10,4%.

Desde o período colonial as mulheres e meninas negras tinham sua vida destinada ao trabalho doméstico, sem acesso à educação. A educação era destinada aos jovens brancos e de famílias de posses, “[...] as mulheres negras libertas, foi concedida a submissão e a exploração, inerentes à escravidão [...]” (HENRIQUES, 2017, p. 154).

No período Republicano houve algumas reformas educacionais que reconfiguraram condições de acesso às modalidades quanto ao ensino primário e secundário. Mas o trabalhador negro permaneceu desvalorizado tanto pelo poder público quanto pela sociedade.

Nos anos de 1950 para 1960 os movimentos sociais se fortaleceram e lutavam pela educação popular baseada nas conjecturas de Paulo Freire.

No período de 1964 a 1985 com a instituição do governo autocrático no país houve severa restrições dos direitos civis e políticos da população. “Nesse período, as experiências populares e comunitárias, bem como aquelas realizadas pelas comunidades eclesiais de base (CEBs)” (HENRIQUES, 2017, p. 153).

Em relação ao ensino superior com a reestruturação promovida pelos militares nas universidades públicas, deixou em especial as universidades federais restritas, não atendendo camadas mais desfavorecidas, enfatizando um modelo ainda mais seletivo.

Em se tratando das trabalhadoras domésticas, essas reformas governamentais não fomentaram seu acesso ao ensino superior e tão pouco promoveram algum tipo de capacitação profissional, as ações eram “assistenciais e compensatórias”, estas ações se limitavam a cursos de culinária, corte e costura, artesanato e ainda disponibilizando cestas básicas e leite. Por sinal, na sociedade o trabalho doméstico não era se quer reconhecido como digno e de qualquer direito e obrigações.

Com a Constituição de 1988 a educação passou a ser um direito social. Passando a ter como ponto inicial à erradicação do analfabetismo e ainda à diminuição da defasagem idade-série.

Posteriormente com implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 instituiu a Educação de Jovens e adultos como uma modalidade de ensino da educação básica. A EJA tinha como composição a população negra da periferia, estudantes com defasagem idade-série, trabalhadores e principalmente trabalhadoras domésticas negras e donas de casa.

Diante desse cenário não podemos deixar de citar a situação socioeconômica precária desses trabalhadores estudantes, em especial as mulheres chefes de família, pois não poderiam abrir mão de trabalhar para se preparar para o vestibular e ainda pagar um cursinho preparatório. Essa é uma realidade que conheço de perto, pois desde cedo tive que conciliar trabalho com a escola e por mais que quisesse entrar em um cursinho não conseguia pagar as mensalidades que eram valores bem altos, totalmente fora da minha realidade econômica.

Vale ressaltar que com os surgimentos das primeiras faculdades no Brasil, assunto que trataremos no decorrer desta pesquisa, os cursos de medicina e engenharia eram destinados para homens. Por tanto para compreendermos o lugar ocupado pelas mulheres, em especial as mulheres negras que é o nosso principal foco na pesquisa é preciso antes de tudo entendermos que os processos estruturantes culminaram para vulnerabilização das mesmas.

Silva (2017), sobre esse assunto afirma que a situação vivida pelas mulheres negras vai além da falta de renda, mas também relações de subordinação que torna peculiar a experiência da pobreza, diante dos processos de empobrecimento e as possíveis estratégias de superação.

Na década de 90 o Movimento Negro trouxe de forma mais efetiva a luta por implementação de ações afirmativas. No Rio de Janeiro e Bahia houve a retomada da experiência dos pré-vestibulares comunitários, que tinham como objetivo preparar os trabalhadores de baixa renda, jovens negros da periferia para o vestibular e ainda prepará-los para a militância negra, na busca pela democratização da educação superior pública no país.

A participação das mulheres negras nesses espaços fora de extrema importância, tendo em vista o maior estreitamento com os movimentos negros e sindicais. A educação historicamente negada para a população negra passa ter um novo horizonte de lutas para as mulheres negras em especial a juventude negra.

Ações das mais diversas começaram a ser potencializadas, não apenas pelo reconhecimento da questão racial no Brasil, mas principalmente o reconhecimento da

juventude feminina negra, onde aconteceu o I Encontro Nacional das Mulheres Negras e o I Encontro Nacional de Entidades negras. Ainda com a participação do Governo Federal na Conferência Mundial em Durban, na África do Sul, houve estruturações para o enfrentamento das questões raciais no Brasil.

“Assim o Brasil passou a ser signatário das ações internacionais para o enfrentamento do racismo, discriminação e intolerância que perpassava pela instituição de ações afirmativas ou positivas na educação [...]” (SILVA, 2017, p. 162).

Sabemos que a educação das mulheres no Brasil é marcada por muitas restrições e impedimentos, para as mulheres negras aconteceram de forma dupla essa exclusão que, está constituída de concepções inferiorizantes e desumanas.

Tendo em vista a educação como um componente de transformação social, mas que ainda mantém “desigualdades de gênero e entre gênero, havendo o desafio de articulação da política educacional com outras políticas públicas para que se realize a equidade de acesso ao conhecimento” (CARNEIRO, 2015, p. 63).

Nosso intuito é justamente mostrar como se encontra esse cenário fazendo um recorte temporal de 4 (quatro) anos, 2017 a 2020, apontando possíveis mudanças ou não em relação às mulheres negras e os cursos superiores e aqueles de maior prestígio social, tendo a Universidade Federal do Pará - Campus de Altamira como lócus do nosso estudo.

Diante das pesquisas consultadas e exploradas para a construção desse estudo, destacamos a importância de trazemos esse contexto histórico como também problematizarmos o explorar o que ainda precisa ser discutido neste campo, chamando atenção para além das ações afirmativas, mas buscamos dar respostas e visibilidade ao tratarmos da diversidade racial que o Brasil possui, onde por trás de toda história contada por séculos, possui a história não contada que ajuda a propagar e enraizar o racismo, preconceito e impor onde cada pessoa deve estar.

## CAPÍTULO II- CAMINHOS PARA A PESQUISA

A pesquisa tem como método para coleta de dados das participantes a entrevista semiestruturada combinada com perguntas abertas, que permite as entrevistadas discorrer sobre o tema sem se prender “[...] à indagação formulada” (MINAYO, 2002, pg. 261).

As informações colhidas nas entrevistas nos permitem um aprofundamento nas reflexões do próprio sujeito, sua realidade, suas vivências, suas crenças, maneiras de pensar, sentimentos, suas condutas, entre outros. Nos permitirá ainda compreender os diferentes discursos, as diferentes vozes que serão ouvidas durante o processo de construção deste trabalho na totalidade. Busca entender a “experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado, onde o tema determinado será investigado para obtenção de informações que explique determinado fenômeno.

Nessa perspectiva Minayo 2002, explica que “[...] nas entrevistas abertas, a ordem dos assuntos não obedece a uma sequência rígida e, sim é determinada frequentemente pelas próprias preocupações, relevâncias e ênfase que o entrevistado dá ao assunto em pauta” (p. 265).

Diante da metodologia utilizada a pesquisa é composta por técnicas que incluem a coleta de dados quantitativos, este apresentado através de quadros, tabelas referentes as cotas raciais na UFPA- Campus de Altamira, quantitativos de mulheres negras que acessaram o ensino superior nos anos 2017 a 2020 e que se encontram nos seus respectivos cursos, análise documental e entrevista semiestruturada e aberta.

As entrevistas foram realizadas com mulheres/estudantes negras, duas do curso de Pedagogia, uma do curso de Medicina. A escolha dessas mulheres foi realizada a partir de um contato com as mesmas e um questionário onde elas responderam se gostariam de participar de uma entrevista mais aprofundada tendo em vista conhecer a fundo sua trajetória e vivência na universidade.

Os questionários foram adaptados a partir de outras pesquisas que se assemelham com a nossa pesquisa, levando sempre em consideração a realidade que estamos inseridos.

Diante da abordagem qualitativa pretende-se ir a fundo na realidade a ser estudada, pois, somente os dados quantitativos não darão conta das subjetividades do campo estudado, sendo possível não responder a todas as questões que o trabalho propõe.

Por tanto o trabalho segue uma abordagem qualitativa sobre as questões que envolvem a trajetória, acesso e permanência das mulheres negras na UFPA- Campus de Altamira.

Para isso é de extrema importância que esta pesquisa responda algumas questões, como: quais são os processos de resistência da mulher negra para terminar o ensino superior? Quais os modos de expressão de negritude criam ou não para afirmar como pessoa? Pois, sabe-se que vencer esse desafio que é o ensino superior está muito além apenas da condição econômica. Santos (2014), sobre esse assunto afirma que estudos de cunho mais qualitativo é muito importante, pois visa verificar os condicionantes de rendimento acadêmico, que vai além de processos de avaliação realizados pela instituição.

É necessário aprofundar ainda os estudos sobre como a Universidade Federal do Pará está se movimentando para garantir não apenas o acesso, mas a permanência dos estudantes no ensino superior. Para Santos (2014), se tratando de ações afirmativas para negros e indígenas tem que se considerar como os mesmos foram considerados e estruturados nos processos de inclusão na escola brasileira, “[...] suas trajetórias e variadas maneiras de se educar e organizar em prol do direito à alfabetização em diversos tempos e espaços” (SANTOS, 2014, p. 64).

É importante salientar que o acesso à universidade não encerra o compromisso social da instituição, pois a entrada desses grupos exige constante atualização referente a permanência e conclusão de todo o percurso acadêmico. Não podemos ignorar esse assunto tão importante, pois só o direito de ingresso não é suficiente, permanecer é preciso e concluir é tão importante quanto ter acesso.

Por isso trataremos das trajetórias de vida, concomitantemente acerca do percurso acadêmico das estudantes negras a partir dos métodos propostos visando responder os objetivos desta pesquisa, que versa sobre os lugares da mulher negra em uma universidade pública.

## 2.1 A metodologia da pesquisa/ abordagem do estudo

Tendo em vista alcançar os objetivos propostos, bem como responder às questões deste estudo a metodologia apresenta-se a partir da produção de dados quantitativos e qualitativos.

Apresenta-se dados quantitativos sobre os estudantes homens e mulheres ingressos na UFPA-Campus de Altamira por cota CEPPI (Cota Escola, Preto, Pardo e Indígena) nos anos de 2017 a 2020. Dados apresentados em forma de tabela a partir da realidade estudada principalmente devido à ausência de dados mais específicos disponibilizados pela Universidade.

É importante destacar que diante de uma pesquisa a metodologia é de extrema importância para todo o processo do estudo, é o caminho e prática exercida na abordagem da realidade. “Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2002, p. 16).

Os dados qualitativos referem-se a importância de nos aprofundarmos e conhecer de forma mais profunda a realidade estudada, por isso a pesquisa teve o universo dos cursos regulares da UFPA-Campus de Altamira como foco principal.

No primeiro momento procuramos fazer um levantamento estatístico, tendo em vista conhecer o cenário da universidade quanto as estudantes negras que te tiveram acesso ao ensino superior mediante as cotas raciais.

Estudos no que se refere aos alunos cotistas raciais, mais especificamente as mulheres negras no ensino superior ainda é escasso na instituição, nos motivando ainda mais na escolha desta Universidade para desenvolver esta pesquisa.

Vale aqui ressaltar, que devido à pandemia da COVID-19 que se estende até o momento em 2021 infelizmente, não foi possível ir a campo, pois, as universidades tiveram suas atividades paralisadas no mês de março de 2020, retomando as atividades de forma remota em setembro de 2020 e permanece em 2021, o que nos impossibilitou de ir em busca dos dados que somente a secretária do Campus universitário de Belém poderia fornecer segundo o Campus universitário de Altamira. Tentei através de ligações e e-mails conseguir esses dados do Campus de Belém, mas não obtive nenhuma resposta até o momento da conclusão da pesquisa.

Considero importante relatar sobre essa ocorrência relacionada aos dados quantitativos no primeiro momento, pois ainda que as ações afirmativas garantam o

acesso à universidade pública dificilmente sem ao menos saber quem são essas pessoas é possível garantir sua permanência e formação. Eu como mulher negra, fruto da escola pública e egressa curso de pedagogia me constituo como parte dos sujeitos dessa pesquisa.

Portanto, o estudo aqui apresentado será pautado em uma abordagem qualitativa, sobre as questões que envolvem o acesso, permanência e vivências das mulheres negras na Universidade Federal do Pará- Campos de Altamira.

Godoy (1995), apresenta quatro características básicas sobre esse tipo de abordagem, são essas: o ambiente natural como fonte de dados; o pesquisador como instrumento fundamental; além de caráter descritivo e algo que deve ser fonte de preocupação do investigador que é o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida.

Para produção dos dados quantitativos fizemos o levantamento de documentos referentes a legislação educacional de Ensino Superior no que diz respeito às cotas para negros na Universidade Federal do Pará tendo em vista concretizar o campo de estudos.

Os dados quantitativos foram coletados a partir da Divisão Pedagógica da UFPA-Campus de Altamira, dados estes referentes aos cursos regulares de graduação que a instituição oferta.

Primeiramente listamos os cursos existentes na modalidade regular, posteriormente os alunos matriculados no período de 2017 a 2020 que optaram pela cota CEPPI (Cota escola, preto, pardo e indígena), em seguida fizemos a averiguação da quantidade de mulheres e homens matriculados.

A coleta desses dados foi realizada a partir do banco de dados que conta na instituição. Nessa análise visamos a possibilidade de identificarmos avanços ou não referente ao ingresso de mulheres negras nos cursos de graduação da UFPA-Campus de Altamira.

Vale ressaltar que só foi possível fazer o recorte do quantitativo dos estudantes a que ingressaram pela cota CEPPI (Cota escola, preto, pardo e indígena), pois segundo a Divisão Pedagógica somente o recorte racial não consta no banco de dados da universidade.

Nossa busca por fazer esse recorte racial tinha como intuito verificar possíveis impactos das determinações que a produção de conhecimento, renda, discriminação racial, gênero, além dos processos de exclusão social e educacional que as mulheres negras enfrentam para chegar ao ensino superior em uma universidade pública.

Na consulta dos relatórios que tivemos acesso consta os seguintes dados: ano de ingresso, curso, município, sexo e status ativo.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa documental nos traz vantagens, pois nos permite o estudo de pessoas e informações as quais não temos acesso fisicamente, além disso, se tratando de documentos a autora esclarece que as informações ali contidas permanecem as mesmas após longos períodos.

Ainda sobre a pesquisa documental Godoy (1995), explica:

Na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses. Por exemplo, para uma análise do processo de avaliação de desempenho de uma empresa, o exame dos formulários utilizados pode ser muito útil (p. 23).

Os dados qualitativos produzidos nesta pesquisa pretendem investigar as trajetórias de mulheres negras que tiveram acesso ao ensino superior em uma universidade pública, dando total visibilidade a presença ou não de fatores relativos à raça e gênero e se a existência dos mesmos impactou ou não sua ascensão social e educacional.

Por isso a pesquisa qualitativa organizou-se da seguinte forma: composição do roteiro de entrevistas semiestruturadas e abertas (em anexo, p. 126-130). Os contatos foram realizados em diferentes momentos, tendo em vista o cenário de pandemia que ainda vivemos, por isso utilizamos contatos via ligações pelo aplicativo WhatsApp e e-mails. Foram selecionadas 3 (três) mulheres negras, 2 (duas) do curso de Pedagogia, e 1 (uma) do curso de Medicina.

Ao localizar estas mulheres, checamos o interesse e disponibilidade das mesmas em participar da pesquisa, para a escolha o critério utilizado foi ambos estarem cursando a graduação no período entre 2017 a 2020. A escolha dos cursos teve como base a constatação da presença de mulheres negras em seu quadro de alunas.

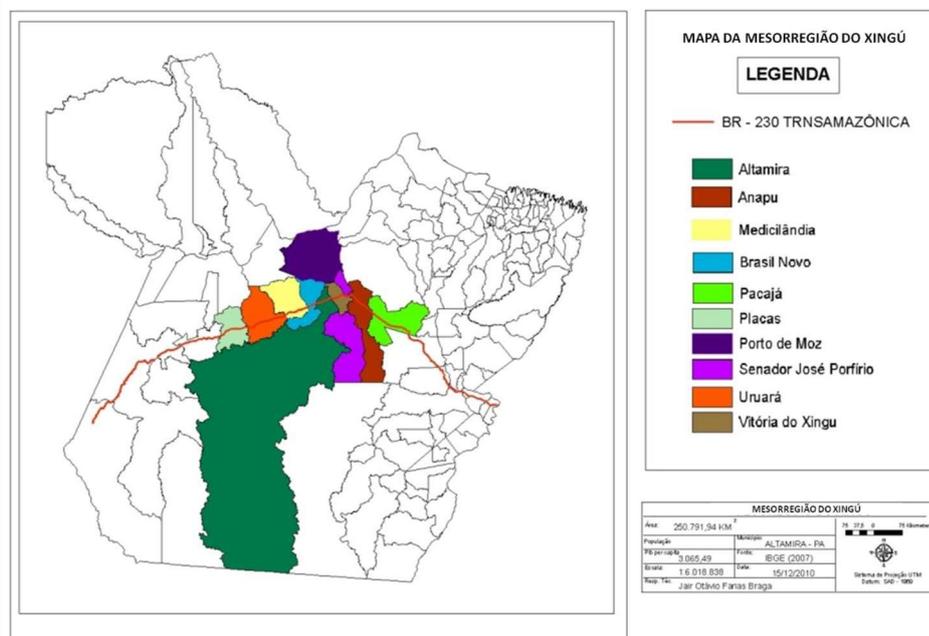
Nessa fase da pesquisa buscamos compreender vários questionamentos importantes, como trajetória pessoal, profissional, suas relações cotidianas com família, amigos, em seu ensino formal, fundamental, ensino médio e superior e ainda verificar possíveis influências da condição racial e de gênero em suas trajetórias educacional e social, assim como estratégias para enfrentar dificuldades nesses ambientes, quais recursos utilizados para prosseguir em seus estudos, a existência de redes de apoio, além da visão sobre a universidade e visão sobre a população negra presente na instituição, por fim, percepção sobre ingresso em uma universidade pública, dificuldades ou não para se manter no espaço universitário e suas perspectivas após formadas.

## 2.2- Pesquisa de campo / locus

Na pesquisa educacional Flick (2009), afirma que abordagem qualitativa pode ocorrer através de entrevistas com os sujeitos pesquisados visando captar além de informações, explicações diante do contexto dos mesmos. Afirma ainda que a pesquisa qualitativa “[...] é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (p. 20).

Conforme os dados do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2016 - 2025 o Campus Universitário de Altamira atende ao longo de seus trinta anos de atuação a Mesorregião do Xingu, a área de influência do Campus situa-se na porção central do estado do Pará e ocupa maior parte da bacia do rio Xingu formada pelos seguintes municípios: Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Anapu e Placas, estes situados na Rodovia 85 Transamazônica e Vitória do Xingu, Senador José Porfírio, Porto de Moz, ao longo do rio Xingu.

Figura 1: Situação geográfica da Mesorregião do Xingu



Fonte: PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025).

Ainda segundo o PDI, essa região apresenta uma população total estimada em 333.778 habitantes. Em termos de distribuição interna 30% da população concentra-se no município de Altamira, seguido por Uruará que representa 14% da população e Pacajá com 12%. Vitória do Xingu aparece com o menor contingente populacional, apenas 4% do total da região.

Conforme o PDI 2016 Atualmente o *Campus* de Altamira atende onze municípios situados na Mesorregião do Xingu, ofertando cursos de Graduação na maioria desses municípios, que se estendem ao longo da rodovia Transamazônica e do rio Xingu.

Figura 2: Croqui do Campus I



Fonte: <https://ennoepe2018blog.wordpress.com/campus-ufpa-altamira/>.

Figura 3: Croqui Campus II



Fonte: <https://ennoepe2018blog.wordpress.com/campus-ufpa-altamira/>

Figura 4: Entrada do Campus I



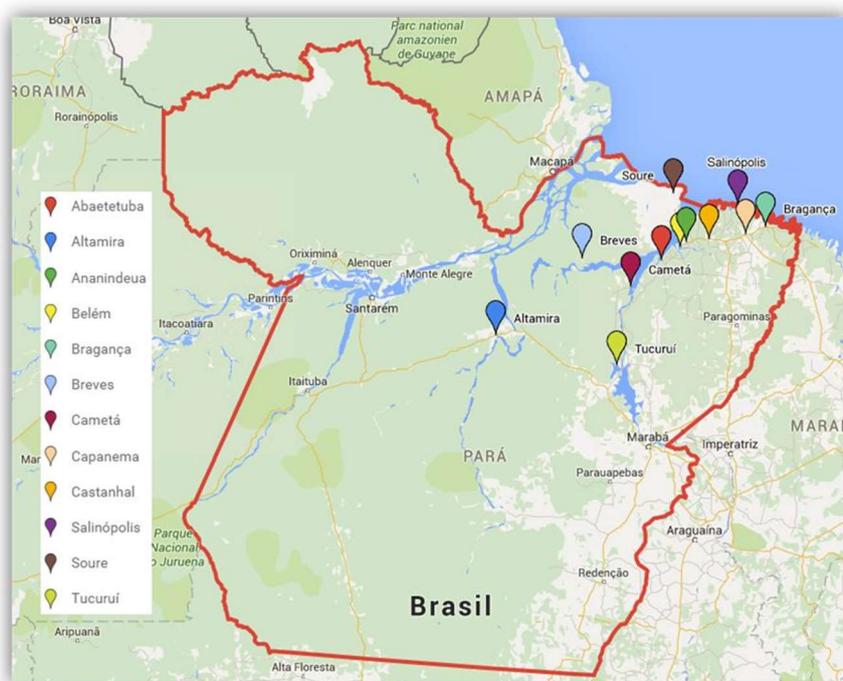
Fonte: <https://www.google.com/search?q=portal+da+ufpa+campus+altamira.>

Figura 5: Campus II



Fonte: <https://www.google.com/search?q=portal+da+ufpa+campus+altamira.>

Figura 6: mapa dos Campi da UFPA/ Campi de Altamira



Fonte: PDI 2016.

### 2.3- O Campus de Altamira: um retrato do processo de interiorização

Fruto de ações articuladas ao projeto de interiorização da UFPA, o Campus universitário de Altamira foi implementado em quatro fases. A primeira fase ocorreu na década de 1970, onde o modelo a ser implementado era os dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs). Nos anos de 1986 a 1989 se deu a segunda fase, está coma regulamentação do I Projeto de Interiorização da UFPA, com a resolução n.º 1.355 (documento colocar nos anexos, e em nota de rodapé), nesse período oito *campi* foram eleitos para serem implantados, nessa ocasião o município de Altamira foi contemplado com cursos de Licenciatura.

A terceira fase ocorreu de 1994 a 1996. Já a quarta fase ocorreu entre os anos de 1998 a 2001, essa fase teve como objetivo consolidar e ampliar as ações desta IES (Instituições de Ensino Superior), no interior do Estado.

Com implementação do Campus Universitário da cidade de Altamira-PA os primeiros cursos ofertados foram: Letras, Pedagogia, Ciências, Matemática e Geografia, estes no período intervalar. Essas informações foram colhidas do portal da UFPA. Vale ressaltar que essa modalidade possibilitava o atendimento da demanda específica da região, pois era composta, em sua maioria por professores oriundos de municípios próximos.

Em 1992, mais precisamente no mês de outubro iniciaram-se os cursos de Licenciaturas em Letras e Matemática, estes regulares, posteriormente em 1994 o curso de Pedagogia, tendo como objetivo atender parte da sociedade não contemplada pelos cursos intervalares.

Em 1998 com as reivindicações dos movimentos sociais e dos sindicatos dos trabalhadores rurais da Transamazônica o Campus de Altamira ofertou turmas de Educação no Campo, estes através de seis projetos vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria n.º 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído pelo decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 foi outro marco importantíssimo para o Campus de Altamira. Sua execução ocorreu no período de 2007 a 2012, tendo em vista a expansão e a reestruturação das IES Federais, por meio de

financiamento de custeio e capital e também a contratação de docentes e técnicos-administrativo.

Em 2008 como estratégia para alcance das metas pactuadas no REUNI foram criados os cursos de Engenharia Florestal e posteriormente no ano de 2009 os cursos de Geografia, Letras (Língua inglesa) e Etnodesenvolvimento. Houve a abertura de concurso público para contratação de professores e técnicos de nível médio e superior. O MEC também determinou a liberação de recursos financeiros para construção de laboratórios, salas de aulas e prédios administrativos.

O contexto sócio-geográfico do Campus de Altamira ao longo de três décadas contribuindo no processo de formação humana e desenvolvimento social, ainda que mediante as adversidades e desafios das políticas públicas vem contribuído para a formação de pessoas que antes tinham quase como impossível cursar uma graduação, mas não podemos esquecer que é de extrema importância pensar em propostas que fomentem a democratização do Ensino Superior, partindo de maiores investimentos e mobilização das políticas governamentais.

Em 2008 para o alcance das metas pactuadas no REUNI foram criados os cursos de Engenharia florestal, e em 2009 os cursos de Geografia, Letras (Língua inglesa) e Etnodesenvolvimento. Diante desse novo contexto foi determinado pelo MEC a abertura de concurso público para contratação de novos professores, além de técnicos. Houve ainda a liberação de recursos para construção de salas de aulas, prédios administrativos e laboratórios.

O Campus de Altamira tem como eixo norteador as demandas sociais locais, centrado na melhoria do sistema educacional com a formação de professores para atuar na educação básica, além de agentes de desenvolvimento, visando transformação social e econômica e ainda dar apoio à agricultura familiar, bem como as populações tradicionais, em geral.

Em 30 anos de atividades do Campus de Altamira no Território “TransXingu” mais de 5.000 alunos ingressaram no ensino superior e mais de 2.500 já foram diplomados, entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado.

### **CAPITULO III - AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR - BRASIL E NA UFPA**

O Brasil ao longo do século XX, teve uma trajetória bastante conturbada em se tratando de política e ainda por ditadura, corrupção e golpes, mas no que tange à política racial, o Estado brasileiro se mostrou alinhado ao projeto de supremacia racial branca como afirma Maçal (2011).

Mesmo diante, desses cenários as organizações negras nos anos de 1940 já apresentavam suas pautas ao Estado. No ano de 1946 nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, houve a Convenção Nacional do Negro Brasileiro e ainda nos anos de 1945 e 1946 houve o Manifesto à Nação Brasileira, direcionado a todos os partidos políticos, pois em 1946 aconteceria a Assembleia Nacional Constituinte tendo como objetivo uma nova Constituição. Diante de seis das reivindicações pautadas, a quarta era sobre educação.

No fim da ditadura militar, período da redemocratização as reivindicações por educação continuaram com o Estado, foi entre os anos de 1983 a 1987 que o então deputado federal Abadias Nascimento se tornou um porta-voz para as organizações negras. Ainda em 1983 apresentou o projeto de Lei nº 1.332. No que tange a educação esse documento destacam-se os artigos 7º que trata sobre a concessão de bolsas de estudos de caráter compensatórios para estudantes negros e 8º que trata sobre as modificações nos currículos escolares e acadêmicos.

Em meados dos anos 1990 as demandas dos negros de fato começaram a estar de fato na agenda do governo.

Maçal (2011), explica esse momento:

[...] sobretudo depois da Conferência de Durban e a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT). Como resultado desse novo contexto político, podemos constatar um deslocamento do Estado para questões mais sociais, bem como uma pressão nos agentes político administrativos a apoiarem concretamente as reivindicações negras, já que o PT sempre esteve mais aberto à participação dos movimentos sociais, entre esses o movimento social negro (p. 88).

Vale ressaltar que os discursos e opinião contrarias a implementação das ações afirmativas estavam a todo vapor, no ano de 2003 a elite conservadora, junto aos jornais,

debates televisivos, discursos no parlamento e ainda ações judiciais, estudos e atos eram constantes mediante a reserva de vagas para negros.

Para Marçal (2011):

[...] ‘os Manifestos’ contrários a políticas de cotas entregues no Congresso Nacional e no Supremo Tribunal Federal (STF), respectivamente em 2006 e 2008. No momento que começaram a tramitar o projeto de “Lei de Cotas” (PL 73/1999) e o manifesto 35 Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000) em junho de 2006, um assinado por 144 intelectuais, artistas e ativistas foi entregue aos presidentes do Senado e da Câmara contra os referidos projetos de lei. Segundo o texto, esses projetos eram uma ameaça de extinção do “princípio da igualdade política e jurídica”. Já que implantavam “uma classificação racial” e passava a ‘definir direitos das pessoas [...] com base na tonalidade da sua pele’. Também lembrava que políticas dirigidas a grupos ‘raciais estanques’ poderia produzir “o acirramento do conflito e da intolerância”. Por fim, apontava como “caminho para combate à exclusão social”: a existência de “serviços públicos universais de qualidade” (p. 89).

Em julho do mesmo ano houve outro manifesto, esse em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial. Foram mais de 500 assinaturas de artistas, ativistas e intelectuais. O texto do manifesto trazia em seu escopo que a desigualdade racial tem fortes raízes históricas e que sem as políticas públicas específicas é impossível pensar em uma superação dessa desigualdade.

Em 2008, houve um novo manifesto, este era chamado de “Manifesto Cento e Treze Cidadãos Anti-Racistas contra Leis Raciais”, o argumento dos manifestantes era que cotas raciais não reduziram as desigualdades e sim acabariam ocultando os verdadeiros problemas sociais, bem com gerariam outros” (MARÇAL, 2011, p. 89). Tendo o ponto principal o de que o acesso ao ensino superior se tornava limitado para pessoas com diferenças de rendas e não pela sua cor.

Desde o início das discussões sobre política de ação afirmativa inúmeros argumentos foram disseminados, foram anos até se concretizar a Lei Nº 12.711.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos 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 na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Em um estudo feito pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ<sup>2</sup> (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, trouxe os 10 mitos aos quais opositores as cotas raciais diziam que essa política pública faria, são estes:

1- as cotas ferem o princípio da igualdade, tal como definido no artigo 5º da Constituição, pelo qual “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”. São, portanto, inconstitucionais. 2- As cotas subvertem o princípio do mérito acadêmico, único requisito que deve ser contemplado para o acesso à universidade. 3- As cotas constituem uma medida inócua, porque o verdadeiro problema é a péssima qualidade do ensino público no país. 4- As cotas baixam o nível acadêmico das nossas universidades. 5- A sociedade brasileira é contra as cotas. 6- As cotas não podem incluir critérios raciais ou étnicos devido ao alto grau de miscigenação da sociedade brasileira, que impossibilita distinguir quem é negro ou branco no país. 7- As cotas vão favorecer aos negros e discriminar ainda mais aos brancos pobres. 8- As cotas vão fazer da nossa, uma sociedade racista. 9- As cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, senão a permanência. 10- As cotas são prejudiciais para os próprios negros, já que os estigmatizam como sendo incompetentes e não merecedores do lugar que ocupam nas universidades (GENTILI E FERREIRA, 2006).

No Brasil o termo Ação Afirmativa foi utilizado mais precisamente em 1996, a partir do grupo GTI (Grupo de Trabalho Interministerial), como afirma Zélia Amador de Deus.

A autora destaca em seu estudo que o Brasil já possuía experiências com ações afirmativas a partir de Antônio Sérgio Guimarães, tendo em vista algumas medidas contidas na legislação brasileira, são estas:

[...] a lei dos dois terços implementada na década de 1930 para garantir a participação majoritária de brasileiros e proteger trabalhadores brasileiros nas empresas em funcionamento no Brasil, numa época em que muitas empresas de imigrantes discriminavam os trabalhadores nativos, particularmente em São Paulo e nos Estados do Sul. Outro exemplo é a lei a 5.465/1968 (lei do boi), a qual reservava, preferencialmente, 50% das vagas de estabelecimentos de ensino médio agrícola e de escolas superior de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural, e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio. Essa lei, ironicamente apelidada de ‘lei do boi’, que na prática acabava favorecendo os membros da elite rural brasileira, foi revogada em 17 de dezembro de 1985 (pela lei nº. 7.423), durante o mandato do ex-presidente da República José Sarney (DEUS, 2008, p. 215).

---

<sup>2</sup> **Fonte:** Pablo Gentil e Renato Ferreira, em Programa de Políticas da Cor, Laboratório de Políticas Públicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro ([www.politicadacor.net](http://www.politicadacor.net))

Para Zélia Amador de Deus, as políticas de Ação Afirmativa visam a concretização de um objeto constitucional, universalmente reconhecido, tendo em vista medidas e mecanismos de inclusão e a efetividade de igualdade de oportunidades para todo e qualquer ser humano.

Conforme Oliven (2007), ações afirmativas tem o objetivo de remover barreiras, sejam elas, formais ou informais que impeçam o acesso de determinados grupos desde o mercado de trabalho, universidades e posições de lideranças. Para a autora as ações afirmativas estão relacionadas a um conjunto de políticas públicas, visando a proteção de grupos e minorias que tenham sido discriminados no passado.

Ainda nessa perspectiva, destaca que:

Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. Nessa perspectiva, a sub-representação de minorias, em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade pode ser considerada um reflexo de discriminação. Portanto, visa-se, por um período provisório, a criação de incentivos aos grupos minoritários, que busquem o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população em geral e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade (OLIVEN, 2007, p. 30).

A partir de Gomes (2007), a política de ação afirmativa pode ser compreendida como um tratamento preferencial a um grupo historicamente discriminado. Segundo o autor, “[...]a ação afirmativa define-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial” (p. 22). Essas ações buscam eliminar lacunas deixadas pelas medidas universalistas, sendo essas não capazes de eliminar as desigualdades existentes entre grupos, são eles: mulheres/homens, negros/brancos, entre outros.

Para Piovesan (2007), as ações afirmativas foram adotadas para aliviar e remediar as condições de um passado discriminatório, tendo a finalidade pública de assegurar a diversidade e a pluralidade social.

Essas ações visam acelerar o processo de igualdade, por parte dos grupos socialmente vulneráveis como as minorias étnicas e raciais. “Ora, se a raça e etnia sempre foram critérios utilizados para exclusão de afrodescendentes em nosso país, que sejam hoje utilizados, ao revés, para a sua necessária inclusão” (PIOVASAN, 2007, p. 42).

### As ações afirmativas cumprem um papel:

As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIOVASAN, 2007, p. 41).

Moehlecke (2002), em seu estudo discute sobre a origem dessas ações e de como as mesmas chegaram ao Brasil. Nos anos 60 nos Estados Unidos, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, tendo como ponto principal movimentos pelos direitos civis, tendo a extensão de oportunidade para todos como ponto central.

Nesse período as leis segregacionistas começam a ser eliminadas, surgindo o movimento negro, uma das principais forças atuantes, “apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos” (MOEHLECKE, 2002, p. 198). Nesse contexto se desenvolve a ideia de ação afirmativa, exigindo que o Estado viesse assumir de forma ativa a melhoria das condições da população negra, além de garantir as leis anti-segregacionistas.

Depois dos Estados Unidos experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, entre eles: Índia, Canadá, África do Sul, Argentina, Nigéria, Austrália, entre outros.

Na Europa surgem orientações nessa direção em 1976, como afirma Moehlecke (2002), com a expressão “ação ou discriminação positiva”.

Assim as ações afirmativas assumiram formas em diferentes contextos, como ações voluntárias, programas governamentais ou privados e a partir de decisões jurídicas foram formuladas leis e orientações de fomento e regulamentação, tendo seu público alvo variando de acordo com situações existentes, abrangendo grupos raciais, minorias étnicas e mulheres. Tendo as áreas de contemplação o sistema educacional, mercado de trabalho, qualificação e promoção de funcionários, e em especial o ensino superior.

Além dos diversos aspectos, as ações afirmativas assumiram diferentes desenhos. Sendo o sistema de cotas o mais conhecido, onde se determina um percentual a ser ocupado por determinados grupos a qual a ação determina.

Nesse sentido as ações afirmativas situam-se como um grande instrumento de inclusão social, que se constituem de medidas especiais e temporárias, buscando acelerar o processo de igualdade, que visam remediar as desvantagens históricas e um passado de discriminação.

Para Gomes (2007), as ações afirmativas são pautadas em políticas públicas (e privadas), sendo essas “voltadas para à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (p. 51).

Portanto a igualdade deixa de ser apenas um princípio jurídico a ser respeitado pela sociedade, passando a ser um objetivo constitucional, como afirma Joaquim Barbosa, que completa dizendo que, o mesmo deve ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Por isso a importância de uma ampla conscientização não apenas das lideranças políticas, mas da sociedade em geral, acerca da necessidade de eliminar ou reduzir as desigualdades sociais que estão atreladas as minorias, sendo estas as minorias raciais. E mais: “é preciso uma ampla conscientização sobre o fato de que a marginalização sócio-econômico a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais, resulta de um único fenômeno: a discriminação” (GOMES, 2007, p. 52).

Joaquim Barbosa, define discriminação sendo nada mais que a tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros.

Ainda sobre o que é ação afirmativa Silvério (2007), diz que, são esforços orientados e voluntários empreendidos pelo governo federal, estado, poderes locais, empregadores privados e escolas, para combater discriminações, que visa a oportunidade na educação e mercado de trabalho de forma igualitária.

A ação afirmativa envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. Seu público alvo variou e abrangeu grupos minorias, étnicas, raciais e mulheres, entre eles o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um percentual a ser ocupado em área específica por grupos definidos.

A partir de Barbosa (2007), a política de ação afirmativa pode ser compreendida como um tratamento preferencial a um grupo historicamente discriminado. Segundo o autor, a ação afirmativa define-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial.

No Brasil no ano de 1968 houve o primeiro registro do que hoje poderíamos chamar ações afirmativas, onde técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal

Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigassem as empresas privadas a manter uma porcentagem mínima de empregados de “cor”, mas que nem chegou a ser elaborada.

Com o governo de Fernando Henrique Cardoso em 1996 houve o apontamento pela primeira vez, da possibilidade de implantação de políticas alternativas. Em 2002 uma média de 130 leis sobre as questões raciais estavam para ser votadas no Congresso Nacional.

Diante de algumas definições sobre ação afirmativa foi possível compreender que em um país cheio de diversidade como o Brasil, há muita discriminação e preconceito. Sendo assim a meta das ações afirmativas são justamente em prol do combate a esses efeitos que perduram por longos anos, tendo como objetivo muito mais que um equilíbrio social, mas garantir o direito de viver e atuar como cidadãos que tiveram seus direitos negados. Conquistas essas partindo de iniciativas das mais diferentes da população negra em especial.

### **3.1 Práticas de ações afirmativas Na Universidade Federal do Pará**

Além dos diversos aspectos, as ações afirmativas assumiram diferentes desenhos. Sendo o sistema de cotas o mais conhecido, onde se determina um percentual a ser ocupado por determinados grupos a qual a ação determina.

Partimos aqui do prisma racial, onde se destaca um documento oficial brasileiro. A conferência das Nações Unidas Contra o Racismo, que aconteceu em Durban, África do Sul, em setembro de 2001.

O documento além de defender medidas afirmativas para a população afrodescendentes, propôs medidas para garantir o maior acesso dos mesmos às universidades públicas.

Na Conferência de Durban, em suas recomendações, pontualmente nos seus parágrafos 107 e 108, endossa a importância de os Estados adotarem ações afirmativas, enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório, daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas (PIOVESAN, 2002, p. 892).

A partir da Conferência houve então significativos avanços também na esfera brasileira, foi no processo pós-Durban que se acentuou o debate sobre fixação de cotas para afrodescendentes em universidades.

O Brasil é o segundo país do mundo com maior contingente populacional de afrodescendentes, sendo esses 45%, perdendo apenas para a Nigéria. Vale ressaltar que o Brasil foi o último país ocidental a abolir a escravidão, deixando um legado histórico de exclusão étnico-racial, com as desigualdades “estruturantes que compõem a realidade brasileira” (PIOVASAN, 2002, p. 895).

É importante ressaltar que os direitos humanos não são um dado, mas um direito construído, tendo a adoção de medidas emancipatórias como adoção emergencial, na busca por transformar o legado de exclusão étnico-racial, para então compormos uma realidade diferente.

Diante do quadro de oportunidades educacionais no Brasil, as cotas constituem um instrumento que visa garantir maior representação dos negros nas universidades públicas.

A UFPA (Universidade Federal do Pará), nos últimos dez anos vem se mostrando ativa na promoção de ações afirmativas. A instituição possui um conjunto de políticas que demarcam um novo posicionamento diante do assunto.

Em 2005 houve a proposta aprovada da reserva de 50% das vagas ofertadas para pessoas oriundas de escolas públicas, 40% destinadas aos pretos, mas sua implantação ocorreu apenas no ano de 2008.

No de 2007 houve a proposta de sistema de cotas no Processo seletivo diferenciado para alunos de escolas públicas e negros, para ingressar na universidade, com a implantação no ano de 2008. O número de vagas ofertadas foi de 5.036 na UFPA, dessas 4.494 foram preenchidas, sendo 2.192 por estudantes cotistas e 2.302 por estudantes não-cotistas.

A UFPA possui programas diversos em termos de ação afirmativa, tanto em nível de graduação quanto na pós graduação. Nosso intuito diante deste trabalho é tecer breves comentários sobre o que se prática de ação afirmativa na graduação, nesta instituição.

Em matéria de ações afirmativas no ensino superior, uma opção do Governo brasileiro, é a utilização de uma regra geral, pelas denominadas cotas sociais, criadas para garantir vagas específicas as pessoas pertencentes às camadas socioeconômicas mais baixas.

Sobre esse assunto Beltrão, Filho e Maués (2013), dizem que:

Esses programas, então levam em consideração a vulnerabilidade decorrente da renda e, via de regra, garantem o acesso a esse bem às pessoas que estudaram ao menos o ensino médio em escola pública ou, também com alguma frequência ainda aos que estudaram o ensino médio em escola particular na condição de bolsistas, embora não seja o caso do programa da UFPA, neste particular (p. 11).

Podemos compreender a partir da citação acima que os programas consideram por uma razão de desigualdade a vulnerabilidade decorrente da renda.

Diante da Resolução nº 3.361, de 5 de agosto de 2005, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE), da Universidade Federal do Pará, estabelece que:

As normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, em sessão extraordinária realizada no dia 5 de agosto de 2005, e em conformidade com os autos do Processo n. 23506/2004---UFPA, procedentes da Pro-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), promulga a seguinte RESOLUÇÃO: Art. 1º Fica aprovada a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), oferecidas no Processo Seletivo Seriado (PSS) a estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública. § 1º Do percentual de vagas a que se refere o *caput* deste artigo, no mínimo, 40% (quarenta por cento) serão destinadas aos candidatos que se declararem pretos ou pardos e optarem por concorrer ao sistema de cotas referente a candidatos negros. § 3º A reserva de vagas a que se refere o *caput* deste artigo terá vigência por um período de 5 (cinco) anos, ao final do qual será avaliado. Art. 2º A Universidade Federal do Pará assume o compromisso de estabelecer uma política de permanência aos candidatos que nela ingressarem conforme esta Resolução. Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação. Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 5 de agosto de 2005 Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Mello Reitor Presidente do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (p. 1).

Essa é versão é do documento transcrita por vezes integral, segundo os autores Beltrão, Filho e Maués (2013), faz-se necessário devido e escassa divulgação do mesmo, o que dificulta os estudos sobre o tema. Afirmam ainda que a Resolução estabelece programa de ação afirmativa no ensino superior, de caráter temporário, mantido na lei nº 12.711/2012, tendo está o prazo de 10 anos, pois após o Poder Executivo Federal deverá fazer uma revisão do programa.

Em termos de ações afirmativas para os povos indígenas para o ingresso no ensino superior foi uma conquista muito importante.

Na Universidade Federal do Pará com a resolução nº 3.689, de 22 de junho de 2009 que dispões do seguinte:

Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA, O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sessão realizada em 22.6.2009, e em conformidade com os autos do Processo n. 0006344/2008-UFPA, promulga a seguinte RESOLUÇÃO: Art. 1º Fica aprovada a reserva de duas vagas, seguinte: por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA a indígenas, via seleção diferenciada. Art. 2º Revoguem--se as disposições em contrário. Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 22 de junho de 2009. Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Mello Reitor Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (p. 2).

Medidas importantes para a entrada desses coletivos étnicos, podendo ser compreendido como “instrumentos modernos de transformação econômica, política, cultural e social de grupos que estiveram sempre à margem dessa política pública em seu sentido pleno, com vistas à construção e promoção da autonomia de seus povos e comunidades” (PARENTE, 2014, p. 228).

Ainda sobre esse ponto Parente (2014), afirma que:

O direito de acesso ao ensino superior, em nível de graduação, é garantido aos povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, por meio da política afirmativa de reserva de vagas e turma especial, projeto implantado a partir do ano de 2009. Esta, foi uma importante conquista dos movimentos indígenas, tradicionais e sociais em luta, que garantiram ainda o acesso à vaga via Processo Seletivo Especial (PSE), o que significa que os povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais disputam entre si a seleção diferenciada para preenchimento de vagas (p. 224).

Diante da afirmação é possível verificar a importância dessas políticas, que vão muito além da formação superior, mas também busca fortalecer a etnicidade dos sujeitos e seus coletivos.

### **3.2- As ações afirmativas – pessoas com deficiência**

Sobre ações afirmativas relacionadas para pessoas com deficiência Beltrão, Filho e Maués (2013), trazem pontos importantes a destacar.

Entre eles a resolução a Resolução no. 3.883, de 21 de julho de 2009, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA, estabeleceu uma vaga em cada curso de Graduação da Universidade, por acréscimo, para as pessoas com deficiência. Sobre a Resolução:

Aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA aos portadores de deficiência O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, em

cumprimento à decisão do Egrégio conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sessão realizada em 27.07.2009, e em conformidade com os autos do Processo n. 018044/2009 – UFPA, promulga a seguinte: RESOLUÇÃO: Art. 1º Fica aprovada a reserva de uma vaga, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA, aos portadores de deficiência, a partir do ano de 2011. Parágrafo único. Caso não ocorra o preenchimento desta vaga, a mesma será extinta. Art. 2º Revoguem---se as disposições em contrário. Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 21 de julho de 2009 Prof. Dr. CARLOS EDILSON DE ALMEIDA MANESCHY Reitor Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (p.3).

Sendo assim, no mesmo caso dos ingressantes indígenas a vaga que como determina a Resolução é única por curso de graduação, seja em qualquer *Campi* da UFPA, “é criada por acréscimo em cada seleção, sendo extinta para fins daquela seleção, exclusivamente caso não seja ocupada” (BELTRÃO, FILHO E MAUÉS, 2013, p.15).

### 3.3- As ações afirmativas – cotas raciais

Como já discutido brevemente acima compreendemos que o movimento negro diante de protestos em suas mais variadas manifestações contra o racismo, foi precursor no processo de mudanças no tratamento do Estado, mesmo que lentamente e gradualmente.

Diante da Constituição de 1988, Lemos (2015), afirma que a mesma veio para:

Consolidar os direitos fundamentais como o centro irradiador da ordem jurídica, dentre eles o direito a igualdade, pelo qual todas as pessoas merecem igual respeito e consideração, independente de raça, sexo, religião, origem nacional ou social ou qualquer outra condição (p. 10).

O autor destaca ainda que esse direito inclui duas categorias, sendo elas: igualdade formal e igualdade material. A formal assegura o direito de não ser discriminado arbitrariamente na lei e perante a lei, a material, é o direito a ter as mesmas oportunidades, sejam elas em termos financeiros, políticos e simbólicos.

Se tratando de ações afirmativas para negros no ensino superior é a igualdade material que dá suporte à implementação dessas ações.

No ano de 2003, foi criada pelo Governo Federal a Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SPPIR). Em 2010 houve a criação do Estatuto de Igualdade Racial (Lei nº 12.288). E no ano de 2012, foi aprovada a Lei Federal 12.711, para “impor a adoção de cotas para negros em todas as universidades federais” (LE MOS,

2015, p. 15). A Lei mais recente a entrar em vigor foi a então 12.990/2014, estabelecendo cotas raciais no acesso ao serviço público federal.

A existência do racismo e discriminação racial na sociedade brasileira é uma realidade inegável. As organizações e associações do movimento negro tem protagonizado um importante diálogo com o poder público, sociedade civil e academia, e suas reivindicações a superação das desigualdades sociais, sendo essas construídas e mantidas diante da hierarquização racial.

É importante destacar que até antes da Lei 12.711, a UFPA era a única universidade da região norte que já adotava um programa de ação afirmativa nos cursos de graduação para a população negra.

Lemos 2015, acrescenta que:

A implantação de um sistema de cotas pela UFPA em 2005, foi fruto das pressões exercidas por grupos externos – entidades do movimento negro, tais como o Centro de Defesa do Negro no Pará (CEDENPA), o grupo MOCAMBO e Conselho Municipal do Negro – e por um grupo interno da comunidade acadêmica, o Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAAM) da UFPA (p. 35).

Através dessas lutas incansáveis hoje é possível pensarmos em uma universidade que admite o ingresso tanto para negros, quanto demais grupos marginalizados. Uma luta por justiça racial e também social e que jamais pode ser entendida como uma espécie de favorecimento indevido ou vitimização por partes desses grupos submetidos diariamente a discriminações.

É importante destacarmos e sabermos que as modalidades de ação afirmativa para indígenas, quilombolas e pessoas com deficiências diferem do sistema de cotas raciais, tendo em vista que não consistem em cotas ou reservas de vagas propriamente, mas há a criação de vagas extras, das quais, se não forem preenchidas são extintas. Para os quilombolas os candidatos realizam um processo seletivo diferenciado, e uma vez aprovados, precisam comprovarem seu vínculo com uma comunidade quilombola.

Na graduação é possível identificar desde programas voltados para a correção de desigualdade, como o que estabelece reserva de vagas para os candidatos de escola pública, como também os programas relacionados para correção de situações de exclusão, sendo este, que estabelece reserva de vagas para povos indígenas.

### **3.4 As ações afirmativas - alunos egressos das escolas públicas**

Em matéria de ações afirmativas no ensino superior, uma opção do Governo brasileiro, é a utilização de uma regra geral, pelas denominadas cotas sociais, criadas para garantir vagas específicas as pessoas pertencentes às camadas socioeconômicas mais baixas.

Segundo Beltrão, Filho e Maués (2013):

Esses programas, então levam em consideração a vulnerabilidade decorrente da renda e, via de regra, garantem o acesso a esse bem às pessoas que estudaram ao menos o ensino médio em escola pública ou, também com alguma frequência ainda aos que estudaram o ensino médio em escola particular na condição de bolsistas, embora não seja o caso do programa da UFPA, neste particular (p. 11).

Nesse sentido, entendemos que os programas consideram por uma razão de desigualdade a vulnerabilidade decorrente da renda.

### **3.5- As ações afirmativas – povos indígenas**

Em termos de ações afirmativas para os povos indígenas para o ingresso no ensino superior foi uma conquista muito importante.

Na Universidade Federal do Pará com a resolução nº 3.689, de 22 de junho de 2009 que dispõe do seguinte:

Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA, O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sessão realizada em 22.6.2009, e em conformidade com os autos do Processo n. 0006344/2008-UFPA, promulga a seguinte RESOLUÇÃO: Art. 1º Fica aprovada a reserva de duas vagas, seguinte: por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA a indígenas, via seleção diferenciada. Art. 2º Revoguem--se as disposições em contrário. Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 22 de junho de 2009. Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Mello Reitor Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (p.4).

Medidas importantes para a entrada desses coletivos étnicos, podendo ser compreendido como “instrumentos modernos de transformação econômica, política, cultural e social de grupos que sempre estiveram à margem dessa política pública em seu

sentido pleno, com vistas à construção e promoção da autonomia de seus povos e comunidades” (PARENTE, 2014, p. 228).

O direito de acesso ao ensino superior, em nível de graduação, é garantido aos povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, por meio da política afirmativa de reserva de vagas e turma especial, projeto implantado a partir do ano de 2009. Esta, foi uma importante conquista dos movimentos indígenas, tradicionais e sociais em luta, que garantiram ainda o acesso à vaga via Processo Seletivo Especial (PSE), o que significa que os povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais disputam entre si a seleção diferenciada para preenchimento de vagas (p. 224).

Em Altamira, no Estado do Pará há o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodiversidade, exclusivamente criado para integrantes de grupos delimitados, é um programa oriundo dessas ações mais localizadas.

### 3.6- Processo de ações afirmativas na UFPA

Conforme o edital do ano de 2020 que analisamos os candidatos são aptos a concorrerem as vagas disponibilizadas pela UFPA, são divididos em grupos. Segue abaixo o quadro do edital para entendermos como é feita essa divisão:

**Quadro 1. Grupos de concorrência e candidatos aptos a concorrer em cada grupo**

GRUPOS DE CONCORRÊNCIA	DEFINIÇÃO DO GRUPO	DESTINATÁRIOS(AS)
A	AMPLA CONCORRÊNCIA	Todos os(as) candidatos(as), independente da origem, ou condição socioeconômica.
B	COTA ESCOLA	Candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública.
C	COTA ESCOLA/RENDA	Candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública e que têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo nacional per capita.
D	COTA ESCOLA/PPI	Candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública e se autodeclararam pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas.
E	COTA ESCOLA/RENDA/PPI	Candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública, que têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário- mínimo nacional per capita e que se autodeclararam pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas.

F	COTA ESCOLA/PcD	Candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública e que são pessoas com deficiência.
G	COTA ESCOLA/RENDA/PcD	Candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública, que têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário- mínimo nacional per capita e que são pessoas com deficiência.
H	COTA ESCOLA/RENDA/PPI/PcD	Candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública, que têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário- mínimo nacional per capita, que se autodeclararam pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas, e que são pessoas com deficiência.
I	COTA ESCOLA/PPI/PcD	Candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública, que se autodeclararam pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas, e que são pessoas com deficiência.
J	COTA ADICIONAL PcD	Candidatos(as) que são pessoas com deficiência, independente de origem ou condição socioeconômica.

Fonte: Edital nº 08/2020- COPERPS, 22 de dezembro de 2020 processo seletivo 2021.

É possível observar que de 10, 4 dos grupos acima inclui a cota para negros (de cor preta ou parda), observa-se também que os grupos de concorrência para cota cor está juntamente com outras cotas, são elas: grupo de concorrência D, que inclui cota escola / PPI (de cor preta ou parda) ou indígenas; grupo de concorrência E, inclui cota escola/renda/PPI (de cor preta ou parda) ou indígena; grupo de concorrência H, inclui cota escola/renda/PPI (de cor preta ou parda) e PcD (pessoa com deficiência); grupo de concorrência I, inclui cota escola/PPI (de cor preta ou parda) e PcD (pessoa com deficiência).

Ainda sobre o edital achamos pertinente trazer como é feita a divisão das vagas a partir dos grupos citados no quadro acima:

4.2. Como apontado no Quadro 1, todos os candidatos concorrerão às vagas de ampla concorrência (Grupo A).

4.3. Além de vagas para a ampla concorrência (Grupo A), a UFPA destinará vagas para atendimento exclusivo de candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública, que têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, que se autodeclararam pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas, e/ou que são pessoas com deficiência (Grupos B, C, D, E, F, G, H, I) e vagas adicionais para pessoas com deficiência independente de origem ou condição (Grupo J).

4.4. As vagas descritas no item 4.3 observam o disposto nas Leis N.º 12.711/2012 e N.º 13.409/2016.

4.4.1. Em atendimento às Leis mencionadas no item 4.4., no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da UFPA, ofertadas neste processo seletivo, por curso/turno/período de ingresso, serão destinadas

exclusivamente a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, desde que não tenham frequentado o ensino médio em escola privada.

4.4.2. Para a aplicação do disposto no item 4.4.1, e conforme o Art. 19, inciso I da Lei N.º 9.394/1996– LDB, entende-se por escolas públicas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.

4.4.3. Não suprirá a exigência de ser egresso do Sistema Público de Ensino Médio a comprovação pelo(a) candidato(a) de ter cursado disciplinas isoladas ou parte do Ensino Médio em escolas particulares, comunitárias, filantrópicas, confessionais ou pertencentes ao Sistema S (Sesc, Senai, Sesi e Senac), independentemente de sua gratuidade ou da percepção de bolsa de estudos, ainda que custeadas pelo Poder Público.

4.4.4. O(a) candidato(a) que desejar concorrer também às vagas referidas no item 4.3, decorrentes da aplicação das Leis N.º 12.711/2012 e N.º 13.409/2016, de que trata este Edital, deverá assinalar a sua condição no ato da inscrição.

4.5. As vagas destinadas às pessoas negras (de cor preta e parda) compõem cotas raciais que são destinadas a pessoas negras (de cor preta ou parda), devendo o(a) candidato(a) comprovar possuir traços fenotípicos de pessoas negras, frente à banca de Heteroidentificação especificamente destinada para esse fim (EDITAL N.º 08/2020- COPERPS, 22 DE DEZEMBRO DE 2020 PROCESSO SELETIVO 2021).

Nesse momento apresentaremos quadro do quantitativo de mulheres e homens que ingressaram na UFPA-Campus de Altamira entre os anos de 2017 a 2020, mas antes gostaria de esclarecer que como não foi possível obter os dados filtrados apenas das mulheres negras ingressante nos cursos de graduação, por isso foi utilizado os dados que recebemos da Gestão de Divisão Pedagógica onde as mulheres e homens optaram concorrer pelo grupo de concorrência D (cota escola/PPI).

Tabela 1- Representação da quantidade de mulheres que ingressaram nos cursos de graduação do *Campus* de Altamira por cota CEPPI (COTA ESCOLA/PRETO/PARDO/INDIGENA)

CURSOS	QUANTIDADE DE MULHERS POR ANO			
	2017	2018	2019	2020
Agronomia	4	5	7	7
Biologia	7	9	14	14
Engenharia Florestal	7	8	8	11
Geografia	2	5	4	0
Letras Inglês e Português	10	10	16	21
Pedagogia	15	9	14	11
Medicina	0	7	11	9

Fonte: elaborado pela autora. Gestão de Divisão Pedagógica UFPA-Campus de Altamira

A tabela nos mostra o quantitativo de mulheres que ingressaram na universidade entre os anos de 2017 a 2020 optando pelo grupo de concorrência D, de acordo com o edital que analisamos os estudantes que optam por concorrer com a cota D devem se enquadrar em três grupos em simultâneo, são eles: Cota escola; preto; pardo e indígena.

Vale ressaltar que segundo o MEC no critério racial não há separação entre pretos, pardos e indígenas, como foi comprovado no edital da universidade e descrito neste trabalho.

Nota-se por ser um período de quatro anos poderíamos supor uma tendência maior de mulheres nos cursos de biologia que no total de 4 anos ingressou 44 mulheres, Letras língua inglesa e portuguesa que juntas somam em quatro anos 57 mulheres e Pedagogia que no mesmo período ingressou cerca de 49, todas optaram por concorrer por Cota Escola, preto, pardo e indígena (CEPPI).

Como citado anteriormente o fato de termos conseguido apenas esses dados mais gerais impõem-se ainda mais a necessidade de um aprofundamento de estudos e maior parceria da instituição diante das informações que ajudem a fomentar pesquisas e estudos e até mesmo ações afirmativas que possam garantir também a permanência dos cotistas na universidade.

Quando falo sobre permanência me incluo nessa dimensão, pois em diversos momentos durante meu período de estudante na universidade tinha dificuldade com transporte para chegar até a instituição, material de estudo como computador só fui ter acesso a partir do segundo ano de faculdade onde usava um computador emprestado de minha irmã e ainda o material de estudo das disciplinas, pois, muitas vezes deixava de ter acesso ao material por não ter dinheiro para comprar as apostilas, outro fato que me recordo bastante é que não apenas eu, mas outros colegas muitas vezes nos juntávamos e comprávamos uma apostila e cada um tinha um tempo para ler o material e assim ir passando para os outros. Enfim algumas questões que influenciam bastante em nossa caminhada na universidade e lançamos de estratégias para não desistir, afinal estar ali significa muito para cada um de nós.

Vejo isso de forma bem preocupante, pois acreditamos que estar no ensino superior é muito mais uma alteração nos horizontes econômicos individuais e até mesmo familiares. Significa alterações nas representações da sociedade brasileira, sobre as relações raciais e indo mais a fundo, nas identidades étnico-raciais e autoafirmação.

Tabela 2- Representação da quantidade de homens que ingressaram nos cursos de graduação do Campus de Altamira por cota CEPPI (COTA ESCOLA/PRETO/PARDO/INDIGENA)

CURSOS	QUANTIDADE DE HOMENS POR ANO			
	2017	2018	2019	2020
Agronomia	5	4	2	1
Biologia	4	2	1	0
Engenharia Florestal	2	1	3	1
Geografia	1	1	1	1
Letras Inglês e Português	1	4	4	5
Pedagogia	1	1	1	1
Medicina	0	2	0	0

Fonte: elaborado pela autora. Gestão de Divisão Pedagógica UFPA-Campus de Altamira

Ao analisarmos a segunda tabela é visível a diferença relacionada entre as mulheres, vemos em 4 anos um quantitativo menos de homens que acessaram a universidade por Cota escola, preto, pardo, indígena.

Nesse período o curso de Agronomia ingressou cerca de 12 homens, Letras português e inglês totalizou 14 homens e Biologia que ingresso 7 homens que acessaram a universidade pelo grupo D de concorrência Cota Escola, preto, pardo, indígena (CEPPI).

É prudente falarmos que os dados apresentados foram disponibilizados via ofício e e-mail a partir do contato com a Divisão Pedagógica da UFPA-Campus de Altamira.

Reitero ainda que não foi possível fazer um mapeamento mais preciso ao qual nos propomos no início desta pesquisa, que era de filtrar o quantitativo de mulheres negras que ingressaram na universidade somente por cota cor, visto que o edital não faz essa separação e a instituição não possui esse filtro que nos permite saber quem são essas mulheres.

### 3.7- Os cursos do Campus de Altamira

Como citado anteriormente, no final da década de 1970, ouve a política de expansão de oferta da Educação Superior no interior do Estado do Pará, está por meio do Projeto de Interiorização, onde possibilitou a criação dos cursos de Licenciatura, proporcionando a formação e qualificação de profissionais da educação.

O Projeto de Interiorização foi implantado em quatro etapas, sendo que o município de Altamira foi contemplado na segunda fase do projeto, entre os anos de 1986 a 1989. A população a ser alcançada girava em torno de 11 municípios situados ao longo da Rodovia Transamazônica e do Baixo Xingu, são estes: Altamira; Brasil Novo; Medicilândia; Uruará; Vitória do Xingu; Senador José Porfírio; Porto de Moz; Anapu; Pacajá; Placas e Gurupá.

Com o Campus Universitário de Altamira integrando o *Projeto de Interiorização Multicampi*, houve a oferta dos cursos em Licenciatura Plena em Letras, História, Geografia e Pedagogia.

A partir desse momento, o curso de Pedagogia tornou-se um campo de formação profissional permanente na região, tendo o seu funcionamento com turmas regulares e intervalares, que eram organizadas através do processo seletivo da UFPA e ainda por meio de turmas oriundas de convênio celebrados com prefeituras e financiadas com recursos do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF). No de 2000 houve o funcionamento de turmas também nos municípios de Uruará, Medicilândia, Vitória de Xingu e São Feliz do Xingu.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia está pautado na Resolução CNE/CP Nº1 de 05/2006, que define a formação do profissional para atuarem na docência: Infantil, Fundamental (anos iniciais) e primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos; atuar ainda na gestão, coordenação, organização, planejamento e avaliação educacional; na formação continuada de professores e na Educação Profissional na área de serviços e apoio pedagógico, além de apontar para atuação em campos educativos/formativos em ambientes não escolares.

O curso se divide em oito períodos, tendo duração mínima quatro anos e duração máxima de até 6 anos. Seu objetivo é:

Propiciar formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (anos iniciais) e primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA, na Educação Profissional, na Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares e Não Escolares, de modo que estes sejam capazes de compreender/interpretar a realidade política, social, econômica e educacional brasileira; a escola, sua organização de trabalho e sua função como instituição inserida no contexto histórico-social; bem como, buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública e gratuita que ofereça uma educação de qualidade para todos (PROJETOS PEDAGÓGICOS PEDAGOGIA, p. 11).

O perfil do egresso está pautado em formar um (a) pedagogo (a), habilitado a desenvolver ações educativas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito escolar e não escolar, nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A Resolução do CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, é que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (PROJETOS PEDAGÓGICOS PEDAGOGIA, p. 11).

## **Ciências Biológicas**

Conforme o Projeto Pedagógico de Ciências Biológicas a primeira turma do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de Altamira se deu na modalidade Intensiva (períodos intervalares), foi resultado da oferta de um plano de complementação curricular aos discentes do Curso de Licenciatura Curta em Ciências no ano de 1996.

Em 1999 outra turma intervalar foi ofertada, a partir de 2004, o curso deixou a modalidade Intensiva/Intervalar e passou a ser ofertado de forma Extensiva/Regular. De 2004 a 2008 três turmas foram ofertadas com intervalos de entrada bianual. Em 2007/2008 o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi incluído no REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), onde a partir de 2008 a entrada passou a ser anual.

No ano de 2012, foram abertas duas turmas excepcionalmente, uma delas, no município de Senador José Porfírio (PA), em regime intervalar.

Os docentes do curso eram divididos da seguinte forma:

Até 2004 as disciplinas foram ministradas por docentes de outros cursos do Campus de Altamira e de outros Campi da UFPA, ou por professores substitutos, permanecendo o curso vinculado ao Colegiado da Faculdade de Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Biológicas -Campus Guamá (PROJETOS PEDAGÓGICOS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, p. 3).

No ano de 2005 houve o primeiro docente efetivo contratado do curso, o Prof. Dr. Francisco Plácido Magalhães de Oliveira. No ano seguinte foram contratados cinco professores efetivos e uma professora substituta, possibilitando assim o estabelecimento de um Colegiado, onde o mesmo assumiu a coordenação do curso e passou a ministrar a maioria das disciplinas.

O curso tem sua duração mínima de quatro anos e duração máxima de seis anos, que se divide em oito períodos, tem como objetivo: “formar professores de Ciências e Biologia para a Educação Básica capazes de compreender e transformar a realidade a partir de princípios de cidadania, democracia e ética” (PROJETOS PEDAGÓGICOS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, p. 7).

Quanto ao perfil do egresso:

O egresso do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas deverá possuir um conjunto de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos resultado do projeto pedagógico e do itinerário formativo vivenciado em sua constituição docente, fundamentado nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, conforme preconizam as diretrizes para os cursos de licenciatura (BRASIL, 2015, p. 8 )

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/Campus de Altamira considera a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que inclui o ensino e a gestão de processos educativos escolares e não escolares e a “produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional” (PROJETOS PEDAGÓGICOS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, p. 13).

### **Agronomia**

O curso de Agronomia da UFPA/ Campus de Altamira foi inicialmente organizado a partir de parcerias com instituições e organizações de agricultores, dentre elas: EMBRAPA (Empresa Brasileira de pesquisa Agropecuária), CEPLAC (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira), MDTX (Movimento de Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu) e STTR Sindicato a partir dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais).

Sua origem está relacionada às demandas da sociedade local, estas discutidas nos movimentos sociais e ainda instituições públicas da região voltadas para o setor agropecuário e agricultura familiar. “A ênfase do curso estava centralizada na agricultura familiar, e justificou-se pela relevância que essa categoria representa para a sociedade em geral” (PROJETOS PEDAGÓGICOS AGRONOMIA, p. 4).

O curso tem seu enfoque na agricultura familiar, pois sua relevância para o desenvolvimento econômico do país, em especial na região de abrangência da UFPA, Campus de Altamira.

É possível compreender essa relevância nesse trecho do PPC do Curso de Engenharia Agrônoma:

No Brasil de acordo com o Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2006, revelou-se que os agricultores familiares respondem por 84,4% dos estabelecimentos do país, ocupam 24,3% da área cultivada e empregam 74,4% da mão de obra do setor agropecuário. Mesmo com pequena disponibilidade de área cultivável, a agricultura familiar é responsável pela produção de 87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 34% do arroz, além de 58% do leite, 50% das aves e 59% dos suínos, dentre outros produtos. Tal atividade econômica responde ainda, por 9% (R\$ 173,47 bilhões) do Produto Interno Bruto (PIB) total do país, que foi naquele ano de R\$ 1,94 trilhão – desta forma, o PIB da agricultura familiar é responsável por 32% do PIB do agronegócio brasileiro, que no mesmo ano chegou a R\$ 540,19 bilhões ( p. 5).

A duração do curso é de no mínimo cinco anos e máximo sete anos e meio, tem como seu objetivo: “Formar Engenheiros Agrônomos com capacidade técnico-científica e visão integral, ética e humanística, comprometidos com o bem estar da sociedade, exercendo todas as competências relacionadas à profissão e a promoção do desenvolvimento sustentável” (PPC, p. 12).

Ainda sobre o curso, o perfil do egresso é outro ponto importante para se destacar:

I - Sólida formação técnico-científica que o habilite ao efetivo exercício profissional;

II - Capacidade crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética, holística e humanística, em atendimento às demandas da sociedade;

III - Compreensão e tradução das necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, bem como utilização racional dos recursos disponíveis, além da conservação do equilíbrio do ambiente;

IV - Capacidade de adaptação e intervenção a processos organizativos e tecnológicos, de modo flexível, crítico e criativo;

V - Capacidade para o exercício de multi, inter e transdisciplinaridade, mobilizando os diferentes campos do conhecimento para melhor analisar e propor soluções dos problemas que se apresentam ao processo de desenvolvimento (PROJETOS PEDAGÓGICOS AGRONOMIA, p. 12-13).

## Educação do campo

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, é um curso de formação de professores, segundo o Projeto Político Pedagógico do curso trata-se de formar professores para atuarem na Educação Básica do campo na área de Linguagens e Códigos, e ainda na área de Ciências da Natureza.

Foi no ano de 2012 que:

O Campus Universitário de Altamira, atendendo à Chamada Pública Nº 02, Edital SESU/SECADI/SETEC 02/2012, por meio das Faculdades de Educação, Letras e Engenharia Agrônômica, apresentou proposta de criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e teve o pleito aprovado junto ao Ministério da Educação. Após assinatura de um Termo de Cooperação, a UFPA se comprometeu com a implementação do referido curso, para o qual foram disponibilizadas 15 (quinze) vagas para professor efetivo, das quais 08 (oito) em 2013, já foram ocupadas, e agora entram em processo de concurso as 07 (sete) vagas restantes, com seus respectivos planos de concurso cadastrados na plataforma Atena aguardando avaliação e publicação de Edital; além de 03 (três) vagas para a área administrativa, também já devidamente ocupadas. Até que todas as vagas docentes sejam devidamente concursadas, temos contado com o valioso auxílio de professores das Faculdades de Educação e de Letras, do Campus de Altamira, além da contribuição eventual de professores de outros *campi*. Por se tratar de um curso de FORMAÇÃO DE PROFESSORES são enfocados os conhecimentos necessários para quem vai ser professor de Língua e Literaturas de Expressão Portuguesa e de Ciências da Natureza em escolas rurais (PROJETOS PEDAGÓGICOS EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 1).

O perfil do professor é um importante ponto a se considerar, pois, o curso tem como objetivo formar professores preparados para as necessidades relacionados ao tempo, espaço físico, além dos recursos materiais e humanos.

A duração do curso é de no mínimo quatro anos e tem duração máxima de seis anos e dentre os objetivos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é de que o educador precisa consciência do significado “da repercussão de sua ação didático-pedagógica na vida de seus alunos e estar preparado para enfrentar os desafios daí advindos”.

Ainda sobre o objetivo do curso, segundo o PPC:

Formar educadores em exercício ou jovens e adultos de áreas rurais com pertencimento indígena, quilombola, camponês, assentados da reforma agrária, ribeirinhos, extrativistas, entre outros, em nível superior para a

docência na Educação Básica, nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza para atuarem nas escolas do campo, participando ativamente da organização do trabalho escolar e pedagógico, sintonizados e comprometidos com a transformação da educação e da realidade social desse território (p. 9).

O perfil do egresso deve ser de um profissional com uma formação sólida e multidisciplinar teórico-prática em Educação do Campo, onde as áreas de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza, tendo em vista que lhe possibilitem associar os conteúdos curriculares, além dos saberes da experiência às necessidades e realidades do campo.

Segundo o PPC o Licenciado em Educação do Campo poderá atuar como pesquisador nas áreas de conhecimento estudadas, responsável pela mediação do universo do aluno e os conteúdos a serem aprendidos/trabalhados, e ainda um coordenador das possibilidades de desenvolvimento cognitivo de educando.

### **Etnodesenvolvimento**

O curso de Licenciatura em Etnodesenvolvimento, constitui-se em uma política, afirmativa sendo sua modalidade especial destinado a inclusão de discentes oriundos de povos e comunidades tradicionais.

Considera-se a definição normativa de povos e comunidades tradicionais com base na disposição presente na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 6.040/2007), assim definida: Art. 3º, I Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (PROJETOS PEDAGÓGICOS ETNODESENVOLVIMENTO, p. 3).

A partir do curso foi possível potencializar a atuação dos discentes, estes enquanto Agentes de etnodesenvolvimento e/ou Etnoeducadores, tendo como campo de atuação os ambientes escolares e não escolares, estes “possuem similaridades históricas de opressão colonial, ainda que com narrativas, memórias e composição político-organizativa distintas” (PPC, p. 4).

Vale aqui destacar que o curso de graduação em Etnodesenvolvimento é fruto de demanda política, que foi formulada há mais de dez anos pelos movimentos de povos e comunidades tradicionais no contexto da mesorregião do Xingu.

A proposta de criação do Curso de Etnodesenvolvimento passa a fazer parte dos objetivos do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT), iniciado em 2007, financiado pela Fundação FORD e coordenado pela professora Jane Felipe Beltrão. Articula-se um conjunto de docentes dos campi de Altamira, Belém e Marabá, sob a coordenação das professoras Jane Felipe Beltrão e Zélia Amador de Deus, e estes passam a estruturar o Projeto Pedagógico Curricular do então Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento, entre os anos de 2007 e 2009 (PROJETOS PEDAGÓGICOS ETNODESENVOLVIMENTO, p. 4).

Ainda segundo o PPC, no ano de 2009, o curso é aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA (Resolução nº 3861/2009). Atualmente somados ao curso de Educação do Campo, a faculdade de Etnodesenvolvimento do Campus de Altamira soma cerca de 500 discentes, representando a maior subunidade em números de discentes dos *campi* do interior do Pará.

O curso é ofertado em modalidade presencial, e seu ingresso é feito a partir de processo seletivo especial, o curso é dividido em oito períodos, sua duração mínima é de quatro anos e sua máxima duração é de seis anos.

A UFPA integrando as políticas afirmativas, criou o primeiro curso de Nível superior de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento do Brasil. Tendo sua base fortalecida visando a oferta de uma educação diferenciada “norteada pelo conceito da Interculturalidade”.

O Curso de Licenciatura em Etnodesenvolvimento, tem como objetivo:

Visa formar Educadores licenciados como Agentes de etnodesenvolvimento e/ou Etnoeducadores/as, que atendam às necessidades dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia, com possibilidades de intervir socialmente a partir da relação estabelecida entre conhecimento tradicional e conhecimento científico (PROJETOS PEDAGÓGICOS ETNODESENVOLVIMENTO, p. 10).

Sobre o perfil do egresso os Agentes de Etnodesenvolvimento e/ou Etnoeducadores/as, habilitados/as à docência e a educação diferenciada em ambientes escolares e não-escolares. E o Etnoeducador/a estará habilitado/a para trabalhar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas disciplinas e atividades

curriculares escolares compatíveis com a área de ciências humanas e Sociais (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), bem como na gestão e organização do trabalho pedagógico escolar.

Em se tratando do Etnoeducador/a na educação não escolar, sua atuação se dá em espaços onde estejam previstas a atuação socioeducativa (setores da administração pública, privada e ONGs, audiências públicas, conselhos gestores, entre outros. É importante ainda ressaltar que esse profissional esteja junto à comunidade de pertença, tendo em vista a formulação de projetos para ações coletivas qualificadas “no sentido da geração de renda e da superação de desigualdades, gerindo e mediando constelações de conhecimentos na cena de conflito e construindo parcerias com diversos setores da sociedade dentro dos princípios do etnodesenvolvimento” (PPC, p. 12).

## **Medicina**

O primeiro curso de medicina do estado foi criado em 1919 sendo incorporado à UFPA em 1957. O segundo curso foi criado em 1971, na hoje Universidade do Estado do Pará.

Em dezembro de 2011, a Universidade Federal do Pará assumiu o desafio de expandir o Curso de Medicina para o interior do Estado. Com a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte no Rio Xingu, que fica próximo de Altamira, houve uma enorme explosão populacional na região, o que refletiu diretamente nos serviços de saúde e economia local.

Nesse contexto a UFPA sentiu a necessidade de buscar parcerias e apresentou uma proposta ao Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu (PDRSX), tendo como objetivo garantir condições necessárias para a oferta do curso com a mesma qualidade oferecida na capital.

Diante de muitos esforços, o MEC definiu a oferta do curso de expansão de medicina para o Campus de Altamira e em 12 de dezembro de 2014 foi entregue o prédio para receber o curso de Medicina em Altamira-PA.

O município de Altamira é referência para toda região do Xingu, fazendo parte do 10º Centro Regional de Saúde/Secretaria Estadual de Saúde do Pará CRS/SESPA, além dos nove municípios que a integram: Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Pacajá, Placas, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu. Altamira tem como característica peculiar, a rica presença

de povos indígenas e comunidades extrativistas. As sociedades indígenas são representadas pelas terras indígenas: Trincheira-Bacajá, Koatinemo, Araweté/Igarapé Ipixuna, Apyterewa, Kararaô, Arara, Cachoeira Seca, Xipaya, Kuruaya, Paquiçamba, Arara da volta grande do Xingu, Ituna/Itatá e Juruna do Km 17. As comunidades extrativistas que são formadas por seringueiros, castanheiros, pescadores, coletores de óleos e sementes vivem nas Unidades de Conservações Federais em grandes reservas extrativistas chamadas: Resex Riozinho do Anfrísio, Resex do Xingu, Rio Iriri, Parque Nacional do Serra do Pardo e Estação Ecológica Terra do Meio, onde vivem populações tradicionais que também recebem assistência integral à saúde (PROJETOS PEDAGÓGICOS MEDICINA, p. 5).

O curso de Medicina foi implantado em Altamira no ano de 2016, sua primeira turma foi ofertada sessenta vagas, na modalidade presencial, em turno integral. Tem duração mínima de seis anos e a duração de nove anos de curso, seu ingresso se dá a partir de processo seletivo.

Os objetivos do curso segundo o PCC se definem da seguinte forma:

- Promover uma formação integrada, humanista, ética, crítica e reflexiva e criar oportunidades para vivência aprofundada das realidades e necessidades locais, permitindo um preparo técnico para o desenvolvimento das atividades profissionais em qualquer cenário, incluindo o contexto rural e indígena;
- Desenvolver a comunicação, por meio de linguagem verbal e não verbal, com usuários, familiares, comunidades e membros das equipes profissionais, com empatia, sensibilidade e interesse, preservando a confidencialidade, a compreensão, a autonomia e a segurança da pessoa sob cuidado;
- Exercitar a sistematização da assistência em saúde e tomada de decisões por meio de situações problemas abrangendo a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação do paciente, da família e da comunidade;
- Permitir a participação social e articulada nos campos de ensino e aprendizagem das redes de atenção à saúde, colaborando para promover a integração de ações e serviços de saúde, provendo atenção contínua, integral, de qualidade, boa prática clínica e responsável, incrementando o sistema de acesso, com equidade, efetividade e eficiência, pautando-se em princípios humanísticos, éticos, sanitários e da economia na saúde;
- Desenvolver a atitude de aprender a aprender, como parte do processo de ensino-aprendizagem, identificando conhecimentos prévios, desenvolvendo a curiosidade e formulando questões para a busca de respostas cientificamente consolidadas, construindo sentidos para a identidade profissional e avaliando, criticamente, as informações obtidas, preservando a privacidade das fontes;
- Promover a inserção dos docentes e discentes nas ações de saúde promovidas pelo sistema de saúde do município de Altamira, permitindo a troca de saberes com profissionais da área da saúde e outras áreas do conhecimento para a orientação da identificação e discussão dos problemas, estimulando o aprimoramento da colaboração e da qualidade da atenção à saúde;
- Exercitar a investigação científica em medicina e a educação em saúde como atividades fundamentais na integralidade da atenção em saúde; (p. 8).

O egresso do curso de medicina consonância com o Art. 3º das DNCM (2014) tem como perfil do formando/egresso/profissional: Médico, com formação generalista, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, em ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano, tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde, doença e as singularidades étnico-racial, cultural e ambiental necessárias na região Transamazônica e Xingu considerando a presença significativa de comunidades indígenas e quilombolas com predominância de algumas doenças endêmicas particulares da região, informações estas contidas no PPC de Medicina e que definem o perfil do profissional, bem como sua área de atuação e reponsabilidade perante a sociedade.

## **Geografia**

O curso de Geografia segundo o seu PPC, funciona desde meados de 1950, mais especificamente desde 1955. Até o ano de 1970 o curso pertencia ao núcleo de Geociências (Geografia e Geologia), foi quando no ano de 1971 houve a transferência para o núcleo pioneiro do Guamá, momento esse em que o curso passa a pertencer ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

No ano de 1992, houve realizada uma reforma curricular para as seguintes habilitações: Licenciatura e Bacharelado em Geografia, passando a funcionar no regime seriado semestral, deixando o sistema de créditos em disciplinas fora do seu funcionamento.

Outro marco importante do Curso de Geografia na UFPA foi:

Decreto 35.456/54 do Ministério da Educação. Os princípios curriculares adotados pelo curso são: o trabalho pedagógico como eixo de formação; sólida formação teórica; a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade escolar; trabalho partilhado/coletivo; trabalho interdisciplinar; articulação teoria e prática e flexibilidade curricular. O desenho curricular do curso está organizado em núcleos, e as seguintes atividades curriculares são admitidas: disciplinas de caráter obrigatório; disciplinas de caráter optativo, estágios curriculares; atividades de formação complementar e trabalho de conclusão de curso (PROJETO PEDAGÓGICO GEOGRAFIA, p. 14).

O curso de Geografia foi um dos primeiros cursos de graduação inserido no Campus de Altamira, ofertado primeiramente na modalidade intervalar, juntamente com os cursos de Letras, Pedagogia, Ciências, História.

Ofertado nos períodos de recesso escolar os cursos citados acima possibilitava o atendimento da demanda específica, está composta em maioria por professores vindos de outros municípios da região. O curso tem duração de oito períodos letivos, em tempo normal sua conclusão se dá em quatro anos.

O objetivo do Curso de Licenciatura em Geografia “é formar licenciados críticos e comprometidos com o conhecimento geográfico, capazes de desempenhar suas habilitações com eficiência na docência da educação básica e de realizar pesquisas em ensino de Geografia, coordenar e supervisionar equipes de trabalho” (PPC, p. 15).

O perfil do egresso definido pelo curso é de que o professor de Geografia deve ser capaz atuar e compreender processos educativos em espaços formais e não formais, analisar materiais didáticos, desenvolver atividades e materiais relativos ao ensino da Geografia nos mais diversos níveis de ensino. Além de atuar como agente de transformação nas dimensões social, ambiental, política e ética, em contextos local, regional e global.

O ingresso no Curso de Geografia é feito a partir de Processo Seletivo, ou de processos interinstitucionais, “conforme dispõem os Art. 116 ao Art. 129 do Regimento Geral da UFPA e o Artigo nº 13 do Regulamento do Ensino da Graduação e demais atos normativos da legislação federal” (Resolução n. 4.168 CONSEPE, de 23.8.2011).

### **Engenharia Florestal**

Com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir do Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, o Governo Federal iniciou o projeto de expandir o acesso ao ensino de graduação, onde o município de Altamira foi beneficiado. Diante das estratégias para o alcance dessas metas pactuadas foram criados no programa novos cursos e mais especificamente no ano de 2008, houve a criação do Curso de Engenharia Florestal.

A modalidade de oferta desse curso se dá de forma presencial, e seu ingresso é a partir de Processo Seletivo. Sua duração mínima é de cinco anos e com duração máxima de até sete anos e meio.

Segundo o PPC o objetivo do curso é:

O Curso de Engenharia Florestal tem como objetivo formar engenheiro florestal com sólida base técnico-científica e capacidade de analisar e agir de maneira crítica sobre a realidade na qual trabalha, comprometido com o desenvolvimento sustentável da região amazônica nas suas dimensões social, econômica, política, ambiental e cultural (p. 2).

O curso visa formar profissionais para atuar com produtores familiares, de áreas comunitárias e/ou manejo florestal de empresas, ter ainda sua atuação alinhada à administração de recursos florestais, a partir de demandas de diversos segmentos sociais, unindo seus conhecimentos teóricos e práticos nas “áreas de silvicultura, manejo e economia florestal, conservação da natureza tecnologia e utilização de produtos florestais” (PROJETO POLÍTICO DE CURSO, p. 2).

### **Licenciatura em Letras língua inglesa**

Após a criação do curso de Engenharia Florestal em 2008, como já citamos anteriormente no ano seguinte foi instalado o curso de Letras (Língua inglesa). Diante desse novo contexto foi determinado pelo MEC abertura de concurso público para contratação de novos professores e técnicos, contou ainda com a liberação de recursos financeiros para construção de laboratórios, salas de aulas e prédios administrativos na cidade de Altamira.

Conforme PPC do Curso de Licenciatura em Letras Língua inglesa é:

Proporcionar a formação em nível superior de professores languageiramente e interculturalmente competentes licenciados nessa área, para atuar na docência de língua inglesa nas diversas modalidades de ensino e/ou em outras áreas que exijam formação em língua inglesa, como no ensino fundamental e médio, na modalidade regular e/ou EJA, em escolas públicas e privadas (p. 2).

Sobre o perfil de egresso é esperado que:

Ao final do Curso de Letras Língua Inglesa é de um profissional competente técnica, política e socialmente, que saiba lidar com a pluralidade e ciente do papel social da educação; deve possuir consolidada proficiência em língua inglesa e conhecimentos sócio-culturais sobre comunidades falantes de inglês, refletindo sobre a linguagem e suas manifestações e fazendo uso de recursos tecnológicos, compreendendo sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (Resolução n. 4.341 CONSEPE, de 21.11.2012).

A duração do Curso será de oito semestres letivos em todas as modalidades de oferta. Sendo seu tempo mínimo de duração de quatro anos e seu tempo máximo para conclusão de duração é de seis anos.

### **Licenciatura em Letras língua portuguesa**

Como descrevemos nas páginas anteriores o curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa foi ofertado com os cursos de Pedagogia, Ciências, Matemática e Geografia, estes em período intervalar. Foi no ano de 1992, mais precisamente em outubro que os cursos regulares começaram a ser ofertados, dentre eles o de Letras.

Diante do que propõe o PPC do curso, o objetivo do Curso de Letras – Língua Portuguesa – Licenciatura visa formar profissionais habilitados ao ensino da Língua.

O profissional deve ainda ter conhecimentos:

Técnico-científicos referentes à estrutura e ao funcionamento do sistema linguístico, assim como conhecimentos sólidos sobre a realidade sociolinguística de sua região e de seu país, oportunizando-lhes um olhar diferenciado sobre esta, para que possam atuar de maneira igualmente diferenciada, superando a visão normativa e simplificada de língua/linguagem como um conjunto de regras a serem seguidas, e assumindo-a como meio privilegiado de interação sociolinguística, reconhecendo nesse espaço o papel das manifestações literárias (p. 2).

Sobre o perfil do egresso o PPC define que:

O perfil do egresso desejado pelo Curso de Letras – Língua Portuguesa Licenciatura é do professor pesquisador da Língua Portuguesa/Literatura e da linguagem, com capacidade de investigação, análise e reflexão crítica acerca de temas e questões referentes à Língua Portuguesa, problematizando uma tradição secular de ensino prescritivo e normativo, e avançando na proposição e construção de novas tecnologias de ensino baseadas na tolerância e no respeito às diferenças, visando à formação de alunos sujeitos de suas práticas discursivas, tanto no processo de recepção quanto na produção de textos (p. 3).

A duração do curso é de oito semestres, em todas as modalidades de oferta com duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos.

#### **CAPÍTULO IV: MULHERES NEGRAS EM CURSOS DO CAMPUS DE ALTAMIRA: PERCURSOS E PERCALÇOS DE UMA PRESENÇA**

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados da pesquisa qualitativa realizada através das entrevistas com três mulheres negras, aluna e ex-alunas da Universidade Federal do Pará- Campus de Altamira, duas do curso de pedagogia formadas em 2018, uma mulher do curso de medicina da turma de 2019.

Traremos também os dados quantitativos para evidenciar o cenário da universidade em relação às mulheres negras dos cursos de graduação no período de 2017 a 2020.

As seções deste capítulo estão divididas na análise dos dados quantitativos e posteriormente, será apresentada as narrativas das entrevistadas, com foco total em um lado ainda pouco falado referente ao acesso e permanência de mulheres negras em uma universidade pública e por fim os temas que emergiram das narrativas no que refere as suas trajetórias nos cursos escolhidos por elas.

Esse momento foi o mais desafiador para nossa pesquisa, primeiramente devido o fechamento das universidades diante o cenário de pandemia que se iniciou em março de 2020 e que até o mês de abril de 2021 o cenário bem difícil e muito triste permanece em todo Brasil e mundo.

Ainda em 2020 após ser informada que as atividades das universidades não teriam data para retorno presencial iniciei a busca dos dados quantitativos através de telefones e e-mails para o Campus de Belém, mas infelizmente não obtive respostas até o momento da conclusão desta pesquisa.

Os dados aqui apresentados foram colhidos através do contato direto com a Divisão de Gestão Pedagógica da UFPA-Campus de Altamira, com o cenário pandêmico fizemos contatos primeiramente via WhatsApp e posteriormente por e-mail. É importante destacar a dificuldade para conseguir os dados quantitativos que nos propomos para a pesquisa, tendo em vista que não seria possível ter acesso as fichas de matrículas das alunas, segue abaixo um trecho do e-mail enviado pelo coordenador da Divisão de Gestão Pedagógica da UFPA-Campus de Altamira: “Informo que os dados de identificação das discentes foram omitidos e que o sistema não permitiu gerar um relatório sem apresentar as ingressantes de 2020”. Ou seja, não conseguimos a informação de quantas estudantes

ao certo optaram por cota cor, visto que o relatório que recebemos nos dá um quantitativo geral de todas as mulheres que se encaixam CEPPI (Cota Escola, Preto, Pardo, Indígena).

Não foi possível ainda identificar quem seriam as mulheres que optaram por cada cota, pois esses dados filtrados o sistema do Campus de Altamira não disponibiliza.

Infelizmente essa falta de informação dificulta não apenas nossas pesquisas, mas nos impede de conhecer de fato o cenário da universidade quanto as estudantes negras do Campus, além da pouca possibilidade de contribuir com a fomentação das ações afirmativas que sob o meu olhar é extremamente necessário, pois como garantir o acesso e permanência dessas mulheres no ensino superior se pouco se sabe quem são elas?

Aqui é possível identificar uma negação da diversidade, uma invisibilidade desses sujeitos e até mesmo um apagamento diante de sua presença em uma universidade pública.

#### **4.1- As entrevistadas**

##### **<sup>3</sup>4.1.1 Lia**

A primeira entrevistada se chama Lia (nome fictício). Uma jovem de 25 anos, que nasceu no município de Altamira, porém fui criada na Vila Bom Jardim, município de Pacajá onde sus pais possuem uma terra que fica a trinta e oito quilômetros de Pacajá.

Lia, é egressa do curso de pedagogia, turma de 2014 da Universidade Federal do Para. A entrevista devido a condição que nos encontramos perante a Covid-19 foi realizada por trocas de e-mails, ligações e ainda via áudios do aplicativo WhatsApp.

Seus pais tiverem cinco filhos contando com Lia, foram um menino e quatro meninas. Quando Lia se mudou para Altamira levou consigo as quatro irmãs para morar com ela e continuarem os estudos também. Ela tinha 20 anos quando isso aconteceu, foi um momento muito desafiador, pois teve que assumir essa responsabilidade muito cedo, devido ser a mais velha dentre as suas irmãs.

Lia é muito inteligente, consegue passar firmeza e transparência em suas palavras de maneira natural, o que deixou a entrevista fluir de forma muito tranquila e rica de muitas contribuições para essa pesquisa.

---

<sup>3</sup> Lia – curso Pedagogia, 27 (vinte e sete anos) – entrevista realizada em 20/01/2021

#### **4.1.2. Yana**

Yana jovem de 25 anos, natural de Altamira, filha única e formada em Pedagogia turma de 2014, pela Universidade Federal do Pará-Campus de Altamira.

A jovem mora com seus pais em um bairro afastado do centro da cidade e hoje exerce a profissão de trançadeira em um espaço montado por ela na sua cidade natal.

Yana, diferente de Lia é mais tímida para compartilhar suas experiências, seus áudios foram bem curtos e objetivos, o que não foi empecilho para colher informações extremamente relevantes sobre sua trajetória na universidade.

#### **54.1.3. Célia**

Célia é natural de Cametá-PA, tem 24 anos de idade, filha de pai lavrador e mãe professora aposentada. Ela e seu irmão sempre tiveram incentivo dos pais em relação aos estudos, mas pelas dificuldades de ensino na Vila de Ipaú-Anilsinho, no baixo Tocantins onde foram criados tiveram que se afastar dos pais muito cedo para ter acesso a escolas da cidade.

Célia foi super tranquila em relação a entrevista, uma jovem que fala e escreve muito bem e que compartilhou suas vivências e trajetória de forma muito clara e serena.

### **Quadro 2. Perfil das estudantes entrevistadas**

<b>Perfil das entrevistadas</b>	<b>Lia</b>	<b>Yana</b>	<b>Célia</b>
Idade	27	25	24
Data Nascimento	15/05/1994	18/11/1995	19/02/1997
Local de Nascimento	Altamira-PA	Altamira-PA	Cametá-PA
Estado Civil	Divorciada	Solteira	Solteira
Escolaridade	Ensino Superior completo	Ensino Superior completo	Ensino Superior incompleto
Identificação Étnico-racial	Negra	Negra	Negra
Curso	Pedagogia	Pedagogia	Medicina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

<sup>4</sup> Yana – curso Pedagogia, 25 (vinte e cinco anos) – entrevista realizada em 20/02/2021

<sup>5</sup> Célia – curso Medicina, 24 (vinte e quatro anos) – entrevista realizada em 16/03/2021

## 4.2- Trajetórias, experiências e percepções

Na busca por compreender o lugar da mulher negra na UFPA-Campus de Altamira foi possível entendermos que “lugar” é muito mais que “ocupar” uma cadeira dentro da sala de aula de uma universidade.

A população negra tinha seu lugar imposto, um objeto que não tinha sonhos, sentimentos, desejos, eram sempre colocados em situações humilhantes, em tarefas degradantes, tendo até sua fé ridicularizada

A pesquisa possibilitou entender que as mulheres negras carregam marcas históricas que muitas vezes barra seu desenvolvimento e capacidade de realização como ser humano.

O ensino superior representa ascensão social para as mulheres negras, no sentido de se sentirem representadas, uma cidadã emancipada e que se posiciona nos mais diversos espaços sociais e que vencem os atravessamentos de preconceito e inferioridade que passam a todo momento.

Esse “lugar ou lugares” vai além de um espaço físico, pois não basta entrar e permanecer na universidade, é preciso obter práticas que nos leve a termos comportamentos destemidos, emancipados e sabedores que podemos e devemos ocupar a posição que quisermos na sociedade, mesmo diante de uma sociedade que a todo momento demonstra que isso não é possível e que claramente se sente incomodada quando um (a) negro (a) ocupa lugares antes impossíveis.

### 4.2.1. Lia

Primeiramente, Lia nos conta um pouco de sua formação escolar. Apesar de ter nascido em Altamira, foi criada na Vila Bom Jardim, onde seus pais compraram uma terra que fica a trinta e oito quilômetros do município de Pacajá. Foi na Vila que Lia estudou até a oitava série, como ela mesma nos conta:

Bom, eu nasci em Altamira, porém fui criada na Vila Bom Jardim, município de Pacajá. Meus pais tem uma terra, é trinta e oito quilômetros da faixa da Transamazônica. Meu pai sempre ficou trabalhando na roça, porém conseguiu comprar uma casa na vila e nessa vila nós estudamos, eu estudei até a oitava série, concluindo o ensino fundamental em uma escola chamada Antônio Tozete, na Vila Bom Jardim, da cidade de Pacajá. E como eu tinha muito interesse em fazer o ENEM e ampliar meu conhecimento, o ensino médio nessa

vila, ele era bloqueado, todos os professores vinham de Belém e havia um tempo muito grande entre uma disciplina e outra, né? Demorava muito pros professores virem. Então, isso não me motivava a continuar o ensino médio dessa forma. Eu fui pra Tucuruí morar com avó e tios, posteriormente só meu irmão que continuou estudando nessa escola. Lá em Tucuruí, estudei na Ribeiro de Souza, o ensino médio, também em escola pública, o tempo todo (Lia).

Quanto as suas lembranças sobre seus primeiros anos na escola, Lia já sentia que o ensino era muito defasado, o que a deixava desmotivada para continuar estudando naquele local. “Na zona rural nós não temos muito incentivo, os conteúdos na área de acordo com a nossa realidade não existem, era conteúdo muito de acordo com cidade, né? É uma supervalorização da cidade”.

Com essa fala Lia nos demonstrou um olhar atento e crítico ao tipo de ensino que as crianças da zona rural recebem.

Questionada sobre os professores e os colegas de classe Lia tinha a seguinte visão:

Os professores não tinham uma formação e uma prática que fazia com que a gente enxergasse a nossa realidade, que a gente estudasse mais a respeito daquilo que a gente vivia no nosso dia a dia. A relação com os colegas era muito boa, não era muito comunicativa. No ensino fundamental e médio, era muito inibida, muito, muito fechada, eu sempre tive notas boas, porém não tinha um uma relação muito aberta, muitas amizades. Eu tinha assim, muita vergonha da minha cor, dos meus cabelos... isso me impedia de ter muita comunicação com meus colegas, acho que tinha medo de falarem coisas que eu não ia gostar (Lia)

Percebemos nessa fala e na entonação na voz da participante uma certa tristeza ao falar desses momentos vividos quando criança, afinal sabemos o quanto é enraizado em nossa sociedade um padrão de beleza que valoriza olhos claros, cabelos lisos e loiros, pele branca entre outros, fazendo com que as crianças carreguem traumas e tenham vergonha de quem são, das suas raízes identitárias.

Sobre esse assunto Gomes (2003), pontua que “[...] no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário” (p. 173). Mas, será que nossas escolas levam esse processo de formação da criança quanto a questão cultural, relações raciais e de gênero em conta? Uma pergunta que nos possibilita muitas reflexões acerca do que Lia nos relatou.

De família grande Lia compartilhou conosco um pouco de como sua base familiar é formada e como os mesmos tiveram influência na formação da mulher que ela se tornou.

A minha família por parte de pai, a maioria são evangélicos, né? E a minha família por parte de mãe eles não são evangélicos, mas eles têm uma forte tendência ao catolicismo. A minha vó materna, ela é analfabeta, meu avô, ele também tem não tem o fundamental completo. E assim, a minha família, por parte de mãe é formada por negros, meu avô é negro, minha vó é negra, porém, a família do meu pai é constituída por brancos. Meu pai nasceu no Rio de Janeiro, foi criado aqui no Pará. A minha família paterna é de lá dessa região, de Italva, do Rio de Janeiro. Minha mãe já é dessa região do Espírito Santo Minas Gerais, Bahia. Minha mãe nasceu ali em Lajedão, na Bahia. E meus avós também vieram pra cá, ela veio pra região do Pacajá quando criança também. Então, Tucuruí, Altamira, Pacajá é mais a região assim que eu tenho familiares (Lia).

A partir desse momento da entrevista Lia começa a nos falar como ela começou a se perceber como uma mulher negra, pois como ela mesma nos conta, até ela ir morar em Tucuruí ela nunca havia parado para refletir sobre sua identidade racial. Podemos observar isso nessa fala:

[...] indo estudar em Tucuruí, foi que eu fui passar a me perceber mais como negra, comecei a me afirmar mais, desenvolver mais essa questão de amizade, pois devido minha timidez evitava muitos contatos com outras pessoas. Eu não saía, minha mãe era uma menina muito caseira, não tinha muitas amizades. Acredito que por ver ela se comportando assim, tomei esse comportamento pra mim também. Outra coisa que sempre ouvia minha mãe dizer era que quando ela era jovem queria casar com um homem branco para as filhas terem os cabelos mais “arrumados”. Acho que por ouvir isso me deixava meio bloqueada para perceber quem eu realmente era, não sei bem explicar (Lia).

Nesse caso que Lia nos relata podemos perceber o protagonismo de sua mãe quando se tratava de socializar, se relacionar com outras pessoas e fazer amizades e que de certa forma o meio em que ela vivia influenciava na sua postura e personalidade também, tanto na questão de socializar com pessoas, quanto em relação aos seus traços fenóticos.

Ao ser perguntada sobre o seu processo na escola e na universidade Lia nos conta que se via muito aquém dos outros alunos, uma dificuldade de acompanhar as turmas por quais passou.

Então, a minha dificuldade foi justamente acompanhar a turma, eu sempre tive defasagem na educação, primeiro lá na vila, eu era uma das que tirava nota melhores, mas eu sempre tive limitações. Nas questões de matemática principalmente. No ensino médio, no ensino fundamental, na minha região, não sabia nem o que era esse negócio de inglês, quando eu cheguei no ensino médio os meus colegas todos tinham as habilidades, os conhecimentos básicos de inglês e eu não tive e uma tia minha percebeu isso e pagou um cursinho na instituição chamada Microlins lá em Tucuruí, pra mim poder fazer. Foi esse cursinho que me ajudou a tirar notas boas no inglês no ensino regular e assim também me ajudou no Enem (Lia).

No ensino médio Lia nos conta que as responsabilidades eram bem maiores, já não morava com os pais e isso era uma realidade bem diferente. Já não era sua casa, seu quarto, seu espaço o qual estava acostumada. Enquanto estudava recebia ajuda financeira da sua vó e de seu pai que trabalhava na roça. No término do seu ensino médio já procurou um emprego com intuito de ajudar a pagar o seu cursinho e posteriormente prestar vestibular.

Eu terminei o terceiro ano, já arrumei um emprego em numa igreja ajudando nas questões de produção de documentos, era atividades, serviços bancários, essas coisas, né? Então, eu comecei a trabalhar, porque eu precisava prestar vestibular e não tava passando, eu fiz vestibular uns dois anos, não passei e aí eu fui trabalhar pra me fazer cursinho, né? Eu trabalhava de dia, fazia cursinho a noite, chegava em casa meia-noite e logicamente, não era um salário, não era carteira assinada, e eu continuava recebendo ajuda da minha vó, do meu pai, pra continuar me mantendo (Lia).

#### 4.2.2. Yana

Para Yana seus primeiros anos escolares foram divididos entre escola pública e particular até a quarta série e a partir da quinta série até seu ensino superior cursou todas as etapas em escola pública. Ela compartilha conosco guarda na memória recordações positivas dos primeiros anos na escola, apesar de ser tímida fazia amizades com facilidade, mas ressalta que sofreu sim preconceito na escola. “Falavam principalmente do meu cabelo, por isso eu procurava sempre ir com ele preso, e na primeira oportunidade que eu tive eu alisei”.

Aqui nos deparamos mais uma vez com a escola como centro de preconceito na trajetória de crianças, assim como Lia que também destaca em suas experiências negativas principalmente relacionado ao seu cabelo crespo.

Para Gomes (2002), em seu estudo sobre como a escola lida com o corpo negro e o cabelo crespo, destaca que até mesmo as meninas que experimentam diferentes técnicas para arrumar o cabelo e deixa-lo “bonitinho” são vistas por seus colegas com “estranhamento e com hostilidade”. “Até mesmo hoje, depois de adultas, as mulheres negras continuam enfrentando um verdadeiro ‘patrulhamento ideológico’ em relação à sua estética” (GOMES, 2002, p. 176)

Nesse momento da entrevista Yana nos confirma o que citamos acima com a seguinte fala: “[...] alguns que eram bem chatos comigo, né? Faziam brincadeiras muito

pesadas comigo, que eu não curtia. Ficavam tentando bagunçar meu cabelo, colocar coisas em cima da minha cabeça, e eu sabia que era por causa da textura dos meus fios”.

Sobre suas lembranças relacionadas aos seus professores do ensino médio Yana nos conta que guarda boas recordações, pois teve professores que se empenhavam muito em fazer aulas dinâmicas, aulas diferentes que instigavam os alunos a quererem sempre estar presente nas aulas. Ainda nesse momento da conversa ela lembrou também que havia sim professores que humilhavam alguns estudantes, até caso de professores que assediavam alunos, como relato a seguir: “[...] tive professores ruins também, chegavam a humilhar alunos, né? E professores que assediavam alunos, não a mim, graças a Deus, eu não passei por situações desse tipo, mas, existiam” (Yana).

Ao falarmos sobre as suas disciplinas preferidas as percepções de Yana sobre o ensino fundamental maior e ensino médio eram a seguinte:

Sempre curti as aulas de português e também eram a maioria dos professores que eram bacanas assim, eram os professores de português e outra matéria que eu gostava além de português, geografia, eu curtia a geografia também, Estudos Amazônicos achava bacana, apesar de nenhum professor ter dado essa disciplina de uma forma bacana, de uma forma legal, mas eu mesmo assim, eu gostava muito, achava legal a disciplina (Yana).

Ainda sobre o ensino médio Yana relata que era muito tímida, se comunicava somente com quem era muito próximo dela, e destacou que sentia o ensino muito defasado e que não preparava os alunos para o tão sonhado e também temido Enem como ela mesma diz.

#### **4.2.3. Célia**

Célia, assim como as outras mulheres entrevistadas, estudou seu ensino fundamental e médio em escolas públicas, e relata também ter boas recordações do seu tempo de escola.

Seu pai estudou pouco como ela mesmo nos fala, mais precisamente até a antiga 3ª série do fundamental, sua mãe é professora aposentada e possui o ensino médio completo. Na sua casa o incentivo aos estudos sempre foi muito importante.

Perguntada sobre suas lembranças da época de escola Célia guarda lembranças positivas tanto de seus professores, quanto de seus colegas de classe.

No ensino fundamental na Vila de meus pais a relação era excelente, pois me sentia muito feliz em ir à escola, meus amigos eram conhecidos. Na cidade de

Cametá, no ensino fundamental, também a relação era muito boa. Além disso, no ensino médio essa convivência também foi muito boa, pois encontrei alguns amigos do ensino fundamental e eu consegui fazer novas amizades (Célia).

A estudante de medicina hoje reside em Altamira-PA e estuda na Universidade Federal do Pará e nos revela que o fato de conseguir fazer amizades facilmente sempre ajudou na questão de estudar em escolas e cidades diferentes e que na faculdade não está sendo diferente, apesar da distância da família ela sempre consegue ter amizades que ajudam a amenizar a saudade de casa.

### **4.3: Acesso e permanência ao ensino superior e possíveis redes de apoio**

#### **4.3.1- Relato de Lia, do curso de Pedagogia**

A motivação das mulheres entrevistadas para chegarem até o nível superior vão aparecendo conforme a entrevista avança, aqui observamos que esses motivos são diversos e que variam de uma para a outra. Mas, dois pontos que se assemelham são que todas tem nítido que sua graduação lhe proporcionarão uma ascensão social, profissional além da mudança de vida de suas famílias.

Durante a narrativa Lia nos conta como foi esse processo para ela.

Eu comecei a trabalhar, porque eu precisava prestar vestibular e não tava passando, eu fiz vestibular uns dois anos, não passei e aí eu fui trabalhar pra conseguir pagar um cursinho, pois eu sabia que se eu não estudasse algo mais focado na prova eu não ia ser aprovada (Lia).

A fala de Lia me faz refletir muito sobre nossa realidade, minha trajetória foi construída dessa mesma forma. Infelizmente nossas escolas não nos prepara um vestibular concorrido, temos que recorrer a cursinhos para suprir a defasagem que fica em nosso aprendizado. Eu por muitas vezes tentei fazer cursinho, mas sempre no segundo ou terceiro mês de curso tinha que parar, pois o que eu ganhava de dinheiro com meu trabalho de babá e depois professora de ballet não dava para manter as mensalidades do curso que eram bem caros na época. A gente tem que escolher entre suprir nossas necessidades básicas ou pagar o cursinho, essa é a verdade.

Lia sempre buscou desenvolver alguns trabalhos para ter um dinheiro extra, foi quando antes do seu acidente teve a oportunidade de trabalhar como vendedora em uma

loja de departamento na cidade de Altamira, e posteriormente auxiliar administrativo em outra empresa na mesma cidade.

Eu trabalhei como vendedora na loja, depois eu estava trabalhando numa na parte de arquivos, mexendo na parte administrativa lá, assistente administrativo. Na época era uma empresa terceirizada da Norte Energia. Foi quando sofri o acidente, eu tinha pegado folga pra passar o Natal com a minha família, né? Então, não foi nem acidente de trabalho. Eu fiquei muito tempo afastada com o auxílio doença, e foi minha renda durante a minha graduação, né? O auxílio entre uma renovação e outra renda era a bolsa, eu peguei duas bolsas na faculdade também, que foi o que me ajudou me manter, questão de alimentação, questão de transporte moradia, enfim, tudo isso, né? E foram, foram basicamente isso (Lia).

Ainda que as mulheres tenham um melhor desempenho no campo educacional, é possível identificar a respeito das desigualdades de gênero que persistem diferenças em se tratando de mulheres negras no mercado de trabalho e postos de maior ascensão social. Suas participações a frente de postos como empregadora por exemplo, é algo muito restrito.

Lima, Rios e França (2013), afirmam ainda que essas condições discriminatórias colocam essa mulher em postos inferiores aos dos homens, suas horas trabalhadas é inferior, conseqüentemente os ganhos financeiros, dada necessidade da sua dupla jornada.

O campo do trabalho está vigorosamente ligado a dimensão educacional, pois geralmente o ingresso no mercado de trabalho é influenciado pelas características educacionais as quais estamos inseridos, estas geram grande efeito sobre a trajetória do indivíduo, além dos impactos discriminatórios que o mercado de trabalho produz.

Sobre a escolha do seu curso de graduação Lia conta que nos primeiros anos que tentou o vestibular não tinha muita certeza de que curso fazer, ela fez vestibular para enfermagem, mas não passou, pois não alcançou a nota que precisava. Foi quando começou a fazer alguns questionários sobre perfil profissional e foi nesse momento que ela se percebeu na pedagogia.

[...] e aí eu me percebi diante da pedagogia e a pedagogia foi por escolha, né? Tanto é que eu fiz um ano e meio no particular e continuei fazendo o Enem. Com a nota do Enem, mais o meu direito de cotas: cota escola, renda e cota cor passei para a UFPA em Altamira, Pedagogia Noturna (Lia).

Diante das narrativas é possível observar que o ensino superior em uma universidade pública era algo inalcançável para essas mulheres, inclusive eu pensava

dessa forma. Eu também iniciei minha graduação em pedagogia em uma faculdade particular, em paralelo eu estudava em casa para o ENEM e em 2014 fui aprovada em pedagogia. Talvez por esse cenário ser algo longe de nossa família, a gente acaba ficando meio desacreditada que vai conseguir passar no vestibular em uma universidade pública.

Lia nos conta que ao ver seu nome na lista de aprovados foi algo incrível, ela agora tinha certeza que seu lugar sempre foi ali, que ela podia chegar lá como muitas outras pessoas. Ela também nos conta que teve muitos desafios, e que vamos compartilhar nas próximas páginas deste trabalho.

A turma que Lia ingressou era no período noturno e como sabemos o perfil de alunos que estudam a noite é maioria composto por pessoas mais maduras, mãe, trabalhadores, pessoas que estiveram muito tempo longe da sala de aula, mas que estava retomando seus estudos.

A entrevistada nos conta que ao se deparar com seus colegas teve um impacto, pois viu em sua turma formada por pessoas maduras, com muitas experiências. “A turma que eu entrei, é uma turma madura, já vivida, são pais de família, pessoas que trabalhavam, eu tive um pouco de preocupação por ser mais jovem e não conseguir acompanhar tudo, entender as aulas, essas coisas”.

Lia em sua narrativa descreve que quando chegou em Altamira não conseguia trabalho, como seu curso era no período da noite ela poderia trabalhar durante o dia, mas foi bem difícil de conseguir algum trabalho na área da educação.

Eu não tava trabalhando, né? Na área da educação, na prefeitura tudo é muito difícil... eu arrumei um emprego em Altamira de vendedora numa loja, eu trabalhava de dia, estudava à noite, né? E correndo atrás também de oportunidades melhores (Lia).

Podemos notar uma realidade muito comum em nosso país, além da dificuldade de conseguir um trabalho, conseguir algo na nossa área de atuação se torna ainda mais difícil, principalmente em cidade pequena que vale muito mais uma indicação para cargos do que a sua qualificação.

Ao falarmos sobre como Lia se sentia diante do seu ingresso na universidade ela destacou alguns pontos que considero importante trazer nesse momento do trabalho.

Em sua narrativa ela conta como se sentiu nos primeiros dias de faculdade, o que sentiu da instituição:

[...] eu senti falta da instituição receber no início os alunos, do acolhimento, a minha turma, logo de cara nós recebemos a informação que aquela turma ela tinha sido gerada a partir do erro de edital, não era pra ser em Altamira a turma, era pra ser se eu não me engano, em Uruará, a turma. Eu senti muita falta em relação a isso, a questão do acolhimento, de conhecer melhor a instituição, porém aos poucos a gente vai se apropriando da universidade, vai se percebendo melhor, né? (Lia).

Com relação a universidade, Lia compartilha que se via muito diferente dos seus colegas de turma, pessoas muito maduras, mas, muito acolhedoras uns com os outros e isso fez com que ela se sentisse parte daquele ambiente, diferente do que ela havia vivenciado no seu ensino fundamental por exemplo.

Ela nos conta que no início do curso a turma estava bem cheia, todas as 40 vagas foram preenchidas, mas com o passar dos meses Lia percebeu a turma esvaziar aos poucos. “[...] eu lamentei muito também porque muita gente desistiu, muita gente desistiu e assim, eu senti falta da instituição nesse sentido de entender a causa de tanta desistência em pouco tempo de curso” (Lia).

Lia relata também que as expectativas do curso não eram as mais altas, pois tudo era muito novo para ela “[...] a gente assim, quando é novo, a gente parece que tem receio de não conseguir dar conta”. Relata ainda que permanecer no curso foi um grande desafio, além dos pais morarem na roça, era Lia que cuidava das irmãs mais novas, mesmo morando com seu irmão mais velho, a responsabilidade sobre elas era totalmente dela.

Outro ponto citado pela entrevistada foi a dificuldade financeira para se manter na cidade estudando:

Meu irmão trabalhava, servindo no exército e eu trabalhando como vendedora, né? E não era todo dia que eu tinha transporte pra ir pra instituição porque na época nós moramos no mutirão, lá é um bairro distante do centro, então eu tinha que ir do mutirão pra UFPA, era bem longe. Entrava às sete da noite e saía dez horas da noite, então eu contei muito com a ajuda de alguns colegas pra me dá carona, né? Às vezes eu ia de bicicleta, mas devido o horário era muito perigoso (Lia).

Além das questões financeiras, locomoção a distância familiar também pesava para Lia. Ela nos conta que apesar de ter saído de casa muito cedo para estudar, sentia muita falta da convivência com seus pais. Onde seus pais moravam não tinha sinal de celular, na época internet era coisa bem difícil para eles então a comunicação via ligação era muito rara. “[...] era muito difícil por não ter sinal pra ligação e não tinha muito essa

questão de WhatsApp, vídeo chamada, na zona rural, era muito distante que meus pais iam pra ter uma comunicação com a gente” (Lia).

Já no mesmo ano que ingressou na universidade Lia passou um dos momentos mais difíceis de sua vida. No fim de 2014, ela sofreu um acidente de moto quando se deslocava para casa de seus pais para comemorar o natal em família. “Adquiri deficiência na perna, então aceitar isso foi muito difícil pra mim” (Lia).

Ela nos conta que todo o processo foi muito doloroso, foram três meses internada no hospital, passou por várias cirurgias, teve necrose na perna por conta de uma infecção na região afetada. Lia conta que teve muito medo de tudo que estava acontecendo, pois, sua vida tomava um rumo ao qual ela jamais imaginava passar.

No período em que ficou no hospital era sua mãe quem ficava maior parte do tempo com ela, suas irmãs revezavam as visitas, mas como estudavam era a mãe de Lia que ficava com ela durante o dia e a noite também.

Perguntada sobre como Lia se sentiu nesse período em relação a universidade e até mesmo sobre seus colegas, ela nos conta que durante o período de sua internação ela foi acompanhada pela professora Regina especificamente, recebia visitas e suporte emocional também da professora, algo que foi muito importante para que ela não trancasse o curso.

Lia estava finalizando algumas matérias e contou com a sensibilidade de outra professora chamada Priscila em relação disciplinas ministradas por ela. Foi então que conseguiu concluir do próprio hospital as disciplinas para obter suas notas e ser aprovada.

Em relação a questão das disciplinas em si, ao invés de fazer uma avaliação como faziam com a turma, eles já tinham feito alguns trabalhos, né? Então, usaram aqueles trabalhos que eu tinha entregado, como nota, aí, posteriormente, quando eu tava em casa já, recém saída do hospital, a professora Regina tava aplicando uma outra disciplina pra turma, ela me passou os materiais, me incentivou a ler. Eu tava toda travada, pós acidente, pós-internação, eu tava muito assim... muita perca de concentração. E assim, com toda a paciência do mundo, eu consegui fazer alguma coisa, entreguei pra ela e ela me avaliou também de forma diferenciada, foi o que me ajudou muito. Então, assim, essa professora, especificamente, foi fundamental pra mim não ter desistido do curso, de estudar, porque eu me senti abraçada por ela, mas em si a universidade, assim, na época, eu não, não tive atendimento psicológico e nenhum outro tipo de contato de pessoas de lá da minha faculdade, além dos colegas de turma (Lia).

Em sua narrativa Lia também conta que alguns professores sabendo da sua situação optaram por avalia-la de forma diferenciada, pois compreenderam sua situação,

mas que ainda nesse período teve um professor específico que não aceitou avaliá-la da mesma forma. Ela então nos relata o seguinte:

Teve um professor que fez eu sair da minha casa, toda enfaixada, mesmo a turma tendo informado pra ele que eu estava muito debilitada ainda, que eu tinha sofrido acidente, tendo colocado a situação pra ele, ele mandava avisar que precisava conversar comigo, pessoalmente e aí eu marquei presencialmente com ele, peguei um táxi e ele me fez esperar ele na biblioteca, quando eu cheguei na biblioteca era por volta de umas dez e meia pra onze horas, fiquei até uma hora da tarde esperando esse professor que depois nem apareceu, não deu uma satisfação, inclusive, a moça da biblioteca, na época, ficou, assim, horrorizada, né? Ela falou assim, poxa, ele poderia ter falado, pelo menos que não poderia vir, né, ter dado uma justificativa. Ele não tava atendendo ao telefone. A própria bibliotecária pegou o telefone, ligou pra ele, não tava dando mais certo. Então, assim, eu fui negligenciada por ele e fui reprovada nessa disciplina específica. E isso me marcou de forma muito negativa (Lia).

Mesmo diante dessa experiência negativa Lia com muito entusiasmo conta que se apegou a tudo que os outros professores fizeram por ela até aquele momento, além de seus colegas de classe, pois ela se sentia acolhida e incentivada por eles.

Depois que eu saí do hospital, passei três meses ao todo, né? A internação, continuei fazendo alguns tratamentos, questão de fisioterapias, entre outras coisas. Recebi um auxílio doença pelo governo e somente bem depois quando eu melhorei mais eu me tornei bolsista, eu fui bolsista do Geabi né? Que é o grupo coordenado pela professora Vilma, depois tempos depois me tornei bolsista também do PASES, que é o Programa de Assistência Estudantil da Universidade, a gente pesquisava sobre questões do Penais, né? Os dois eram bolsa remunerada, o que me ajudou muito na época (Lia).

Lia nos relata que o grupo de estudos GEABI (Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) foi muito importante diante da sua identificação étnico-racial, pois a mesma não tinha ciência sobre ser mulher negra, sobre sua identidade de mulher negra.

A minha percepção, ela se deu de forma mais concreta, na universidade, tendo contato com o grupo GEABI, o contato da professora Vilma Pinho no grupo de estudos e também nas disciplinas do curso de Pedagogia, que mesmo sendo poucas as disciplinas tivemos acesso a muitas leituras e debates importantes sobre a população negra, ações afirmativas, o cenário brasileiro e muito mais. Foi meu divisor de águas para começar a me compreender como mulher negra, pois até ali o que eu tinha mesmo de representatividade se dava mesmo na minha mãe, e tudo muito superficial, eu não compreendia na verdade (Lia).

Na narrativa de Lia vemos que sua mãe era sua referência mais próxima de afirmação de uma mulher negra, mas ela também percebia a resistência de sua mãe

quando se casou com o seu pai que tem uma família formada majoritariamente por brancos. “[...] a minha mãe, por ser negra, ela entrou numa família diferente da dela, e ela era diferente, né? Então, assim, pude observar essa força, essa resistência da minha mãe, já na sua vivência mesmo diante das questões raciais” (Lia).

Sobre sua identidade racial a entrevistada nos conta que esse despertar iniciou através de um professor de cursinho na época em que morava na cidade de Tucuruí, esse professor é negro e ela conta que certo dia ele mencionou algo sobre as ações afirmativas para a população negra. Mas, algo chamou atenção de Lia nessa aula e ela nos conta que foi quando o professor falou que ser negro vai além da cor da pele, sua identificação, como a pessoa se vê fala muito sobre sua identidade racial. “[...] eu gravei na mente essas palavras, eu pude começar a me enxergar mais, eu fui me despertando para o assunto, mas como eu falei, a parte mais concreta mesmo, a percepção, a análise o abrir da minha mente a maior aceitação se deu durante a minha trajetória na faculdade” (Lia).

A identidade negra se constrói em um processo cheio de causas e efeitos. Geralmente é na família onde as primeiras relações são estabelecidas e por seguinte o indivíduo vai criando ramificações a partir das relações e espaços aos quais vão se inserindo.

No entanto, sabemos que construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que estabelece que para ser aceito o negro deve negar-se a si próprio, tornando tudo ainda mais doloroso.

É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade (GOMES, 2003, p. 172).

O campo educacional pode ser considerado sim um dos espaços que interferem na construção da identidade negra como afirma Gomes (2003). Identificamos esse contexto na fala das entrevistadas, todas relatam uma experiência negativa sobre a escola diante da sua negritude.

O olhar sobre a população negra pode “valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segrega-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2003, p. 172).

Lia nos conta que fazer parte do grupo de estudos GEABI (Grupo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas) a ajudou a se aprofundar sobre o assunto negritude, sobre suas raízes, pois nas disciplinas da faculdade é algo mais rápido e que no grupo de estudos durante cada encontro, as leituras, o compartilhamento de vivências de seus colegas lhe deram muito entendimento e ainda como ela mesma define: “um choque de realidade”.

Na escola é tudo muito superficial, nos cursinhos é aquela pincelada na disciplina de história e só. Essa questão do processo de construção de identidade para uma criança isso não temos na escola e é algo muito complexo, não é simples e daí depois que cresce você vai avaliar sua vida, sua trajetória, você enxergar tudo que você vivenciou no seu corpo, na sua trajetória e você nem se quer imaginava que você passou por discriminação, por preconceitos é bem doloroso lembrar, mesmo depois de tanto tempo (Lia).

O projeto do Geabi proporcionou muitos momentos de conhecimento para Lia e os demais participantes, além de laboratórios de pesquisa, debates das leituras, eram feitas ações para a população fora da universidade. A entrevistada conta que chegou a participar de apresentações de teatros voltados para o processo de construção da identidade negra de crianças, escreveu artigos junto da professora organizadora do grupo de estudos, assim como seus demais colegas.

Mas, havia outros desafios para Lia, dentre eles estava o de driblar os pensamentos negativos dentro do seu contexto familiar.

[...] a minha condição racial, o fato de eu ser mulher, influenciou, com certeza. Primeiro que a mentalidade dos meus pais, é que por ser mulher, eu deveria ter estudo, né? Primeiro isso é muito forte na minha família, minha mãe, principalmente, sofreu muito preconceito, trabalhou como doméstica, sua juventude, em casa de família, né? Já foi muito ofendida, pela sua cor, pela sua posição social. E assim, ela sofre uma exclusão muito grande. E meu pai teve quatro filha mulher, né? Então, assim, nós ao todo somos cinco filhos, um rapaz e quatro mulheres. Então, assim, eu e minhas irmãs, eu sou a mais velha, né? Eu e as minhas irmãs, nós buscamos nos esforçar nos estudos e a questão do estudo ficou ainda mais evidente pra mim depois que eu adquiri a deficiência, porque pra arrumar emprego houve uma maior dificuldade. Nesse sentido a bolsa de pesquisa me ajudou muito porque além de estudar a noite eu estava me ocupando e estudando também durante o dia (Lia).

Ainda que a mulher negra alcance uma mobilidade social ascendente, ela continua enfrentando situações de preconceito e discriminação racial. As condições de subalternidade e erotização as quais são expostas mostram a manutenção da dominação patriarcal que se mantém no Brasil, estas se instalam na vida dessas mulheres com cargas variáveis que inclui as questões de gênero, raça e classe.

As múltiplas discriminações estão presentes na trajetória de vida destas mulheres e seus efeitos mostram-se visíveis em todos os espaços que as mesmas buscam ocupar.

Sobre o ensino superior, Lia nos conta que já entendia o quanto a graduação poderia mudar sua vida, afinal ela seria a primeira pessoa de toda a família de sua mãe a ingressar na universidade, conta ainda que não queria a mesma realidade das mulheres de sua família, pois, algumas não conseguiram concluir seus estudos, tiveram que trabalhar desde a adolescência e tinham uma vida mais limitada na roça. Isso de certa forma a motivava a conseguir entrar na faculdade, pois poderia mostrar para as mulheres de sua família que todas nós temos essa capacidade e mais ainda mostrar para suas irmãs e as novas gerações que existe um mundo infinito de conhecimento e muita possibilidade de crescimento pessoal e profissional.

O ensino superior transformou por completo a minha vida porque o índice de ingresso no ensino superior da minha família ainda é baixo, por exemplo, a minha mãe ela depois de ter filhos criados foi que ela conseguiu concluir o ensino médio. O meu pai, ele estudou até a sétima série. Então, assim são pessoas do campo, pessoas que trabalham muito e o estudo vai ficando de lado (Lia).

Para Lia apesar dos pais não terem encontrado muitas oportunidades e incentivos para o estudo, ela conta que o apoio dos mesmos sempre foi extremamente importante, principalmente para que ela permanecesse na graduação, pois, apesar das dificuldades a vontade de concluir seu curso e honrar tudo que seus pais faziam por ela era muito maior.

Eu sou a neta mais velha e a já conclui o ensino superior, então, assim, eu tenho prima, eu tenho irmãs que estão estudando e que, cujo interesse é também de fazer uma graduação, fico feliz em conseguir através da minha trajetória inspirar elas de alguma forma para os estudos, para alcançar lugares novos, posições de importância e assim fortalecer ainda mais que podemos e devemos estar em diversos lugares na sociedade e assim inspirar não só nossa família, mas muitas mulheres a fora (Lia).

Lia relata que a partir do momento que se reafirmou etnicamente como negra, ela começou a buscar mais informações sobre a origem de sua família, e começou a compreender alguns processos que ela passou de discriminação em seu tempo de criança.

Hoje sempre que vou participar de algum processo de seleção eu faço questão de me afirmar etnicamente, eu entrei na universidade através do uso das ações afirmativas. Fiz uso da cota renda, cota cor e cota escola. Eu também agora eu faço uso das ações afirmativas na questão também da pessoa com deficiência. Levei muito tempo pra entender que eu sou deficiente, a minha deficiência. Eu tenho cinco tipos de deficiência (Lia).

É importante destacarmos a partir da fala de Lia que as questões relativas ao acesso à educação evidenciam as relações hierárquicas presentes no ensino formal e o conhecimento sobre o processo de ingresso na universidade pública. Assim como as ações afirmativas devem chegar o quanto antes ao conhecimento da população, pois assim como as entrevistadas, grande maioria se quer teve esse tipo de conhecimento acerca de seus direitos até chegar na universidade.

Sendo assim um olhar minucioso no que concerne as desigualdades de gênero, raça e socioeconômicas devem ser evidenciadas nos espaços educacionais.

Acerca de possíveis redes de apoio Lia destaca seus colegas de classe. A turma segundo ela buscava sempre encorajar uns aos outros, pois a maioria afrentava diversas situações durante a graduação, mas todos tinham como objetivo a conclusão.

Durante o seu período mais difícil ela nos conta que teve o apoio de sua orientadora professora Regina que a acolheu de forma incondicional para que ela pudesse concluir o curso e finalizar seu TCC.

“Recebi até visitas no hospital da minha orientadora, isso pra mim significou muito diante do que eu estava passando, tudo isso me levou a entender que a universidade é o meu lugar, é onde eu posso estar” (Lia).

Ao ser perguntada de sua visão sobre o seu período dentro da universidade Lia destaca que o estudante precisa de muito apoio, não apenas da família, mas da própria instituição, muitas vezes ela percebia uma distância muito grande entre universidade e alunos.

[...] os profissionais estão tão focados nas questões técnicas e burocráticas que esquecem do estudante, né? O estudante ele fica muito solto, tá certo que tem a questão da autonomia e tudo, mas ele tem que ser integrado melhor e tem muitos alunos que eles não estão nivelados né? E eu acho que a universidade também precisa ver essa questão do nivelamento tem que ter, né? Tem que ter um suporte, porque o nosso Estado ele é muito, muito grande, sem falar que vem estudantes de outros Estados também pra nossa região. Então, tem uma disparidade muito grande na questão educação, principalmente pra nós que somos da zona rural, que vamos pra cidade pra estudar, né? E também não há essa questão do incentivo pra retornar e produzir na nossa região, na nossa realidade, de acordo com a nossa família (Lia).

É possível perceber também na fala de Lia a sua força como mulher, pois apesar de muito jovem assumiu praticamente sozinha a criação de suas três irmãs mais novas. Ao ser perguntada como ela se sentia em relação a essa responsabilidade e ainda tendo suas dificuldades pessoais ela nos conta que sempre teve muito claro o objetivo de tanto ela quanto as irmãs terem um futuro melhor e proporcionar algo bom também para os

seus pais. “O meu núcleo familiar sempre declarei, eu, a Luana, Livia e Katia, porque por um bom tempo quem tava com a despesa era eu, entendeu? Desde produtos de higiene pessoal, alimentação, mistura, roupas, meus pais as ajudavam, mas a maioria era eu” (Lia).

Acerca do nível de escolaridade de seus pais Lia nos conta que por parte de sua família materna ela até o momento é a única que tem ensino superior, uma de suas irmãs está no ensino médio e uma que terminou o ensino médio e fez o Enem em 2020, mas não conseguiu ingressar no ensino superior ainda.

A entrevistada tem muitos primos, alguns ainda estão no ensino médio, outros tentando vestibular, mas a maioria terminou o ensino médio e não deram continuidade nos estudos. Ela destaca aqui nesse momento da entrevista que há muita falta de incentivo por parte da família deles. “Como eles mexem muito com agricultura, com pecuária, né? Eles fazem curso técnico voltado pra atividade nesse ramo, outros já trabalham fazendo bicos, né? O que surge na vila, desde serraria, carpintaria, essas coisas” (Lia).

Na família por parte do seu pai Lia nos conta que o cenário é diferente quando se trata de estudos.

Como eu disse, a grande maioria na minha própria família tem essa desigualdade, assim, esse contraste. A minha família é constituída da maior parte de negros, e a escolaridade bem baixa. O índice de ingresso no ensino superior é pouquíssimo. E na família do meu pai uma grande maioria são brancos. E têm médicos, dentistas, enfim profissionais da área da saúde, né? professores, a família do meu pai também tem (Lia).

Nesse relato de Lia podemos perceber que ela tem muito nítida essa desigualdade dentro da própria família e que a mesma possui uma visão muito esclarecida a respeito dessa desigualdade, apesar de aqui ela não articular a temática racial fica claro para nós a sua visão crítica sobre o assunto e sua percepção sobre como a educação se transforma para ela um meio de ascensão social.

#### **4.3.2- Relato de Yana, do curso de Pedagogia**

Yana como já citamos anteriormente é uma jovem mais objetiva em suas respostas e durante a entrevista se manteve com essa postura o que não nos impediu de trazer situações extremamente relevante sobre sua trajetória.

Ao ser perguntada sobre sua visão da universidade ela nos conta que sua mãe sempre foi seu espelho em relação aos estudos e quanto a faculdade não foi diferente,

sempre teve muito incentivo e que foi através dela que teve conhecimento sobre ações afirmativas e que as utilizou para ingressar na universidade. Assim como Lia, Yana concorreu por cota escola e cota cor.

A escaloraização dos pais de Yana é diferente da nossa primeira entrevistada, seu pai tem o ensino médio completo e sua mãe tem o ensino superior completo e hoje cursa sua segunda graduação que é pedagogia. Seu pai é sargento da polícia e sua mãe professora do município onde residem que é Altamira.

“Sou filha única, hoje não moro mais com os meus pais, mas sempre tive o apoio total deles, em especial quando se tratava de educação” (Yana).

Ela nos conta que a inserção da população negra na universidade é sempre difícil, são muitas barreiras a serem ultrapassadas, não é apenas o ensino defasado, é sobre as condições familiares, condições financeiras e muito mais, e para as mulheres negras esse cenário é mais crítico, pois a maioria tem que conciliar os inúmeros desafios para poder terminar seu curso.

É difícil, né? a maioria dessas pessoas estão tentando sobreviver, né? Então, está trabalhando, tentando comer, né? Ter uma vida digna. Então, às vezes trabalhar e estudar ao mesmo tempo é muita determinação pra fazer isso, e as vezes a vida dá uma cansada, né? A gente acaba optando por fazer dinheiro, né? Ao invés de infelizmente, seguir alguma carreira acadêmica, ou continuar estudando, fazer alguma coisa dessa natureza porque temos que comer, vestir, pagar as contas (Yana).

O cenário do mercado de trabalho para mulher negra é ainda mais desafiador, tendo que se disporem de uma grande energia para superar as dificuldades as quais são expostas na busca por sua cidadania, como é possível confirmar na fala de Yana.

Desvantagens históricas no seu nível de escolaridade, formação imprescindível para galgar melhores condições de vida no Brasil e ainda que acessem níveis de escolaridade mais elevados a participação de forma equitativa em carreiras predominadas por homens ainda não acontece.

“As desigualdades de acesso a determinados ramos de atividade, assim como o ingresso em ocupações menos formais, estão fortemente mediadas por fatores que se relacionam com a discriminação de gênero e raça” (LIMA, RIOS E FRANÇA, 2013, p. 55).

Yana também foi bolsista no segundo ano da faculdade e nos relata que além da experiência ter contribuído muito para o seu aprendizado foi algo que a ajudou muito em relação ao financeiro também, pois conseguia colocar gasolina na sua moto para se deslocar até a universidade, comprar suas apostilas do curso. Ela também nos conta da

sua dificuldade de conseguir trabalho em sua cidade “[...] eu não tinha nenhuma experiência de sala de aula, tudo que sabia era dos estágios, na minha cidade são poucas as oportunidades, você precisa conhecer alguém que já trabalha em alguma escola e até mesmo na prefeitura é só quem tem conhecidos, infelizmente é assim” (Yana).

Sobre o seu curso a estudante destaca que a pedagogia nos dá um leque muito grande de atuação e isso ela acha muito bom. “Eu gosto dessa amplitude que se tem de conhecimento que a pedagogia oferece pra gente, várias áreas que a gente pode atuar né? Pensar sobre a educação de vários modos, eu acredito muito na educação” (Yana).

Yana nesse momento da entrevista mostra que até depois de sua formação conseguir um trabalho na sua área foi difícil, como ela mesmo conta acima. Foi então que ela conheceu o trabalho de trançadeira e aqui percebemos um brilho especial nos olhos da entrevistada, ela fala da sua atual profissão com muito orgulho.

Atualmente eu trabalho trançando cabelos, eu sou trançadeira e agora eu tenho um espaço meu. Antigamente enquanto eu tava estudando na universidade eu fazia já alguns trabalhos de trança na casa das clientes e quando terminei meu curso continuei trabalhando assim enquanto eu não conseguia trabalho de aula como eu queria, eu continuei trançando cabelos. E aí, isso começou a render muito pra mim, né? Começou a dar muito certo e aí, eu acabei desistindo de ir pra sala de aula por ter uma coisa que eu me identifiquei, né? Uma que eu me identifiquei, que foi ser trançadeira, por conseguir fazer um dinheiro, gerar uma renda que seria equivalente ao meu trabalho em sala de aula. Eu nunca tive muita dificuldade pra me desenrolar pra ganhar o meu dinheiro, né? Então, assim, eu desisti da ideia de ir pra sala de aula por isso, nesse trabalho eu me sinto realizada e hoje tenho meu próprio espaço, simples, pequeno, mas é meu (Yana).

Yana explica que as dificuldades de conseguir trabalho em sua cidade sempre foi muito grande, quando ingressou na universidade tentou atuar na sua área, mas nunca conseguiu, então ela precisou se reinventar para poder ter seu sustento enquanto estudava.

Trançar cabelos passou a ser seu “ganha pão” de início, mas logo se tornou sua renda principal e seu empreendimento.

“Considerando esse panorama, a participação das mulheres negras no mercado de trabalho é um aspecto extremamente relevante para a compreensão da interseccionalidade de gênero e raça na constituição das desigualdades sociais brasileiras” (LIMA, RIOS E FRANÇA, 2013, p. 56).

Diante dessa narrativa fica ainda mais evidente as diversas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres em busca da sua ascensão social, seja no ambiente de trabalho, na escola, universidade, família, amigos, entre outros.

Eu com toda certeza também me coloco nessa posição na certeza de cada desafio me fez e me faz mais forte para conquistar meus objetivos na verdade a falta de oportunidade em minha cidade me levou por esse caminho, algo que antes era um hobby e uma grana complementar se tornou meu negócio, minha principal renda (Yana).

As adversidades que temos que enfrentar para buscar uma vida melhor surgem a todo momento, mas um ponto em comum nas falas das mulheres é a garra e a vontade de vencer de cada uma, a busca para conquistar seu espaço seja ele qual for e em qual elas desejem estar é algo muito forte em suas narrativas.

#### **4.3.3- Relato de Célia, do curso de medicina**

Conheceremos nesse momento da pesquisa um pouco da trajetória de Célia, que em sua narrativa se mostrou bem comunicativa e a vontade com a entrevista. A mesma ao ser convidada para participar deste trabalho se mostrou muito solícita e disposta a colaborar.

Como já citamos anteriormente Célia é natural de Cametá, mas hoje reside no município de Altamira onde cursa medicina na Universidade Federal do Pará. Assim como nossas outras entrevistadas Célia teve sua formação educacional do ensino fundamental e médio em escola pública.

Sobre sua formação escolar ela relata:

Minha família reside em uma comunidade localizada na Reserva Extrativista Ipaú-Anilsinho, no baixo Tocantins. Estudei até a 7ª série do ensino fundamental na própria comunidade. Como o ensino médio na vila não era regular e ainda tinha a dificuldade de deslocamentos dos professores para lecionar as aulas meus irmãos mais velhos mudaram-se para a cidade de Cametá para estudar, morando primeiramente em casa cedida por amigos e só depois moraram sozinhos com primos que foram fazer faculdade ou cursos na cidade (Célia).

Célia conta que saiu muito cedo da casa dos pais, foi para Cametá para morar com seus irmãos e primos para cursar a 8ª série, “[...] nesse período meus pais eram quem nos mantinham financeiramente” (Célia).

Estudei em uma escola perto de minha residência em horário alternativo, entrava às 15:30 e saía às 20:45 horas, já no ensino médio estudei no Centro Integralizado de Profissionalização de Cametá (SENAI), e no decorrer de minha formação fazia curso técnico ofertado por essa instituição de ensino (Célia).

Sobre sua inserção no ensino superior ela relata que até chegar no curso de medicina conseguiu ser aprovada em outros cursos, sempre em cidades diferentes e longe da casa de seus pais.

Ao término do último ano do ensino médio, consegui uma bolsa pelo PROUNI, de Serviço Social, para a cidade de Tucuruí-PA. Mudei para essa cidade morando com parentes, cursei até a metade do curso, pois ao fazer cursinho online consegui passar em Fisioterapia /UFPA, Campus de Belém, onde morei com parente novamente. No entanto, cursei apenas 3 semestres, pois decidi tentar medicina. Na metade de 2017, voltei para minha comunidade com o objetivo de me preparar para o vestibular, estudava sozinha e não consegui passar. Devido à dificuldade de acesso à internet na casa de meus pais na Vila, decidi voltar para Cametá. No ano de 2018 estudei através de cursinho online e alguns cursos presenciais nos últimos meses antes das provas, conseguindo ingressar na UFPA no curso de medicina em 2019, o qual pretendo me formar profissionalmente (Célia).

Aqui fica nítido o quanto a rede de apoio da família de Célia foi fundamental durante todo o seu processo de inserção no ensino superior. Além dos pais, ela contava com apoio de seus parentes que a ajudava com a moradia e suporte para quem muito cedo tem que sair de casa e ir em busca de seus sonhos e objetivos.

Isso nos leva a refletir justamente que em um determinado da entrevista Célia destaca que isso refletiu um pouco no seu ensino fundamental e médio, muitas vezes pelo fato de ter morado com seus irmãos maior parte do tempo ela sentia falta de seus pais nas reuniões da escola, nas programações de datas comemorativas, momentos de assinar seu boletim, isso de certa forma foi algo negativo nesse processo segundo a própria entrevistada narra.

Sobre suas relações na escola com professores e colegas de classe durante seu ensino fundamental Célia tem boas lembranças. Ela nos conta que seus professores da Vila eram muito criativos, receptivos e deixavam as aulas atrativas e que a deixava muito feliz em ir para a escola. Seus colegas de turma eram todos conhecidos, moravam perto de sua casa e todos se davam muito bem e no ensino médio as relações foram bem tranquilas também.

Lembro-me que era um espaço de brincadeira, de acolhimento, pois os colegas, professores e até os servidores das escolas mostravam-se muito acolhedores. Além disso tenho boas recordações das aulas que tinha de Química no 1º ano do Ensino médio, das outras disciplinas como as de Biologia (Célia).

Ao ser perguntada se durante seu ensino médio seus professores promoviam aulas sobre as relações étnico-raciais Célia responde que poucos professores falavam sobre o assunto, via mais nas aulas de filosofia que era ministrada por um professor. “Apesar de

pouco estudo sobre o assunto foi importante para minha formação, pois começamos a expor nossas opiniões, além de saber ouvir as dos colegas” (Célia).

Um ponto importante nesse momento da entrevista foi quando perguntada se no seu ensino médio ela passou por algum momento de preconceito e ela responde que em algumas situações o professor usou em sua aula a mulher negra apenas com destaque de cunho sexual durante a colonização, ela percebeu que a forma da exposição foi em um tom de sarcasmo o que deixou muitas alunas inclusive ela bem desconfortável.

Com relação a trabalho Célia conta que durante o ensino fundamental ela nunca trabalhou como forma de se sustentar, pois tinha o apoio dos pais. Mas, no ensino médio ela trabalhou em uma lanchonete e em uma sorveteria que era da mãe de uma colega de estudos, o valor que recebia era usado como complemento nas despesas pessoais.

Já no processo de acesso à universidade Célia relata que:

Acerca do meu reconhecimento étnico-racial, posso dizer que ainda no ensino médio não tinha conhecimento acerca da importância de impor minha cor, cultura, ancestralidade perante a tudo e todos. Foi a partir de muito debate nas mídias sociais da valorização social-cultural-racial que pude me incluir não apenas como mais um dos que vivem nas margens da sociedade, mas uma cidadã que possui família, ancestralidade e que foram colocados nas margens, devido anos de exclusão sejam da faculdade ou das posições de prestígios. Por isso, reconheci que escolher fazer o uso das ações afirmativas seria uma forma de superar os inúmeros desafios que a minha classe enfrenta todos os dias, e de garantir um direito à equidade, já que o Brasil é um retrato perfeito de desigualdade de vários retratos (Célia).

A fala da estudante nos revela que a escola contribui para a reprodução do racismo, não permite que os estudantes tenham proximidade com sua ancestralidade e se afirmem etnicamente.

As mulheres negras arcam com a tríplice da discriminação por ser mulher, negra e ainda pela possibilidade maior de serem marcadas pela pobreza.

Essa violência estrutural deixa ainda mais evidente o que vivenciam as mulheres negras no dia a dia, graus extremos de violências oriundas do racismo, sexismo, além do preconceito social.

Sobre o seu processo de escolha do curso foi algo que Célia foi se encontrando, mas, a medicina era algo que falava mais alto em seu coração. Antes de Célia prestar vestibular, apenas uma pessoa de toda a sua família conseguiu ter acesso ao ensino superior, relata também que tinha pouquíssimas informações sobre uma universidade.

Nunca tive instruções sobre vestibulares, como funcionava para entrar, antes do cursinho pré-vestibular pensava que só entrava na faculdade quem morava na capital, Belém-PA. Devido a essa falta de conhecimento, acabei entrando na primeira faculdade que consegui passar com minha nota. Contudo, após três anos consegui entrar na faculdade de medicina e esse foi um fator de empoderamento como pessoa, como mulher, pois apesar de ter vindo de uma comunidade tradicional, ingressar em uma faculdade pública e de qualidade foi uma grande conquista. Eu tive grande influência de um amigo que veio cursar medicina no Brasil, por meio de um acordo com os países do MERCOSUL, além da minha própria família (Célia).

Não é difícil perceber na narrativa de Célia que a ausência de conhecimento acabou influenciando em seu trajeto até o curso de medicina. Apesar de termos em nosso currículo escolar a lei promulgada em 2003 pelo governo brasileiro para inclusão do estudo sobre a população negra na história do Brasil, são poucas as instituições de ensino que fazem esse debate no ambiente escolar e levam a sério a matéria que deveria constar na grande curricular dos estudantes.

É tão real que nossa entrevistada só teve conhecimento das ações afirmativas durante o cursinho de pré-vestibular e através de contatos com pessoas do seu meio social que ingressaram na universidade mediante as ações afirmativas.

Eh! eu só vim conhecer sobre as cotas, ação afirmativa quando estava no cursinho, porque eu não entendia sobre tema nunca ouvi falar no ensino médio sobre ação afirmativa. Contudo, no cursinho tudo voltado pra preparar a gente para o vestibular então eles nos dão alguns esclarecimentos, mas percebo também que muitas vezes tem a questão da concorrência e eles acabam de alguma forma relacionando as cotas como uma brecha para que alunos de escola pública ou pardos, negros e indígenas possam ter essa “facilidade” entre aspa, pra poder entrar na faculdade pública. Então, eu acabei de alguma forma aderindo as cotas afirmativas com essa visão, sendo bem sincera. Só a partir, do momento que ingressei na universidade que eu comecei a entender a importância das ações afirmativas, não como uma brecha pra me passar no vestibular, mas sim como uma política de inclusão, principalmente daquelas pessoas que passaram e passam pela marginalização social, discriminação, entre outros tipos de preconceito (Célia).

Na fala da estudante foi possível identificar a falta de conhecimento sobre as ações afirmativas e o pouco que sabe é a partir de uma visão eurocêntrica, algo para “facilitar” o acesso dos negros em uma universidade pública. Visão muito presente no meio da juventude e sociedade em geral.

Algo que também chama atenção na narrativa de Célia e que já foi citado por Lia é sobre as escolas não entregarem o conhecimento aos estudantes sobre seus direitos, as formas de ingresso no vestibular, sobre ações afirmativas no ensino superior.

Outro ponto extremamente importante na fala de Célia são as palavras “brecha e facilidade” percebemos o quão a falta de informação e conhecimento gera uma culpabilização diante da aluna por achar que tem facilidades comparada com os demais para acessar a universidade pública, pensamentos entranhados na sociedade, que tem como princípio limitar lugares e posições que a mulher negra pode acessar.

Ao ser perguntada sobre o seu processo de identificação étnico-racial e se a universidade contribuiu nesse processo Célia abre um sorriso, pois era nítido que ela já não era a mesma pessoa de quando entrou na faculdade, sua cabeça é como se tivesse “esticado” como ela mesma menciona.

Eu acabei abrindo muito a minha visão relacionada aos povos indígenas, população negra, quilombolas, não apenas com a ajuda de alguns professores, mas, em especial com colegas de turma que alguns são muito mais esclarecidos que eu, tem muito mais entendimento. Eu poderia ficar horas conversando com eles, apesar de sermos minoria em meu curso de medicina temos uma relação de muita troca e diálogos que só acrescentam para que hoje eu me reconheça como uma mulher negra e mais que isso, alguém que pode estar em qualquer posição (Célia).

Observa-se a educação e mobilidade social como forma de ascensão social para população negra. Esse espaço se mostra de extrema importância para avaliarmos o peso que a desigualdade originada da dominação racial e de gênero se fazem presentes na vida da mulher negra. Desde o período colonial as mulheres e meninas negras tinham sua vida destinada ao trabalho doméstico, sem acesso à educação.

Ainda segundo Lima, Rios e França:

Num cenário em que são evidentes as tendências de universalização do ensino básico e as políticas de acesso ao ensino superior com critérios raciais, verifica-se, simultaneamente, avanço para negros e mulheres, mas também a persistência de expressivas desigualdades categoriais, principalmente, nos níveis mais elevados. De fato, tais desenvolvimentos nas políticas educacionais resultaram em incrementos na realização educacional das mulheres negras, mas não o suficiente para eliminar as desigualdades neste campo (2013, p. 61)

Mas, a estudante deixa claro em sua narrativa que se aceitar e se enxergar como mulher negra foi algo muito conflituoso, em sua fala percebemos ainda um pouco de insegurança ao falar sobre negritude, um certo receio de usar palavras “erradas” e acaba pedindo desculpas caso algum termo seja dito por ela e que não seja algo correto. “[...] não sei se eu tiver falando algum termo, algum jargão, peço desculpa” (Célia).

Célia relata que apesar de vir de uma comunidade tradicional ribeirinha, uma reserva extrativista e que foram reconhecidos a pouco tempo e declarado como uma comunidade quilombola, reconhecimento esse feito pela instituição Palmares, ela sempre teve esse conflito pois, apesar de sua pele ter pouca melanina comparado a sua mãe e algumas pessoas de sua família ela possui traços negroides. “[...] como no caso, meu nariz, os meus lábios né. E então isso gerou muito conflito, porque infelizmente eu acabei sendo muito influenciada por essa visão. Ah! você é clara, mas teu nariz é chato, essas falas ouço muito” (Celia).

A estudante declara que sua mãe é negra e seu pai é “muito branco” como ela mesmo diz por isso teve muita dificuldade de se reconhecer e de autodeclarar negra, além do meio que vivia, ouvia muitas pessoas falando que ela era negra, em outros momentos que era branca e que só quando entrou na faculdade tudo isso foi ficando mais claro em sua cabeça e seu nível de entendimento mudou. “Só a partir do momento que eu entrei na faculdade que eu comecei a me considerar realmente negra, talvez eu mesma tenha criado essa barreira de me aceitar, não sei ao certo” (Célia).

Sobre o impacto do ensino superior em sua vida Célia é muito enfática em dizer que hoje é uma outra pessoa. Observamos também que o fato de ela está em uma universidade federal é algo de muito orgulho da estudante.

A UFPA ela é uma instituição de exemplo, relacionado a inclusão das populações tradicionais e também de uma forma de reparo social. Sempre quando perguntam qual universidade escolheria se seria federal, estadual, sempre digo que é federal pelo fato de ela ter esse pegada mais social. Enquanto que a estadual a gente não vê tanto, sabe? Não vê tanto esses processos seletivos especiais que existe de forma muito ampla na Universidade Federal do Pará (Célia).

Além disso nossa entrevistada conta que ao acessar a universidade e está perto de pessoas que assim como ela ingressaram por ações afirmativas trouxe para ela experiências enriquecedoras. Destaca ainda que esse contato com pessoas de vidas diferentes, mas, com enfrentamentos parecidos em relação as questões raciais, social, ampliou a visão e entendimento da estudante.

Célia conta também como é ser mulher negra nos espaços em que ela está inserida, em sua casa, universidade, em ciclos de amizade, no mercado de trabalho e pontua a desigualdade de gênero como um ponto inicial para dificultar a conquista de espaços pelas mulheres. Nos relata que apesar da pouca experiência de vida sempre conviveu com pessoas que já passaram por processos de discriminação, na sua casa por exemplo, a

estudante relata que os pais tiveram “pouco estudo” então essa questão étnico-racial não era tratada em sua casa.

Nos ambientes em que ela frequenta, momentos com colegas, em seu ciclo de amizade, faculdade, Célia relata que convive com pessoas que lutam pelos direitos da população negra, quilombolas, indígenas e aprende muito com eles, mas ela também convive com pessoas que tem uma visão totalmente contrária ao que hoje ela defende.

Eu tenho também outro grupo de pessoas que infelizmente elas acabam tendo uma visão preconceituosa e muitas vezes eu evito de ficar comentando pra não ofender ou a pessoa se sentir ofendida, né? Porque infelizmente é muito complicado falar sobre isso, porque por mais que a gente se considere negro, a outra pessoa, que julga infelizmente, ela não tem esse conhecimento. Então, muitas vezes eu evito de ficar comentando porque em muitas situações já teve de eu discutir com algumas pessoas e ficar até de mal com amigos (Célia).

Essa fala de Célia chama muito atenção, pois percebemos o quanto está entranhado em nossa sociedade uma visão de que dialogar sobre assuntos como discriminação, direitos, preconceitos, negritude, faz com que nós estivéssemos nos vitimizamos, como se estivéssemos fazendo algo de errado, então a opção é se calar para evitar como ela mesma citou “brigas” até com amigos. Vimos aqui um silenciamento que nos aprisiona diante daqueles que querem nos calar.

Por esse motivo, não apenas nas falas das entrevistadas como comigo também diante de todo esse processo posso dizer que é preciso desconstruir para construir. Nossa identidade, nossa etnicidade, nosso pertencimento e aceitação de quem somos, o que somos, de onde viemos e onde queremos chegar, sem que ninguém nos faça sentir culpadas ou nos gerem medos de sermos quem realmente somos.

Sobre a universidade Célia relata sua satisfação em hoje fazer parte da universidade, em um curso que antes para ela era bem mais distante, mas destaca algumas dificuldades como sua mudança de cidade mais uma vez, as condições financeiras acabam pesando por ela ser dependente dos pais e as dificuldades do próprio curso. “[...], mas acredito que todas essas coisas vêm para nos fortalecer e nos amadurecer como ser humano” (Célia).

Célia destaca também que sempre vão surgindo algumas dificuldades que as vezes a deixa triste, mas que tenta superar pois, sabe da importância de passar por todo esse processo de formação.

Dificuldades sempre há principalmente relacionado ao nível de estudo que estamos, pois embora tenha ingressado antes no ensino superior, as atividades

não eram tão intensas, tudo muito diferente e novo. E para superar essas dificuldades que vão surgindo, venho buscando amizades com alunos mais experientes e professores que pudessem por exemplo, me auxiliar na escrita acadêmica, nos trabalhos de extensão, em direção as Ligas acadêmicas (Célia).

Observamos até aqui em todas as narrativas que o suporte da família foi muito importante para que as estudantes fossem superando as dificuldades que vão surgindo durante sua trajetória acadêmica. Todas têm seu motivo maior para estar ali, e isso serve de combustível para que cada uma vença suas adversidades.

Pontos importantes que não podemos deixar de citar, são as redes de apoio que as jovens encontraram durante suas trajetórias, são elas: família, a primeira rede de apoio citada por todas as mulheres entrevistadas. A família para essas mulheres foram e são os maiores incentivadores e apoiadores antes e durante o percurso acadêmico de cada uma.

Colegas de turma: outra rede de apoio citada por todas, além da contribuição intelectual, apoio emocional, acolhimento, e até apoio financeiro.

Universidade: o projeto do Geabi proporcionou muitos momentos de conhecimento para Lia e os demais participantes, além de laboratórios de pesquisa, debates das leituras eram feitas ações, a entrevistada conta que chegou a participar de apresentações de teatros voltados para o processo de construção da identidade negra de crianças e isso fez com que ela se apropriasse cada vez da sua negritude.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente gostaria de salientar a grande dificuldade em termos de conhecimento sobre as (os) estudantes da UFPA-Campus de Altamira. Ainda diante do cenário pandêmico tentamos através de contatos via telefone, e-mails, aplicativo de conversas o quantitativo de mulheres negras na graduação no *Campus* no período de 2017 a 2020, mas infelizmente não foi possível ter acesso a esses dados mais específicos que a pesquisa se propunha a trazer. Sendo assim continuamos na busca de dados que embasassem esse estudo ainda que forma um pouco mais geral.

Através da Divisão Pedagógica do Campus de Altamira recebemos a consulta geral das discentes que ingressaram na universidade a partir da cota CEPPI (Cota Escola, Preto, Pardo e Indígena). Infelizmente não conseguimos dar total visibilidade as mulheres negras a partir dos dados obtidos.

Em nosso primeiro contato com a Divisão Pedagógica via telefone, fui orientada a enviar um ofício solicitando o quantitativo de mulheres negras que ingressaram nos cursos ofertados pela UFPA-*Campus* de Altamira via e-mail. Após o envio recebemos a seguinte resposta: *Boa Tarde! Informamos que a informação solicitada não consta no banco de dados do Campus de Altamira. O que podemos enviar de imediato é o quantitativo de alunas que ingressaram por COTA PPI (pardo, preto e/ou indígena).*

Como é possível observar não foi esses dados que recebemos, o que nos foi enviado foi o CEPPI, que inclui também as estudantes que optaram por cota escola.

No relatório os dados como nome das estudantes, número de matrícula, nome da mãe, data de nascimento estão cobertos por uma traja preta, ou seja, não temos acesso a esses dados. O que nos era revelado é o ano de ingresso, o curso e o status da estudante, sua identificação étnico-racial não aparecia nesse relatório também.

Para construir este estudo, foi realizado uma revisão bibliográfica acerca do assunto, análise documental e pesquisa de campo, onde realizou-se três entrevistas semiestruturadas com mulheres negras, uma delas estudante de medicina e duas formadas em pedagogia pela UFPA-Campus de Altamira.

Nesse sentido o último capítulo dessa pesquisa visa estabelecer conclusões a respeito do tema estudado e sugerir recomendações para trabalhos futuros que estejam relacionados ao tema principal.

Para isso o presente trabalho buscou responder à seguinte pergunta de pesquisa: qual o lugar ou lugares da mulher negra na UFPA-Campus de Altamira?

Diante dos objetivos secundários desta dissertação, foram realizadas revisões bibliográficas alinhadas ao tema, incluído conceitos ligados as mulheres negras e ações afirmativas, educação e mercado de trabalho, além de ter sido apresentado um panorama do cenário da UFPA-Campus de Altamira no que concerne as mulheres negras nos cursos de graduação da instituição de ensino. Estes objetivos foram alcançados nos Capítulos 3 e 4.

O estudo nos revelou a existência de uma lacuna em se tratando da população negra que ingressa na universidade, falta de informações que pudessem nos ajudar a identificar onde estão esses estudantes, em quais cursos estão inseridos. Uma assimetria que nos impossibilitou ir a fundo na participação das mulheres negras dentro dos cursos de graduação da instituição.

Conclui-se a partir do trabalho realizado a necessidade de ações mais efetivas por parte da instituição para conhecer quem são os estudantes que a universidade recebe, quais suas dificuldades diante do percurso acadêmico, de uma assistência que de fato possa acolher e fazer com que essas pessoas se sintam pertencentes ao meio acadêmico.

Na análise dos dados quantitativos que tivemos acesso ficou mais difícil identificar a representatividade das mulheres negras, observamos também uma diferença em relação a participação dessas mulheres referentes aos cursos ofertados.

Os cursos de Biologia, Letras, e Pedagogia se destacam com a maior quantidade de mulheres ingressantes. Os cursos de Geografia, e agronomia tiveram menor quantitativo de mulheres também no período de 2017 a 2020.

Cabe ressaltar ainda como uma conclusão importante do estudo que o contexto da universidade ainda nos aponta para uma sociedade de desigualdades referente ao espaço de ensino formal, tendo o racismo e o sexismo prevalecendo diante das identidades, atravessando os direitos e dignidade humana.

O acesso à educação para a população negra permeia muitos desafios, conquistas e a busca pela ascensão social assim como sua mobilidade e dá a possibilidade de alcançar lugares antes inalcançáveis.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber a parceria das mulheres em querer contribuir com esse estudo, fui muito bem recebida e acolhida pelas entrevistadas, cada uma com seu perfil, mas, todas muito interessadas em colaborar, pois

viram ainda a oportunidade de partilhar sobre suas vivências, seus enfrentamentos e conquistas.

O orgulho de cada mulher também foi algo perceptível, foi possível ver um empoderamento, um brilho no olhar diante das suas conquistas e trajetória para chegar até ao ensino superior. Me coloco também nessa posição, uma mulher negra filha de mãe dona de casa e pai pedreiro, que tiveram pouco estudo, mas que sempre me incentivaram a estudar, me apoiaram e me apoiaram foi o que me permitiu também concluir o ciclo da graduação. Hoje no mestrado eles não mediram esforços para que eu chegasse até aqui.

Ainda relacionado as entrevistadas algo que nos chamou atenção, foi as lembranças que as mesmas trazem sobre o ensino fundamental, foi possível perceber nas falas que nesse período escolar é onde se reproduz cotidianamente o racismo. As lembranças das mesmas estão sempre relacionadas aos seus traços fenotípicos, mais precisamente aos seus cabelos.

A falta de sensibilidade para as questões raciais nas escolas, em especial nos anos iniciais acabam colaborando para a promoção do racismo em um ambiente que deveria combater esses tipos de ações.

Certa vez presenciei uma situação bem vergonhosa quando trabalhava em uma escola particular na cidade de Altamira, na ocasião eu era professora na turma de 1º ano do Ensino Fundamental na instituição. Na hora do intervalo das crianças haviam duas professoras próximas a mim conversando, na conversa o relato era de que uma aluna se queixou para a professora que alguns meninos da sua classe estavam falando mal do cabelo da aluna, mas a professora não deu muita importância e disse para a menina: Ah! Isso é brincadeira de criança, logo eles esquecem isso.

É incrível que diante de tudo que temos acesso hoje essas atitudes continuam se replicando nos ambientes de ensino. Esse cenário não irá mudar enquanto não existir profissionais preparados para lidarem com questões tão importantes e sensíveis em torno dos aspectos raciais, de gênero, classe, entre outros. Vale lembrar que a universidade tem um grande papel nesse sentido, tendo em vista que ela nos prepara para atuar na sociedade, tanto na sala de aula, quanto nos mais diversos espaços da sociedade.

Quando nos deparamos com os dados quantitativos e ainda que este seja geral é possível percebermos um indicativo de que a persistências das desigualdades permeiam o ensino superior, operando de forma significativa na trajetória das mulheres negras quanto ao acesso a um grau de ensino mais elevado.

Diante dos resultados encontrados podemos concluir que raça e gênero tenham peso no que se refere às desigualdades da participação das mulheres negras nos cursos de graduação e até mesmo influenciam nas escolhas de seus cursos.

Observamos ainda que as mulheres negras enfrentam muitas dificuldades diante das barreiras sociais para conseguir avançar no campo educacional. Além das poucas informações que nossas entrevistadas demonstraram ter desde o início de sua vida escolar, as questões familiares, financeiras e dificuldades de acesso à escola e ainda acesso a ensino de qualidade são contextos que influenciaram até na escolha dos seus cursos.

As histórias de vida dessas mulheres e eu me incluo também, exige muito mais que esforço, mas também um conjunto de elementos que nos possibilite o acesso ao ensino superior e vou além que nos possibilite a permanência na universidade. A nossa condição racial, social e de gênero se mostra muitas vezes em nossas falas como fator desfavorável ao ingresso e permanência no ensino superior.

Sobre o apoio familiar vimos que todas as entrevistadas tiveram o apoio e suporte de suas famílias, não somente com incentivos, mas suporte financeiro, suporte emocional e suporte afetivo.

Sem dúvidas ter acesso ao ensino superior conferiu impactos na vida de cada uma das mulheres entrevistadas, aquelas que já estão formadas e a que está cursando ainda. Impactos não somente no ambiente familiar, tendo em vista o orgulho de suas famílias, mas, impactos de ordem social, satisfação pessoal tanto das que já se formaram pela grande conquista da sua titulação, quanto da que está cursando medicina. Além da contribuição referente aos espaços que as mesmas estavam e estão inseridas mediante ao reconhecimento e valorização da identidade negra, afirmando com convicção que podemos ocupar o lugar que quisermos.

Diante da autoidentificação das entrevistadas representou para as mesmas um momento de muitas lembranças, em especial quando falamos sobre a infância de cada uma. Foi comum nas falas das mulheres os relatos de situações que viveram de preconceito e discriminação, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele, ou seja, nos seus espaços de socialização. Esses momentos marcaram suas trajetórias, principalmente no que concerne à sua autoestima, em especial quando era algo relacionado aos seus cabelos.

Todas as três mulheres se declararam negras, uma identificou seus familiares como maioria sendo negros, e outras duas declararam sua família por parte de mãe todos como negros e a família de seu pai composta por brancos.

Um elemento extremamente importante para destacarmos é quanto ao ingresso da população negra no ensino superior, nesse caso aqui analisamos mediante o PS (Processo seletivo), onde os alunos devem a partir do ENEM demonstrar um conjunto de aptidões adquiridas no ensino formal e também optar ou não por concorrer por cotas que a universidade adota. As três entrevistadas fizeram o uso da cota escola e cota cor.

Por fim, não podemos deixar de citar que além da política de acesso, mas a política de permanência deve sim ser considerada, sendo pensada desde a questão curricular, como também as condições materiais e sociais que possam garantir a formação dessas estudantes até a conclusão de seus cursos.

A trajetória de cada mulher negra entrevistada demonstrou que em meio as adversidades, dificuldades, o ensino superior foi uma conquista importante para cada uma, um ponto de partida para uma vida melhor tanto para elas, quanto para suas famílias, além de ampliar as oportunidades no mercado de trabalho e demais espaços sociais.

Ainda na fala dessas mulheres foi notório o orgulho que cada uma tem de sua trajetória e são enfáticas em dizer almejam com toda certeza graus mais elevados. Assim, a caminhada dessas mulheres nos mostra possíveis saídas para o enfrentamento das desigualdades raciais, sociais e de gênero e mais ainda, nos mostra que é possível desejarmos e alcançarmos qualquer lugar que quisermos, vencendo as barreiras que se colocam em nossa caminhada para a vida que desejamos e merecemos.

A educação para nós é como uma marreta. Diante de nossa trajetória muitos muros se colocam em nossa frente para nos impedir de crescer, muros que muitas vezes nos tiram oportunidades e o ensino é nossa marreta, que a cada muro que se ergue a gente a usa para ir quebrando, até conseguirmos acessar lugares que antes não conseguiríamos.

As formas de opressão vivenciadas pelas mulheres negras é uma importante discussão que devemos levantar e analisar. As imagens construídas de mulatas do samba mães pretas, o rebolado cartão postal do país, são imagens controladoras que naturalizam práticas históricas e contemporâneas em se tratando de dominação racial e gênero.

Uma condição de subalternidade e erotização, gerando na vida dessas mulheres pesos diversos, relacionados a gênero, raça e classe.

Apesar de alcançarmos avanços em diversos cenários sociais sabemos que ainda não é o suficiente para erradicar as mazelas deixadas pela escravidão e ainda por uma abolição inacabada.

Apesar de todo processo para o ingresso na universidade por raça/cor a presença de mulheres negras ainda permanece invisibilizada, tendo em vista não conhecermos de

fato o cenário da instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida. Assim não podemos afirmar com exatidão durante o período investigado se há uma crescente ou não de mulheres negras na UFPA-Campus de Altamira.

Entendemos que os lugares das mulheres negras vai muito além de um espaço físico, a pesquisa nos proporcionou compreender o significado dessas mulheres serem a maioria a primeira mulher da família a ingressar e se formar em uma universidade pública e muito mais que isso, nos possibilitou uma reflexão dos lugares que elas conseguem construir ao longo de suas trajetórias e ainda se apropriar dos mesmos e se sentirem pertencentes apesar de todo esforço da sociedade em querer nos limitar para alcançar lugares antes até impossíveis diante de uma sociedade cheia de preconceitos e discriminação.

Os resultados da pesquisa indicam ainda um quadro de invisibilidade da população negra na universidade. A partir das trajetórias apresentadas, podemos concluir a falta de acolhimento pelo sistema educacional diante do racismo e sexismo, conclui-se que as mulheres negras dispõem de estratégias, além do apoio familiar tanto para ingressar, quanto para permanecer no espaço universitário.

Espera-se que essas informações possam colaborar para um cenário que valorize o pertencimento racial e de gênero e mais ainda, possa dar visibilidade as possíveis implicações que um quadro de desigualdade gera em seus percursos e trajetórias.

Por fim, é possível afirmar que o ensino superior confere ou conferiu um impacto na vida dessas mulheres negras, podemos perceber com clareza em suas falas a contribuição dos seus cursos na vida de cada uma delas que vai além de uma satisfação pessoal, é poder ter acesso a lugares que antes eram inalcançáveis, que antes eram restritos a um determinado grupo de pessoas, pude sentir até uma autoestima mais elevada na fala de cada uma, consigo identificar porque eu também me sinto dessa forma. É muito mais que uma graduação, significa algo muito maior, significa: superação, desprendimentos, afastamento familiar, responsabilidades, empoderamento.

Sobre trabalhos futuros, sugerimos uma pesquisa que inclua também a coordenação e direção dos cursos de graduação que a UFPA-Campus de Altamira possui, com o objetivo evidenciar se de fato a instituição está a par de quem são os alunos cotistas que ingressam na universidade, se há políticas de permanência e como a universidade se articula para garantir a efetividade dessas políticas. Além de se aprofundar nos dados quantitativos que ainda se encontram muito velados na instituição, pois o que consta hoje

na universidade é algo muito superficial que implicam principalmente em implantação de novas políticas afirmativas.

## **Bibliografia**

- AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. Belo Horizonte: LETRAMENTO, 2018.
- BELTRÃO, J. ; FILHO, J. C. M. D. B.; MAUÉS, A. G. M. **Das ações afirmativas na Universidade Federal do Pará**. [S.l.]: [s.n.], 2013.
- CAMPOS, L. R. **Do Quilombo à Universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios**. Belém: [s.n.], 2016.
- CARNEIRO, A. S. **Mulheres e Educação: gênero, raça e indenticidades**. Sorocaba: [s.n.], 2015.
- CARNEIRO, S. A Batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, p. 209-214, Janeiro 2002.
- CARNAÚBA, Rayssa Araújo. **Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras histórias, por outras políticas públicas**. 2019. 173 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- CASTRO, E. D. C. **Identidades e trajetórias de alunos negros da UFMT nos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina**. Cuiabá: FAPEMAT, 2007.
- CONNELLY, D. J. C. E. F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e história em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CUNHA, E. D. **Os certões de Euclides da Cunha**. São Paulo: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo, 1984.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. O planejamento da pesquisa qualitativa teorias: teorias e abordagem. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa** , p. 15-41, 2006.
- DEUS, Z. A. D. **Os herdeiros de ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros**. Belém: [s.n.], 2008.
- DOMINGUES, P. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: SENAC-São Paulo, 2004.
- DOMINGUES, P. **Uma história não contada: Negro, racismo em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: SENAC-São Paulo, 2004.
- FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectiva para o campo da educação. **Revista Mosaico v. 8, n. 2**, p. 173-182, 2015.
- FLICK, U. **Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre : Artmed;Bookman, 2009.

GENARI, E. **Em busca da Liberdade**: traços das lutas escravas no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, Rio Claro, v. 3, n. 35, p. 20-29, maio-junho 1995.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. D. **Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília : MEC/Unesco, 2007. p. 47-82.

GONZALES, L. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, L. **Lugar de Negro** n03, Rio de Janeiro; Marco zero limitado, 1982

HENRIQUES, C. D. S. Do trabalho doméstico à educação superior. **O Social em questão**, p. 153-172, 2017.

<https://ceert.org.br/noticias/educacao/21396/ibge- apenas-10-das-mulheres-negras- acessado em 19-05-20 completam-o-ensino-superior>

IPEA. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.]. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em Acessado em 20 agos 2020.

JACCOUD, L. RACISMO E REPÚBLICA: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: IPEA **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: [s.n.], 2008. p. 45-64.

JONES, C. **Um fim à negligência em relação aos problemas da Mulher negra**. Estudos Feministas, p. 1001-1016, 2017.

KNECHTEL, M. D. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

*Lei nº. 12.711*, de 29 de agosto de 2012 (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília. 2012. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil-\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)

LEMOS, I. B. D. **Cotas raciais na UFPA**: as percepções de estudantes cotistas sobre. Belém: [s.n.], 2015.

LIMA, M.; FRANÇA, F. R. E. D. Articulando Gênero e Raça: a participação das da mulheres negras no mercado de trabalho(1995-2009). In: IPEA, I. D. P. E. A. —. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida. Brasília: [s.n.], 2013. p. 53-80.

MARÇAL, J. A. **Política de Ação Afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a formação de intelectuais negros (as)**. Curitiba: [s.n.], 2011.

MARCO ANTONIO BETTINE DE ALMEIDA, L. S. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

MENICUCCI, E. **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2013.

MINAYO, M. C. D. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: NETO, S. P. D. E. O. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09-30.

MINAYO, M. C. D. S.; SANTOS, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Seminários Avançados de Teses**, p. 239-262, 1993.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa: Histórias e Debates no Brasil**. São Paulo : [s.n.], 2002.

NABUCO, J. **O ABOLICIONISMO**. São Paulo: Publifolha, 2000.

OLIVEIRA, I. D. Negritude e Universidade evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares. In: OLIVEIRA, I. D. **Educação e Relações Raciais: o papel da universidade**. Niterói-RJ: [s.n.], 2015. p. 7-12.

OLIVEN, A. C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre Estados Unidos e o Brasil**. Porto Alegre-RS: [s.n.], 2007.

PARENTE, F. D. A. **Educação superior em etnodesenvolvimento, movimentos indígenas e agência da diferença étnica em Altamira/PA**. Itabaiana: [s.n.], 2014.

PINTO, G. **Gênero, Raça e Pós-Graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de Mestrado da Universidade Federal de Fluminense**. Niterói: [s.n.], 2007.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a Perspectiva do Direitos Humanos. In: SANTOS, S. A. D. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília : MEC/Unesco, 2007. p. 35-46.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, C. M. A política de cotas e as mulheres negras no ensino superior. In: OLIVEIRA, I. D. **Negritude e Universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares**. Niterói-RJ: Alternativa, 2015. p. 131-154.

- SANTOS, S. P. D. “Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes”: as relações de raça e classe na implementação. Vitória: [s.n.], 2014.
- SARAIVA, L. A. S. Métodos narrativos de pesquisa: uma aproximação. **Revista eletrônica de Gestão Organizacional** , p. 119-134, 2007.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.
- SEYFERTH, G. **A invenção da raça e o poder discricionário dos esteri[otipos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- SILVA, J. D. Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, p. 193-197, 2017-vol. 12, n. 23.
- SILVÉRIO, V. R. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: \_\_\_\_\_ **Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: 141-164, 2007.
- SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOTERO, E. C. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: IPEA, I. D. P. E. A. – **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida**. Brasília: [s.n.], 2013. p. 35-52.
- TEIXEIRA, M. D. P. **Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

**ANEXO I**

. Instrumento de coleta de informação 1: Entrevista semiestruturada e aberta

**Pesquisa: Universidade Federal do Pará-Campus de Altamira**

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local de Nascimento: Cidade \_\_\_\_\_

Estado \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_

Bairro/ e cidade da residência atual: \_\_\_\_\_

Estado civil ( ) casado ou em união consensual ( ) solteiro viúvo ( )

Ano que concluiu a educação fundamental (antigo 1º grau) ( )

Anos que cursou o ensino médio ( )

Tipo de estabelecimento onde cursou o ensino fundamental

- ( ) escola pública
- ( ) escola privada
- ( ) Parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada.

Tipo de estabelecimento onde cursou o ensino médio

- ( ) escola pública
- ( ) escola privada
- ( ) Parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada.

**Trabalhou durante o tempo de formação escolar:**

- ( ) sim, durante o ensino fundamental
- ( ) sim, durante o ensino médio
- ( ) sim, durante os ensino fundamental e médio
- ( ) Não trabalhou, por que? \_\_\_\_\_

**Qual sua posição no domicílio:**

- ( ) Chefe ou responsável pelo domicílio.  
 ( ) Cônjuge  
 ( ) Filho (a)  
 ( ) Parente (especifique) \_\_\_\_\_  
 ( ) Empregado doméstico ou parente do empregado  
 ( ) Morador de pensão  
 ( ) Agregado  
 ( ) Morador associado em domicílio particular  
 ( ) Morador associado em alojamento institucional coletivo  
 ( ) Outra (especifique) \_\_\_\_\_

**IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**

Que termo designa melhor sua cor ou identidade étnica ou racial?

---

**Tomando por base sua origem familiar você se considera, predominantemente:**

- ( ) Branco  
 ( ) Negro  
 ( ) Mestiço  
 ( ) Indígena  
 ( ) Amarelo

**Segundo as categorias utilizadas pelo Censo do IBGE, sua cor ou raça é:**

- |             |                    |
|-------------|--------------------|
| ( ) Branco  | ( ) Indígena       |
| ( ) Preta   | ( ) Parda          |
| ( ) Amarelo | ( ) Sem declaração |

**EDUCAÇÃO DOS PAIS DO(A) ENTREVISTADO(A)**

**Qual o grau de escolaridade de seu pai?**

- ( ) Nunca frequentou escola  
 ( ) Primário incompleto (fez até a 3ª série do fundamental)

- Primário completo (concluiu a 4ª série do fundamental)
- Fez até 7ª série do fundamental
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso superior incompleto
- Curso superior completo
- Não sabe.

**Qual o grau de escolaridade de sua mãe?**

- Nunca frequentou escola
- Primário incompleto (fez até a 3ª série do fundamental)
- Primário completo (concluiu a 4ª série do fundamental)
- Fez até 7ª série do fundamental
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso superior incompleto
- Curso superior completo
- Não sabe.

**TRABALHO E RENDA DA FAMÍLIA DO(A) ENTREVISTADO(A)**

Profissão e trabalho dos seus pais:

---

**Qual o nível de renda da sua família?**

- Até 1 salário mínimo 1.045
- De R\$ 1.045,00 a R\$ 2.090,00
- De R\$ 2.090,00 a R\$ 3.135,00
- De R\$ 3.135,00 a R\$ 4.180,00
- De R\$ 4.180, 00 a R\$ 5.225,00
- De 5.225,00 a R\$ 6.270,00
- Mais de 6. 270,00

Quantas pessoas vivem dessa renda? ( ).

## **ROTEIRO DE PERGUNTAS ABERTAS**

**HISTÓRIA DE VIDA** (Tipo de método de abordagem qualitativa no qual a pessoa entrevistada fala livremente sobre os tópicos de interesse da pesquisa).

### **ESCOLARIZAÇÃO DO ENTREVISTADO**

- \* Fale sobre sua formação escolar desde quando entrou na escola até hoje.
- \* Quais são as recordações que você guarda na memória, positivas ou negativas sobre a escola?
- \* Como eram as suas relações com os colegas?
- \* Quais as lembranças boas e más que você guarda dos professores?
- \* O que lembra das escolas onde estudou? Das aulas? Das disciplinas?
- \* Qual a matéria/disciplina que você mais gostava?

### **A UNIVERSIDADE PARA O ENTREVISTADO**

- \* Fale sobre o seu processo de inserção no ensino superior: enfrentou alguma dificuldade? De que natureza?
- \* Como se preparou para o vestibular?
- \* Fez cursinho?
- \* Quais eram suas expectativas antes do ingresso na graduação?
- \* Sofreu influências de familiares, amigos, pré-vestibular, entre outros para a escolha do curso?
- \* Qual o motivo da escolha deste curso?
- \* Tem enfrentado obstáculos para permanecer no seu curso?
- \* Em caso de resposta afirmativa (de que natureza são esses obstáculos?)  
Materiais, pedagógicos, etc.
- \* O que tem feito para enfrentar essas dificuldades?
- \* Conta com ajuda familiar ou de outra natureza para lidar com essas dificuldades?
- \* Você trabalha?
- \* Conta com alguma forma de auxílio para se manter no seu curso como por

exemplo: recebimento de bolsa, etc.?

- \* Considera que sua condição racial e /ou o fato de ser mulher tem influência em sua trajetória educacional?
- \* Percebe dificuldades de inserção da população negra na Universidade?
- \* Quais são expectativas após o termino da sua graduação?

### **SOBRE TRABALHO E RENDA DO(A) ENTREVISTADO(A)**

- \* Você já trabalhou? Qual função você exerceu?
- \* Desde quando você trabalha?
- \* Local de trabalho. Profissão.

### **ESCOLARIZAÇÃO ATUAL: ENSINO SUPERIOR**

- 1- Quanto a identificação étnico-racial para escolher as cotas de Ação Afirmativa para entrada na universidade, como foi esse processo?
- 2- Como você teve ciência das Ações Afirmativas?
- 3- A universidade ajudou no processo de identificação?
- 4- Em que sentido a ensino superior impactou na sua vida?
- 5- O que sonhou sobre a universidade se realiza? algo que não corresponde a suas expectativas/sonhos na universidade?
- 6- Como é ser mulher negra na UFPA/NO TRABALHO/EM CASA/ NOS AMBIENTES QUE VOCÊ FREQUENTA?



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ**

PESQUISA SOBRE O LUGAR DA MULHER NEGRA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-CAMPUS DE ALTAMIRA. A MESTRANDA ELEN MAYARA BEZERRA DE CARVALHO E A PROFESSORA DR<sup>a</sup> VILMA APARECIDA DE PINHO SOLICITAM A SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA QUE TEM O OBJETIVO CONHECER O PERFIL RACIAL E DE GÊNERO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE. NESSE SENTIDO, A SUA HISTÓRIA DE VIDA E SUAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS NESTE ESTUDO SERÁ FUNDAMENTO DA MAIOR IMPORTANCIA FOMENTAR AÇÕES QUE GARANTAM NÃO APENAS O ACESSO, MAS A PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO DESSAS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO.

**TERMO DE ACEITE E LIVRE CONSENTIMENTO**

**ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA COM O TÍTULO: MULHERES NEGRAS NA UFPA-CAMPUS ALTAMIRA: LUGARES, TRAJETÓRIAS E PERCALÇOS DE UMA PRESENÇA. DANDO ENTREVISTA SOBRE MINHA HISTÓRIA DE VIDA. AUTORIZO A PUBLICAÇÃO DE FRAGMENTOS DE MEU DEPOIMENTO, POIS TENHO A GARANTIA DO RESPEITO À ÉTICA DE PESQUISA E OS DIREITOS DE IMAGENS E PRIVACIDADE.**

**ASSINATURA** \_\_\_\_\_

**ALUNAS ENTREVISTADAS:**

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

CAMETÁ, 16 DE FEVEREIRO DE 2021